



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

MARTA ELENA BURBANO BURBANO

Cienfuegos

2018



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

Autora: Lic Marta Elena Burbano Burbano.

Tutor: Prof. Tit. Lic Idalberto Amado Pérez López. M.Sc, Dr.C.

Cienfuegos

2018

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre que ha sido guía en mi camino.

A mi esposo por su amor reflejado en el apoyo constante.

A mis hijos César Augusto y Jesús David por ser la luz de mi vida y mi mayor inspiración.

A mi hermano Juan Carlos por su cariño y respaldo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Doy infinitas gracias a Dios por mostrarme a cada instante su grandeza.

A mi tutor y amigo, Doctor. Idalberto A. Pérez López, por su paciencia, afecto, entrega y su motivación constante a lo largo de esta investigación.

A la Doctora María Aracelly por el acompañamiento, el inmenso cariño manifestado y sobre todo por estar allí cuando más la necesitaba.

Al Doctor Blas Yoel Juanes Giraud y a la Doctora Silvia Isabel Vásquez quienes se esforzaron a cada momento para que este proceso de formación se llevara a buen término.

A la Universidad de Cienfuegos por su excelente formación y acompañamiento.

A la Fundación FFIDEH por hacer posible lo imposible en pocas palabras por hacer realidad este sueño.

A la señora Luz Elena Azcárate, secretaria de educación por su voto de confianza en los maestros de Cali.

A mi familia por su comprensión, amor y apoyo constante.

A mi querido sobrino Víctor Manuel por estar a mi lado a cada momento, por sus conocimientos tan grandes y acertados.

Y a todas las personas que estuvieron a mi lado en el tránsito por este camino compañeros y amigos

¡Gracias!

SÍNTESIS

El objetivo de esta tesis es proponer una estrategia didáctica enfocada en el desarrollo de la comprensión lectora en el quinto grado del segundo ciclo de la educación básica primaria. Para su elaboración se tuvieron en cuenta las concepciones teóricas emanadas de la revisión bibliográfica realizada y los requerimientos de la práctica educativa; así como las exigencias planteadas en los documentos curriculares del sistema educativo colombiano.

La implementación de la misma se concibió a partir de la reformulación de criterios teóricos ofrecidos por diferentes autores en relación con la comprensión lectora que actúan como pilares de la investigación, pilares que sirvieron de base para la confección de los documentos necesarios para su puesta en práctica. La estrategia se caracteriza por su científicidad, objetividad, carácter sistémico, flexible y transformador.

Durante la investigación se emplearon métodos científicos que permitieron abordar aspectos referidos a la lectura y la comprensión lectora. Para su evaluación se utilizó el criterio de expertos quienes la consideraron muy adecuada. Fue demostrada su efectividad mediante su implementación en la práctica con los estudiantes de quinto grado de la sede Antonia Santos de la institución educativa Cristóbal Colón, ubicada en el barrio República de Israel, comuna 16, municipio Santiago de Cali, Colombia que fueron utilizados como muestra.

-Palabras clave: Comprensión lectora, Educación básica primaria, Cali Colombia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS ACERCA DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.....	12
1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación básica primaria	12
1.2. Consideraciones teóricas acerca de la lectura y la comprensión lectora	18
1.2.1. Acerca de la comprensión lectora.....	25
1.2.2. Niveles de comprensión lectora.....	31
1.3. Fundamentación de los nexos	36
1.4. Posiciones teóricas para el trabajo con la lectura y la comprensión lectora en el contexto colombiano.....	38
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	48
2.1. Resultados del diagnóstico	48
2.1.1. Resultados de las encuestas aplicadas a los docentes:.....	49
2.1.2. Resultados de las entrevistas aplicadas a los directivos: (Anexo 2).	52
2.1.3. Resultados de las observaciones realizadas a las clases (Anexo 3)	53

2.1.4. Resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas a los estudiantes: (Anexo 4).....	56
2.2. Sobre la revisión de los documentos	57
2.3. Triangulación de los resultados	66
2.4. Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora	67
2.4.1. Fundamentos de la estrategia didáctica	70
2.4.2. Sobre la concepción de la estrategia didáctica.....	74
2.4.3 Presentación de la estrategia didáctica	75
CAPÍTULO 3. VALORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	83
3.2. Aplicación de la estrategia didáctica	88
3.2.1. Fase de diagnóstico:.....	88
resultados.....	88
3.2.2. Fase de planificación	95
3.2.3. Fase de implementación.....	102
3.2.4. Fase de Evaluación	112
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Reconocer al lenguaje como una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana es fundamental; gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados vitales para dar respuestas al porqué de su existencia, interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres y expresar sus sentimientos.

En tal sentido, es preciso resaltar el valor de la educación básica primaria, primer escalón de formación de los estudiantes, que además de guiarlos en este proceso formativo, los inicia en el estudio de los contenidos básicos en el área de lenguaje, que les permitan profundizar en los niveles superiores en esta área del saber.

Dentro de los contenidos básicos que se deben enseñar en la educación básica primaria en esa área, se encuentra la lectura, elemento esencial en el desarrollo de la vida escolar y que prepara al estudiante para un mejor desempeño, ya que esta es una herramienta imprescindible para desenvolverse, autónoma y críticamente en la vida pública.

Diversos autores han dedicado esfuerzos al estudio de este tema, entre ellos: Jiménez (1977), Turner (1978), Cascante (1978), García (1978), Carvajal (1994), quienes reconocen la lectura como un recurso para la adquisición progresiva de conocimientos, por lo que es preciso insistir en el reforzamiento del dominio de su técnica, conjuntamente con la comprensión y en el trabajo con la diversidad textual, como expresan Massip (2004) y Pérez (2006).

Otra idea importante con respecto a la lectura es la asumida por González (1980), Figueredo (1982), Porro (1984), quienes plantean esta se asocia directamente con la comprensión, idea ratificada por Dubois (1984), Carbonell (1989), Santelices (1989), García (1989) Dewey, Bentley y Rosenblett (Cuetos 1990), Ramsport (1987) y agregan que el proceso de comprensión debe estar precedido por una preparación previa que la garantice.

Por otro lado, un grupo importante de autores, entre lo que figuran Álvarez (1996), Chartier (1994), Block y Pressley (2002), Domínguez (2013), Garriga (2013), Gassó (2013), Montaña (2015) y Aranibar (2018), se suman a los que entienden la lectura como un proceso comprensivo, en el que los conocimientos preexistentes en el lector juegan un papel importante.

Así como muchos autores coinciden en reconocer que leer es comprender, existen quienes han profundizado en que la comprensión lectora se asocia a los procesos mentales; entre los que figuran Carbonell (1989), Cuetos (1990), Anderson (1997), Brown (1997), Mercer (1998) y Cassany (2001).

Roméu (2003), insiste también, en que para el logro de la comprensión es necesario el dominio del código lingüístico y de su funcionamiento, mientras que Anaya (2005), refiere que se ponen en acción un conjunto de saberes y destrezas como recordar, adquirir información, relacionar y elaborar el significado. Domínguez (2013), por su parte, insiste en que sistematizar la lectura es la mejor fórmula para solucionar los problemas con la comprensión.

Otro tema tratado por diversos autores es el relativo a los niveles de comprensión lectora, tal es el caso de Van Dick y Kinstch (1983), Grass y Fonseca (1992), Roméu (1992), Casanny (1999), Martín (1999), Pérez (1999), González (2004), Domínguez

(2010), Montaña (2010) y Solé (2012), entre otros, quienes a pesar de no usar siempre las mismas denominaciones coinciden en el que el lector, en su tránsito por ellos, debe ser capaz de comprender acerca de qué trata el texto, ofrecer opiniones, criterios y valoraciones sobre el mismo, y encontrar y descubrir su utilidad.

Como se aprecia, diversos son los autores, que desde su singularidad han destacado la importancia de tener en cuenta determinados aspectos para el desarrollo de la comprensión lectora, tales como la necesidad de conocimientos precedentes relacionados con lo que se lee, la sistematicidad en su atención en el aula, el dominio de la técnica de la lectura; así como la recurrencia a la diversidad textual y a los diferentes niveles de comprensión lectora; sin embargo, no se percibe una mirada totalizadora que revele los nexos que existen entre estos en función de un propósito común.

En relación con el tema particular de esta tesis, se han realizado investigaciones que intentan responder a los cuestionamientos acerca de cómo mejorar los procesos de la lectura y su comprensión en los estudiantes.

De Europa podrían citarse los trabajos de Ramos (1998), Pérez (1999), González (2005), Acosta (2009), Duarte (2012), Valdebenito (2012), Cid (2014), Núñez (2014), Torrealba (2014), Vásquez (2016), Serrano (2017), Levratto (2017), Rello (2017), entre otros.

En América Latina, entre los investigadores del tema figuran Abreu (1998), Piñera (2001), Bravo (2003), Pérez (2006), Madrazo (2008), Herrera (2009), Hernández (2010), Gómez (2010), Bermúdez (2010), Díaz (2010), Castellón (2010), Gómez (2010), Castellanos (2010), Hernández (2010), Becerra (2011), Madero (2011),

Modesto (2012), Vega (2012), Cáceres (2012), Bustinza et al., (2012), Carranza (2014) y Rodríguez (2014).

En Colombia existe también un cúmulo de investigaciones relacionadas con la comprensión lectora, entre ellas, las realizadas por García (2005), Caballero (2008), Velandia (2010), Osorios (2010), Ramos (2013), Jiménez (2013), Grillo (2014), Herrera (2014), Barrero et al. (2014), Betancourth (2014), Arango (2015).

Estas investigaciones han propuesto modelos pedagógicos, didácticos y de evaluación, metodologías, estrategias didácticas, diagnósticos, propuestas de intervención, trabajos referidos a la evaluación de las habilidades lectoras, al vínculo con la biblioteca escolar, al trabajo con los padres, así como a la influencia de la comprensión lectora en el desempeño escolar, entre otros aspectos de gran valor para la presente investigación. Propuestas que han contribuido a la solución de los problemas planteados en sus respectivos contextos; sin embargo, no se articulan en ellas los tres momentos esenciales de la clase de lectura: antes, durante y después, ni se priorizan aspectos tan importantes como la preparación previa de los estudiantes, el papel que juega el dominio de la técnica de la lectura para la comprensión, ni la concepción de la clase como un espacio de intercambio comunicativo y de aprendizaje colectivo.

A pesar de tantos esfuerzos, al menos en Colombia, no se logra revertir la situación desfavorable que los estudiantes presentan con respecto a la comprensión lectora. PISA, por su sigla Programme for International Student Assessment (Marco de Referencia para el contexto Pisa 2018), TIMSS por su sigla Trends in International Mathematics and Science Study, (2015), PIRLS Progress in Reading Literacy Study: Estudio del Progreso en Lectura Literaria (2015) y LLECE Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2015) muestran falencias. En el caso de las pruebas PISA es muy bajo el número de estudiantes que alcanzan el nivel de lectura crítica, lo que significa que muy pocos asumen una postura argumentada frente a los textos que leen y en las pruebas Saber que miden el desempeño de los educandos (propuesta por el MEN), también presentan bajos resultados.

A partir del análisis de resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes y los que ha podido advertir la investigadora dada la experiencia que posee en el contexto de la educación básica primaria, particularmente, en el área de Lengua Castellana, unido a los criterios de otros docentes y directivos, y de la revisión de informes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y los de las diferentes pruebas aplicadas al interior de las instituciones educativas, considera que las principales insuficiencias que presentan los estudiantes que afectan el desarrollo de la comprensión lectora son las siguientes:

- Limitado desarrollo de habilidades para la lectura oral.
- Escasa preparación previa para enfrentar el proceso de comprensión lectora.
- Carencias léxico-semánticas.
- Deficiencias en el dominio de los niveles de comprensión inferencial y crítico.

Lo expresado anteriormente hace notar la existencia de una contradicción entre la aspiración del sistema educativo colombiano de lograr un lector eficiente, capaz de apropiarse del contenido de un texto, integrarlo a los conocimientos que posee y construir un nuevo significado, planteada en los documentos que rigen la política educativa, y la realidad visualizada en los resultados que alcanzan los estudiantes

de la educación básica primaria en relación con la comprensión lectora, lo que justifica la realización de la presente investigación.

Lo anterior conlleva a determinar el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la educación básica primaria?, como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el quinto grado y como campo de acción, el desarrollo de la comprensión lectora.

Se define como objetivo: Proponer una estrategia didáctica para el desarrollo la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de los estudiantes de quinto grado de la educación básica primaria Institución Educativa Cristóbal Colón, sede Antonia Santos, Cali, Colombia y se defiende la idea de que una estrategia didáctica caracterizada por su científicidad, objetividad, carácter sistémico, flexible y transformador, en la que se tengan en cuenta los nexos que existen entre los criterios que desde la teoría aportan diversos autores, en estrecha relación con orientaciones dadas por los documentos normativos del sistema educativo colombiano, contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado.

Tareas científicas:

1. Determinación de los presupuestos teóricos y metodológicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora en la educación básica primaria.
2. Diagnóstico del estado actual de la comprensión lectora de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación básica primaria.

3. Elaboración de la estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en el quinto grado de la educación básica primaria.

4. Validación de la estrategia mediante la aplicación del método criterio de expertos y su implementación en la práctica.

Para el desarrollo de esta investigación fue asumida una complementariedad metodológica justificada por la necesidad de implementación de un grupo de técnicas con elementos cualitativos y cuantitativos para recoger datos que pueden ser, algunos medibles mediante métodos matemáticos, otros que se encuentran en el ámbito de los comportamientos y de las concepciones de las personas, y otros elementos que pueden ser observables y difíciles de cuantificar.

Métodos teóricos:

Histórico-lógico: permitió el estudio de los antecedentes y la evolución de las concepciones pedagógicas y didácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y dentro de ella la comprensión lectora; así como sobre los términos lectura y comprensión.

Analítico-sintético: permitió analizar desde la teoría las partes que conforman la estrategia didáctica para la comprensión lectora en los estudiantes de la educación básica primaria, y facilitó la interpretación y reducción de los datos para arribar a las generalizaciones y nuevos puntos de vista.

Inductivo-deductivo: posibilitó establecer las generalizaciones, razonamientos para explicar y solucionar el problema planteado en relación con la comprensión lectora en el proceso investigativo.

Sistémico-estructural: permitió concebir la estructura de la estrategia didáctica, la determinación de sus objetivos, fases, acciones en función de la comprensión lectora de los estudiantes, así como determinar sus nexos y relaciones

Métodos empíricos:

Análisis de documentos: permitió la obtención y procesamiento de información acerca del tratamiento que se le da a la lectura y a su comprensión en la escuela educación básica primaria en el contexto colombiano.

Encuesta a docentes: permitió conocer su opinión sobre el trabajo que realizan en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, los resultados que al respecto se obtienen; así como sus consideraciones en relación con los documentos que norman este trabajo.

Entrevista a directivos: permitió conocer su opinión acerca del trabajo que realizan los docentes del segundo ciclo de la educación básica primaria, en función del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, el nivel que logran estos; así como sus consideraciones acerca de los documentos que norman este trabajo.

Autobservación: permitió constatar por parte de la investigadora en qué medida el método aplicado en las clases durante la implementación de la estrategia favorecía el trabajo con la comprensión lectora y determinar qué aspectos mejorar durante esa fase.

Observación: permitió conocer el tratamiento metodológico que ofrecían los docentes a la comprensión lectora antes y durante el desarrollo de sus clases, así como el comportamiento de los estudiantes al respecto. En la fase de implementación de la estrategia permitió valorar la efectividad del método utilizado en las clases.

Las pruebas pedagógicas: facilitaron identificar las potencialidades y debilidades de los estudiantes en la comprensión lectora durante la etapa de constatación del problema.

Criterio de expertos: se utilizó para valorar desde la teoría, el objetivo, las acciones, etapas y demás componentes de la estrategia didáctica.

Discusión grupal: permitió conocer la opinión consensuada de los observadores externos en relación con las clases impartidas por la investigadora durante la fase de implementación de la estrategia.

Entrevista grupal: permitió conocer las opiniones de los estudiantes con respecto a las clases de lectura que se desarrollaron durante la aplicación de la estrategia didáctica.

Triangulación: se utilizó para cruzar la información obtenida por medio de la aplicación de diferentes métodos, y para procesar y analizar los datos obtenidos de las distintas fuentes durante el proceso de diagnóstico y para la validación de la estrategia didáctica.

Métodos matemáticos:

Estadística descriptiva: se utilizaron tablas, gráficos, análisis porcentuales para facilitar la interpretación de los datos obtenidos en relación con el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, tanto durante el diagnóstico, como en la etapa de implementación de la estrategia didáctica.

Población y muestra: De una población de 69 estudiantes del segundo ciclo de la sede Antonia Santos, de la institución educativa Cristóbal Colón, ubicada en el barrio República de Israel, comuna 16, municipio Santiago de Cali, Colombia se

seleccionó, de forma intencional, como muestra los 32 estudiantes de quinto grado, por ser el contexto pedagógico donde labora la investigadora.

Contribución a la teoría: La fundamentación de los nexos existentes entre los diferentes criterios que desde la teoría aportan diversos autores como condicionantes del desarrollo de la comprensión lectora, tales como la necesidad de la correcta decodificación de los signos de la lengua, la posesión conocimientos previos por parte de los estudiantes en relación con lo que se lee, el dominio de la técnica de la lectura, la atención a la diversidad textual, el tránsito por los diferentes niveles y la sistematicidad en el trabajo con la comprensión.

Aporte práctico: La estrategia didáctica elaborada para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la sede Antonia Santos de la institución Educativa Cristóbal Colón.

Novedad de la investigación: Radica en la manera en que se articulan los nexos que existen entre los criterios que desde la teoría aportan diversos autores como condicionantes para el desarrollo de la comprensión lectora, en armonía con orientaciones que aparecen en documentos normativos del sistema educativo colombiano, cuya concreción se logra con la implementación en la práctica de la estrategia didáctica, apoyada por un método novedoso para ese contexto, que de conjunto, contribuyen al logro de mejores resultados en este componente de la lectura en los estudiantes de quinto grado de la educación básica primaria de la Institución Educativa Cristóbal Colón, sede Antonia Santos, Cali, Colombia.

Estructura de la tesis: La tesis fue escrita en 120 páginas y consta de introducción, tres capítulos, conclusiones y recomendaciones, a lo que se agregan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO 1.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS ACERCA DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS ACERCA DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Introducción al capítulo

El presente capítulo se dedica al estudio de la lectura como un proceso comunicativo que permite al individuo acercarse a un cúmulo incalculable de conocimientos que en los libros han sido depositados durante siglos. Por otra parte, se adentra en la comprensión lectora como un componente indispensable de esta para que los lectores puedan percibir de manera eficiente los mensajes que los libros transmiten, así como a los diferentes niveles de comprensión, al tiempo que refiere aspectos importantes acerca de su tratamiento en la educación básica primaria colombiana.

1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación básica primaria

Según el criterio de Turner (1978), el desarrollo del hombre tiene lugar mediante el proceso de asimilación de la experiencia histórico-social que ha sido acumulada por la humanidad. Experiencia, según refiere, plasmada en los conocimientos acumulados en la ciencia, la técnica, la cultura, de la que el niño y el joven se apropian, cuya transmisión se produce en el proceso de la actividad y la comunicación, y para ello resulta indispensable la participación del lenguaje, que constituye el medio esencial de la comunicación humana.

En correspondencia con lo anterior Cascante (1978) plantea que no significa que cada niño que nace hasta que se incorpora con plenitud a la vida adulta, tiene que

aprender todo lo que durante miles de años acumularon como patrimonio cultural común a todas las generaciones anteriores, sino que debe ser asimilado de forma progresiva, lo que es posible, agrega, gracias a las gigantescas posibilidades de educabilidad que el niño posee.

Independientemente de que no solo se aprende en la escuela, sobre todo en los primeros años, esta resulta de gran importancia, por cuanto facilita al estudiante los instrumentos que le permiten penetrar en el mundo del saber, que en un alto grado se encuentra en los libros, idea ratificada por García (1978) y Carvajal (1994), quienes precisan la trascendencia que tiene para los estudiantes la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde, conjuntamente con la escritura, constituye un eslabón previo para la adquisición de manera profunda y reflexiva de un gran cúmulo de conocimientos humanos.

Aceptar la validez de las ideas anteriores, como lo es en el caso de esta investigadora, justifica la necesidad de profundizar en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, ya que de la eficiencia con que este se desarrolle depende o no el éxito de los futuros aprendizajes en los estudiantes. Una formación inicial adecuada es una puerta abierta para el conocimiento. Por tanto, entender los procesos de aprendizaje del estudiante, permite identificar con más claridad la manera de encaminar la programación y realización de las actividades escolares.

En el sentido anterior, cobra gran significación lo planteado por Solé (1994), quien refiere que la lectura debe ser adquirida como habilidad de carácter cognitivo, afectivo y conductual, opinión muy importante, según el criterio de la autora de esta investigación, ya que, como se ha venido reiterando en los párrafos anteriores, es

incuestionable el valor de esta, no solo como fuente de transmisión de conocimientos en sí misma, sino también, porque a través de ella se garantiza el acceso a múltiples conocimientos relacionados con las más diversas áreas del saber.

Los aspectos afectivo y conductual incorporados por la autora antes mencionada, bien atendidos desde la clase, sin duda alguna, favorecen la formación de la personalidad de los estudiantes, y a que estos asuman una conducta que se corresponda con los valores que defiende el contexto en el que se desenvuelven: el familiar, el escolar y el social.

Otro elemento relevante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, planteado por la autora anterior, es el relacionado con los momentos por los que debe transitar el mismo: un antes, en el que se ponen en juego los conocimientos previos, los interrogantes que pueda generar el texto, el reconocimiento del lenguaje, los intereses reales del lector; un durante, cuando el lector se pone en contacto real con el texto y un después, en el que se procede a realizar comentarios o intercambiar puntos de vista, según la necesidad de la actividad escolar.

Independientemente de la opinión favorable que posee la investigadora al respecto, considera que en tal sentido es necesario hacer algunas precisiones con respecto a estos tres momentos. En primer lugar, porque antes de poner en juego los conocimientos previos, es preciso asegurarse de que realmente lo estudiantes los poseen, y en su defecto, orientar la búsqueda de los mismos; en segundo lugar, porque el contacto real con el texto va más allá de eso, para estar acompañado por un proceso de intercambio entre el docente, el texto y los estudiantes que propicie el

análisis y la comprensión de lo que se lee; y en tercer lugar, porque el después, no tiene que limitarse a realizar comentarios o intercambiar puntos de vista, pudieran incluirse otras actividades de completamiento de información o de expresión de lo comprendido: dibujos, poesías, dramatizaciones, construcciones textuales, etc.

También es criterio de Solé (1997) que para entender la lectura se deben tener presente algunas implicaciones como son, que el lector es un sujeto activo que procesa el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas, que las lecturas tienen siempre un objetivo, y su interpretación depende de ese objetivo, que el significado del texto lo construye el lector y que en su tránsito por las diferentes etapas de maduración en la lectura es necesario desarrollar en los estudiantes habilidades del pensamiento como identificar, secuenciar, clasificar, categorizar, describir, comparar, generalizar, argumentar; todas implicadas en los procesos de comprensión y producción de distintos tipos de textos, criterio que asume esta investigadora.

Cierto nivel de coincidencia con lo anterior, se aprecia en la opinión de Block y Pressley (2002), quienes insisten en que antes de iniciar la lectura se debe facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual; para una segunda etapa plantean que se debe facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; mientras que la tercera etapa facilita al lector el control del nivel de comprensión alcanzado, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia, o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Con respecto a lo anterior la investigadora considera que el hecho de plantear la ejercitación de los procesos de transferencia o de extender el conocimiento obtenido mediante la lectura, supera los límites plantados por Solé, ya referida, por cuanto, esta idea supone ir más allá de la comprensión del texto y adentrarse en otros procesos de análisis, reflexión y de construcción de significados más complejos.

Según Jiménez et al. (2011), existen aspectos fundamentales que deben ser atendidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, ya que el dominio o no de los mismos justifica que una persona aprenda o no a leer y a escribir:

- La conciencia fonológica que se define como la capacidad de reflexionar y manipular las distintas unidades del lenguaje que incluye tres componentes importantes en la adquisición de este aprendizaje como: el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema y el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética.
- El principio alfabético que se basa en la adquisición de las reglas de conversión grafema/fonema en la lectura y en el caso de la escritura fonema/grafema. Este aspecto de orden gráfico en el caso de la escritura y fonológicos en la lectura cobran gran valor para los intereses de esta investigación, si se tiene en cuenta que de ellos depende el dominio de las habilidades lectoras, incluida, por supuesto, la comprensión.

- La fluidez, por cuanto, es imprescindible para saber si una persona ha aprendido a leer y a escribir y si está en condiciones para comprender un texto.
- Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras (vocabulario), también llamados a ser tenidos en cuenta en la presente investigación.

Los aspectos antes citados, considera la investigadora, van cimentando las bases para la comprensión lectora, por lo que no considerarlos a la hora de proyectar cualquier tipo de acción relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, conduciría a no lograr los resultados deseados.

Otro autor que aborda el tema que ocupa este epígrafe es Pérez (2006), quien plantea cinco principios que deben tenerse en cuenta en la clase de lengua española en el quinto grado del nivel primario, los que resultan apropiados para los de intereses de esta investigación.

Los principios que se anuncian en el párrafo anterior son los siguientes: de la selectividad del texto; de la prioridad de la lectura oral durante la etapa de adquisición y en silencio después del dominio de la técnica; de la vinculación de la lectura al proceso de enseñanza aprendizaje y ejercicio de la lengua; del aprovechamiento de los recursos formativos de los textos en función de la formación de sentimientos, valores y convicciones en los estudiantes y el principio de la utilización del trabajo con la lectura como vía para el fomento del hábito lector y el enriquecimiento de la cultura general de los estudiantes.

Otro autor que aborda el tema de los principios vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura es Montaña (2010), quien refiere los siguientes: continuo, porque la enseñanza-aprendizaje de la lectura es un proceso permanente que

comienza desde una temprana edad y se desarrolla progresivamente; teórico, porque la escuela debe ayudar al estudiante a comprender, en qué consiste el proceso lector y cuáles son sus características; práctico porque solo es posible avanzar en el proceso de lectura y comprensión si se ejercita en función del dominio una técnica y extensivo e intensivo porque debe abarcar todos los tipos de textos, de escritos, todas las estrategias y debe entrenarse en todas las áreas y asignaturas del currículo, principios de suma importancia, según el criterio de la investigadora.

Otros dos aspectos que no pueden dejar de mencionarse en la presente investigación, por lo importante que resultan para la misma, es el trabajo que debe realizarse en el contexto familiar, partiendo de la orientación del docente, con respecto a la comprensión lectora, planteado, entre otros autores por Carpio, M. et al. (2011) y el abordado por Clavijo, J. et al. (2011) relacionado con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en función del mismo propósito.

Luego de estas reflexiones la investigadora consideró prudente hacer un acercamiento a los términos lectura y comprensión lectora, por encontrarse ambos en el centro mismo del objeto y el campo de la investigación.

1.2. Consideraciones teóricas acerca de la lectura y la comprensión lectora

El tema relacionado con la lectura ha sido ampliamente debatido por infinidad de estudiosos, de ahí que exista un gran número de opiniones en relación con qué es realmente la lectura o el acto de leer.

Aguayo (1924), al referirse a ello expresó que leer es percibir las formas gráficas de las palabras; es comprender el significado de las mismas y (cuando se lee en alta voz) es traducir en sonidos articulados los signos o símbolos de la escritura.

Evidentemente, se nota en este autor la intención de abordar la lectura desde tres dimensiones que han trascendido hasta la actualidad y que a criterio de la investigadora tienen gran importancia: la decodificación de los signos gráficos, la comprensión y la sonorización, en caso de que este se realice en forma oral, a lo que Ajuriaguerra (1951), agrega que más que eso, es el proceso de análisis y de síntesis que dé un sentido a esta nueva forma de expresión lingüística, posible cuando se logra la integración y las diferenciaciones, se reconocen las palabras y las frases, y luego se comprende.

Otro autor que defiende la idea de que la lectura se asocia directamente a la comprensión es García (1971), quien expresó que es fácil distinguir la lectura como medio y como fin, como medio sirve para obtener información y, específicamente, para aprender mediante la lengua escrita; como fin, refiere, termina en su comprensión e interpretación y en su disfrute, como ocurre en la lectura de la obra literaria.

Este autor considera que se lee un periódico, un texto científico, como medio para informarse o para saber, pero que se lee un poema, un cuento, una novela, por el placer estético o intelectual, y la operación de leer termina en sí misma, no trasciende a otra esfera del conocimiento, idea esta última con la que no se coincide, por cuanto a criterio de la autora de esta tesis, tanto un tipo de texto como el otro, exige de la comprensión para poder materializar el acto de leer y porque toda lectura, ya sea en mayor o menor medida, trasciende a la esfera del conocimiento.

Aguirre (1973) al referirse al acto de leer expresa que es informarse y formarse, es desarrollar el lenguaje y con él la hondura y perspectivas de horizonte del

pensamiento, es ampliar la capacidad de la razón y del juicio, del conocimiento teórico y del aumento de posibilidades de la aplicación de este a la práctica.

Un análisis de estas palabras permite ver, en opinión de la investigadora, la relación que existe entre estas y la línea de pensamiento seguida por los autores antes citados, por cuanto, lograr por medio de la lectura ampliar la capacidad de la razón y del juicio, como ella refiere, solo se consigue si se comprende lo que se lee.

Otros autores que han expresado criterios que reconocen en la lectura un acto comprensivo son por ejemplo, Henríquez (1975), quien señaló que la primera parte del proceso es percibir las impresiones de la lectura hasta el límite de la capacidad de receptividad y comprensión del lector y González (1980), el cual precisa que la lectura es un proceso que consiste en hacer sonora la palabra ante su representación gráfica para conducir a un fin: la comprensión de lo leído.

Figueredo (1982), por su parte, ratifica la idea de que la lectura, constituye un proceso analítico-sintético que como él mismo expresa, su objetivo fundamental es comprender la información encerrada en los signos gráficos.

Porro (1984) define la lectura como una traducción de la lengua escrita y retomada en el campo de las ideas. Reconoce en ella la intervención de la actividad cognoscitiva y creadora, a través de la cual el lector vivifica y recrea el pensamiento ajeno a partir de sus condiciones internas; posición que la distingue del resto de los autores citados, por cuanto tiene en cuenta, no solo el elemento cognitivo de la lectura, sino también las particularidades individuales como un aspecto a tener en cuenta en el proceso comprensivo.

Ramsportt (1987) ratifica la idea anterior cuando plantea que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la

construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir, tanto de la información que proporciona el texto, como los conocimientos del lector, y que de alguna manera también asume Dubois (1989), al precisar que leer es un proceso global, cuya única meta, la comprensión, es el resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto, entendido este último, también, como el cúmulo de conocimientos que posee un hablante en relación con el tema que lo sitúa ante una situación comunicativa dada. Vale la pena en este momento reconocer la introducción del término interacción, que sitúa nuevamente al lector en la posición de un ente activo, aspecto importante a los efectos de la presente investigación.

Moore (1989), otro estudioso del tema, considera que la lectura no comienza en el momento que el lector pone su mirada sobre el texto, sino que hay una actividad cognitiva previa a este acto, cuya importancia en el proceso de comprensión es decisiva. Estas tareas de prelectura, que tienen una fundamentación teórica vinculada con los modelos interactivos de comprensión lectora, aparecen como altamente calificados para facilitar el procesamiento de la información.

Este autor, como se observa, ratifica la idea que otros autores citados ya han dejado notar, que el proceso de lectura, por tanto de comprensión, debe estar precedido por una preparación previa que la garantice, criterio con el que coincide plenamente la investigadora.

Al decir de Carbonell (1989), leer es comprender lo escrito, y si leer es comprender, enfatiza la autora, se puede plantear que la cuestión es si se sabe leer, si se sabe leer una lengua, o si se sabe leer parte de una lengua.

Cada uno, insiste la autora, sabe leer en tanto que comprenda el texto; si el texto es superior a su capacidad cognitiva, no está leyendo aunque diga en voz alta o en silencio los fonemas que corresponden a los grafemas que está enfrentando.

Como se percibe, esta autora alude al término capacidad cognitiva, idea que se relaciona con los conocimientos del lector sobre el tema de la lectura, aun cuando incluya otros aspectos relacionados con sus posibilidades de aprendizaje, y no deja de tener razón, según opina la investigadora, pues un individuo sin los conocimientos precedentes que le permitan percibir el mensaje del texto, sería incapaz de descifrar lo que el autor transmite.

Santelices (1989) se suma al criterio de aquellos autores que consideran que el proceso lector, implica no solo la decodificación de la información escrita, sino también la comprensión; mientras que García (1989) define la lectura como una actividad de un tipo específico de producción de significaciones, en el que obviamente se integran los saberes del lector con la información que el texto transmite y se ratifica el lector como un ente activo dentro del proceso de comprensión.

Partiendo del análisis de los criterios de otros autores como Dewey, Bentley y Rosenblatt; Cuetos (1990), ya citado, retoma el término interacción, planteado por estos, por cuanto, al decir de los dos primeros, la lectura se basa en la interacción que se produce entre el lector y el texto, que más tarde es sustituido por el de transacción. A criterio de la investigadora el término interacción es el más adecuado, ya que transacción da la idea de separación entre sujeto y objeto e interacción, de una situación total de complementariedad entre el texto y el lector.

Hay otros autores que defienden sus ideas desde esta misma posición. Solé (1992), expresa que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer la obtención de una información pertinente para los objetivos que guían su lectura.

Parra (1998) considera que leer constituye una habilidad lingüística de poder recibir un mensaje emitido por una fuente, comprenderlo y reaccionar ante este y Carvajal (1994) señala que la lectura constituye el proceso de interpretación de un sistema de signos (lógicos, modelos, símbolos), cuyo objetivo es la transferencia de una determinada información o conocimiento. Como se aprecia entre ambas posiciones existen puntos comunes, con los que coincide la investigadora.

Chartier (1994) reconoce en este acto, al menos dos de los aspectos esenciales: la decodificación de los signos gráficos y la comprensión, la que define como un proceso cognoscitivo, o el resultado de un conjunto de procesos cognoscitivos, consiguiendo la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de un individuo, criterios que comparten Álvarez (1996) y Garriga (2013).

Otra autora que también abordó el tema de la lectura desde la perspectiva que se viene analizando es Roméu (2003), la que expresó que leer es percibir las formas gráficas de las palabras escritas, comprender el significado de las mismas y que cuando se lee oralmente se traduce en sentidos articulados los signos o símbolos de la escritura.

Por su parte Gassó (2013) considera que la lectura es comprender el texto y no pronunciar correctamente lo escrito como creen muchos docentes y estudiantes. Ello no quiere decir que se descuide el aspecto mecánico de la lectura, pues de este

depende en buena medida una correcta comprensión, criterio que coincide con el de Rodríguez (2009) quien refiere que leer es un proceso activo que relaciona de manera muy especial a un lector con un texto dado. La habilidad de leer supone comprender, interpretar.

En la página Creaciones Literarias -La Lectura- <https://creacionliteraria.net/> (2011) se reconoce la lectura como medio y como instrumento de comprensión, apreciación, aprendizaje y crítica del contenido de cualquier texto escrito; como medio porque es una vía de acceso a la información y al conocimiento, como instrumento porque se usa como una herramienta mental para procesar datos provenientes de las fuentes escritas y para aprender, por lo que en este sentido, la lectura es la base del aprendizaje de todas las áreas curriculares, criterios con lo que se coincide.

Resulta prudente retomar la idea de Domínguez et al. (2013) en la que expresan que en los procesos de comprensión y construcción de significados, como manifestaciones de la comunicación humana, se revela la personalidad y las experiencias del individuo que se acumulan en el uso de la lengua y sus normas, así como su conocimiento del mundo y de los medios lingüísticos con los que se significa.

También consideran que los aspectos lingüísticos y psicológicos que convergen en estos procesos: la escritura (construcción) y la lectura (comprensión) revelan un sujeto que no está situado pasivamente en su medio, sino que lee los textos de su cultura y crea nuevos textos a partir de ella.

Por otra parte, consideran que leer es una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado. Se basa en las

experiencias previas, los esquemas cognitivos y los propósitos de la lectura y del lector.

Montaño et al., (2015) plantean que la lectura y la escritura son procesos semióticos generadores de significación y de conocimientos, y para Aranibar (2018) leer es dar un sentido de conjunto, una globalización, y una articulación de los sentidos producidas por las secuencias. No es encontrar el sentido deseado por un autor, lo que implica que el placer del texto se origina en la coincidencia entre el sentido deseado y el sentido percibido, en una especie de acuerdo cultural. Por consiguiente, leer es constituir y no reconstituir un sentido. La lectura es revelación puntual de una polisemia del texto literario. La situación es por lo tanto, la revelación de una de las virtualidades del texto.

Como se percibe en los párrafos anteriores, independiente de la infinidad de definiciones que existen acerca de la lectura y de la diversidad de criterios que al respecto han sido ofrecidos por diferentes autores, se puede concluir que existe consenso con respecto a reconocer que el fin último de la lectura es la comprensión y que por tanto se puede afirmar en una definición simplificada, pero precisa que leer es comprender, término que requiere ser atendido en las próximas páginas.

1.2.1. Acerca de la comprensión lectora

A lo largo de varias décadas diversos autores han ofrecido definiciones con respecto a la comprensión lectora. Tal es el caso Fries (1962), quien la reconoce como un proceso neto de decodificación. Si el lector decodificaba, entonces, comprendía, lo que se considera un juicio un tanto apresurado para tan importante acción, ya que para que se produzca el acto comprensivo se hace necesario la intervención de otros procesos sobre los que más adelante se hablará.

En años posteriores otros investigadores, entre los que figuran Rumelhart (1975), Minsky (1975), Flavel (1976) y Thorndyke (1977), profundizan en el tema y se empiezan a reconocer otros aspectos fundamentales en el proceso de la comprensión lectora. Se identifica el desarrollo de esquemas y estructuras mentales al momento de leer; se empieza a hablar de metacognición, y de igual manera se van estructurando los fundamentos gramaticales que son base para comprender mejor lo que se lee.

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Rosenblatt 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

Concuerda con la idea anterior Carbonell (1989), cuando señala que leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos. La investigadora considera oportuno en este momento, citar algunos elementos que Cuetos (1990) precisa con respecto a la lectura comprensiva en su libro Psicología de la lectura y que resumen, según su opinión, con la que coincide la investigadora, las operaciones mentales por las que atraviesa el proceso lector y sin las cuales resultaría imposible que se llegara a completar este, por cuanto, no se lograría una verdadera comprensión.

Leer comprensivamente, afirma el autor, es una actividad tremendamente compleja, es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales y refiere las siguientes:

- Los procesos perceptivos en los que el mensaje transmitido a través del texto tiene que ser recogido y analizado por los sentidos.
- El procesamiento léxico que según él, es la asociación del concepto léxico con las unidades lingüísticas identificadas en el texto.
- El procesamiento sintáctico que consiste en la agrupación de las unidades léxicas en oraciones, partiendo de las claves sintácticas que el lector posee.
- El procesamiento semántico que se basa en extraer el mensaje para integrarlo con sus conocimientos.

En la propia década de los noventa, Carr y Levy (1990), exponen la comprensión lectora como el resultado de la interacción entre la información que el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto, idea que ya se viene anunciando desde el epígrafe anterior. En realidad, un lector que no posea información con respecto al tema del que trata un texto determinado, tendría que conformarse tan solo con una comprensión parcial del mismo, por lo que su dedicación a la lectura se convertiría en un acto prácticamente estéril.

González (1992) por su parte expresa que la comprensión lectora cambia de una actividad de decodificación a una actividad cognitiva compleja que requiere el uso de diversas habilidades, algunas específicas como lo es el reconocimiento y el significado de las palabras, y otras generales como son los conocimientos previos aplicados al contexto. Nótese como en este caso se reitera la misma idea.

Anderson (1997), Brown (1997) y Mercer (1998) se suman a los criterios de los ya citados Rumelhart, Minsky, Flavel y Thorndyke, quienes también reconocen el

desarrollo de esquemas y estructuras mentales como elementos importantes durante el proceso de la comprensión lectora.

Cassany (2001), al abordar la comprensión lectora la enfoca como un todo, pero que a su vez está integrado por unos elementos específicos denominados microhabilidades, estas son: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación, microhabilidades como él señala que integran varios procesos y estrategias que al ser bien desarrolladas favorecen el logro de una buena comprensión lectora, criterios con los que coincide la investigadora .

Frente a estos criterios, organismos internacionales también tienen sus puntos de vista. Según PISA (Marco de Referencia para el cuestionario de contexto Pisa 2018), por ejemplo, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad.

Para Roméu et al., (2003), el reconocimiento del signo toma un valor trascendental para la identificación de la palabra, ya que el no conocimiento adecuado del código lingüístico y de su funcionamiento tiene serias implicaciones para el goce artístico de los textos literarios y el buen empleo de los lenguajes profesionales. Por tanto, se debe partir del reconocimiento del código y luego reunir los demás elementos que permiten la comprensión textual. Criterio con el que coincide la investigadora, ya que sin el dominio de la lengua y sus estructuras, y el dominio de la técnica de la lectura, difícilmente pueda lograrse una comprensión exitosa de lo que se lee.

Al leer se pone en acción la comprensión o metacompreensión, como lo expresa Anaya (2005). Durante las etapas de crecimiento del niño se activan procesos y

estrategias hasta que este es consciente de las mismas, las pone en funcionamiento en cualquier campo y genera verdaderos aprendizajes.

El desarrollar la competencia lectora puede garantizar el acceso al conocimiento escrito y dentro del currículo escolar se convierte en una herramienta indispensable para que los estudiantes tengan acceso a todas las áreas del conocimiento y a la cultura.

Al lograr una adecuada comprensión lectora se adquiere un conjunto de saberes y destrezas que el lector pone en acción para realizar procesos como recordar, adquirir información, relacionar y elaborar el significado más acorde al texto y hacer mejor aprovechamiento de la información.

A criterio de la autora es aquí, precisamente, donde se comienza a vislumbrar un trabajo cognitivo real, donde el lector logra darle un sentido a lo leído y un uso adecuado donde el estudiante puede hacer un mejor aprovechamiento de la información, donde puede hacer transversalidad con las demás áreas del conocimiento, donde puede generar aprendizajes significativos.

La OCDE (2009) plantea en relación con la competencia lectora que consiste en comprender y utilizar los textos escritos y reflexionar e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno y participar en la sociedad. El lector principiante debe enfrentar problemas específicos de la lectura como es el caso de las construcciones sintácticas y el léxico que maneja un texto escrito, el cual puede proceder de la realidad del contexto que maneja el niño.

Domínguez et al. (2013), expresan que una de las mejores maneras de superar las dificultades de la comprensión lectora es leyendo. Pero para esto se debe ejercer una motivación interna que permita definir: ¿Por qué voy a leer? Por tanto, sugieren

que para comprender un contenido, para estudiar, se debe hacer una doble lectura: la primera para explorar y una segunda para comprender (profunda).

Garriga (2013) refiere que la comprensión lectora no está solo en la capacidad del lector para captar el mensaje contenido en un texto, sino también por su reacción ante este, por lo que ser un buen lector es más que la comprensión del significado, es reaccionar ante él de forma crítica y creativa.

Montaño (2013), al referirse al tema de la comprensión plantea que implica descubrir el sentido literal y sobre todo, el complementario o cultural y el implícito que descansa en la rica elaboración de inferencias y conjeturas por parte del lector.

Según Gassó y León (2013), se puede hablar de varios tipos de comprensión: comprensión empática, mediante la que se es capaz de entender los sentimientos y emociones de los otros; comprensión orientada a una meta, que se nutre de un conocimiento social y cultural compartido, conducta humana del otro se comprende en términos de motivos, propósitos e intenciones. Se es capaz de explicar, la razón por la que un personaje realiza una acción o un plan determinado y no otro; comprensión simbólica y conceptual, se relaciona completamente con el lenguaje y sus significados en todos sus niveles, lexical, gramatical, conceptos, metáforas, moraleja, etc. También abarca la comprensión de la estructura, la organización y estilo del discurso; comprensión científica, se asocia a diversos dominios específicos: científicos y académicos y, sobre todo, a determinados tipos de textos: el expositivo y el argumentativo. En este tipo de comprensión prima la dimensión cognitiva; la comprensión episódica y espacial, que se relaciona, tanto con la información espacial descrita semánticamente en el texto, como con los diferentes tipos de expresiones gráficas explicitadas (fotos, dibujos, diagramas, esquemas,

tablas, mapas, y la comprensión metacognitiva: con la que el lector conoce directamente su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional.

A criterio de la investigadora todos estos tipos de comprensión tienen una gran importancia, por lo que su tratamiento en la escuela debe ser tenido en cuenta, sin embargo, en el caso particular del contexto de esta investigación el trabajo debe encaminarse, fundamentalmente, hacia la comprensión empática, la comprensión orientada a una meta, y la comprensión simbólica y conceptual, sin perder de vista el resto, ni la complejidad de cada una de ellas.

La UNESCO (2016) en su documento TERCE: Aportes para la enseñanza de la lectura 2016, expone en cuanto a la lectura, que la enseñanza hoy debe ser concebida como enseñanza del aprendizaje y que el proceso de la lectura es un proceso lingüístico, pero también social, por lo que el lector, en su aprendizaje lingüístico, debe dominar el código escrito en un contexto.

Él construye el significado de lo leído a través de su interacción con el texto, pero, a la vez, desde su conocimiento previo, cognoscitivo, social y cultural.

El criterio antes expresado, de alguna manera resume la esencia de lo que en materia de comprensión ha sido considerado por parte de diferentes autores. No obstante, a los efectos de la presente investigación se asume el criterio de que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el texto, el lector y el contexto, a través del cual el lector construye nuevos significados desde lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal.

1.2.2. Niveles de comprensión lectora

Un recorrido por las últimas cuatro décadas, permitirá apreciar que existe consenso en muchos autores acerca de la existencia de niveles de comprensión lectora,

incluso desde mucho antes. Vela (1982), por ejemplo, plantea la existencia de tres niveles de comprensión denominados; de traducción, que implica establecer con otras palabras lo que se ha entendido del texto leído; de interpretación, implica establecer las relaciones necesarias y suficientes entre el contenido de la lectura y la experiencia del lector para poder emitir un juicio sobre lo que se expresa en el texto leído y de extrapolación, en el que a través de un conocimiento creador el texto se deriva hacia nuevos ámbitos, concibiendo ideas nuevas y originales.

Grass y Fonseca (1992), a pesar de reconocer también tres niveles, los denominan de manera diferente, en este caso: el literal, cuando el lector es capaz de responder a la pregunta ¿qué dice el texto?; el interpretativo, cuando el lector establece las relaciones entre ideas expuestas por el autor para derivar aquellas que están implícitas o tácitas, y el de aplicación, cuando el lector relaciona las ideas expuestas por el autor con sus propias experiencias personales y establece generalizaciones con respecto a la realidad social.

Al igual que los autores anteriores, Roméu (1992), reconoce la existencia de niveles de comprensión lectora y los define muy acertadamente, como el grado de desarrollo que alcanza el estudiante en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información obtenida en un texto, que incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información. Según esta autora, existen tres niveles de comprensión: de traducción, de interpretación y de extrapolación, clasificación que no se distancia de las anteriores: el primero se refiere a lo que el texto significa, tanto de forma explícita como implícita, el segundo implica la actitud del lector ante el texto y el tercero se logra en el plano de la intertextualidad.

Pérez (1999), sin embargo, retoma el término, literal, para referirse al primer nivel, al que también denomina, de comprensión localizada del texto, nivel en el que se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto; como inferencial o de comprensión global del texto define el segundo nivel, en el que se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad, entre otras, de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto y el tercer nivel lo refiere como crítico-intertextual, en el que se explora la posibilidad de que el lector asuma una posición ante él, lo que supone la elaboración de un punto de vista.

Domínguez (2010), por su parte, reconoce también tres niveles: la comprensión inteligente, la crítica y la creadora. La primera, según ella, se refiere a la captación del significado literal o traducción que implica captar, no solo lo que el texto significa, sino también atribuirle significado a partir de los conocimientos y experiencias que posee el lector. Es una etapa, según manifiesta la autora, en la que se captan los significados literal, es decir, lo que aparece explícitamente dicho, el intencional o implícito, lo que aparece entre líneas, y el complementario, que se relaciona con los saberes del lector; la crítica en la que el lector asume una actitud de aceptación o rechazo en relación con el contenido del texto, expresada a través de sus opiniones, enjuiciamientos, comentarios y valoraciones; y la creadora, aquella en la que se relaciona el texto con otros conocidos por el lector y los conecta armónicamente por medio de sus saberes.

Solé (2012) retoma los criterios de Wells y Frebody y Luke quienes utilizan una nomenclatura diferente del resto de los autores e identifican cuatro niveles que se integran entre sí: el nivel ejecutivo que reconoce la capacidad de traducir un

mensaje del modo escrito al hablado y viceversa; el nivel funcional que concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver situaciones cotidianas y que requiere el conocimiento de las características de ciertos tipos de textos; el nivel instrumental que permite buscar y registrar información escrita, y el nivel epistémico que representa el dominio de lo escrito como una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera creativa y crítica.

Los niveles de lectura, según su criterio, dependerán del entorno en el cual se encuentre el lector, en este caso el estudiante, ya que su motivación, intereses, necesidades, habilidades permiten desarrollarse en el campo académico. Estos se conciben como etapas del pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, y van apareciendo paulatinamente en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Los niveles que adquiere la lectura se fundamentan en las habilidades, reguladas en forma ascendente de acuerdo a su complejidad; de la misma manera presume el incremento cíclico de conocimientos y el potenciamiento de la inteligencia.

En el caso específico de Colombia, el Ministerio de Educación reconoce tres niveles de comprensión para ser trabajados en la educación básica primaria: la comprensión literal, entendido como comprender lo que el texto dice de manera explícita; la comprensión inferencial que se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto y la comprensión crítica que se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc. Fortalecer los tres niveles de comprensión en los estudiantes asegura mejores desempeños en el proceso lector.

Por otro lado, es necesario entender, según se considera por esta institución, que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto

mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

Sirvan las consideraciones hechas por Montaña (2010) en relación con los criterios dados por diferentes autores con respecto a los niveles de comprensión lectora, como cierre de este apartado.

Según el mencionado autor, con quien la investigadora coincide plenamente, en la mayoría de los estudios realizados, independientemente de la denominación que se utilice, se distinguen niveles de comprensión y en sentido general, se reconocen tres grandes niveles:

Un primer nivel en el que el lector debe hacer una lectura inteligente del texto, descubrir los tres significados del texto: literal, complementario o cultural e implícito y que responde a la pregunta ¿Qué dice el texto?

Un segundo nivel en el que se asume una actitud ante el texto, se corresponde con una lectura crítica y responde a la pregunta ¿Qué opino del texto? ¿Qué valoración puedo hacer de su mensaje?

Un tercer nivel en el que se establecen relaciones entre el contenido del texto con la realidad, con la experiencia, con otros textos. El texto desemboca en otros textos posibles. Se corresponde con la lectura creativa y responde a la pregunta ¿Para qué sirve el texto?

Como se percibe a lo largo de este epígrafe diversos autores han ofrecido importantes criterios relacionados con la comprensión lectora y de manera particular con los niveles de comprensión, que en algunos casos se expresan como condicionantes para lograr los niveles de desarrollo que los estudiantes necesitan en

materia de lectura y comprensión, criterios que la investigadora asume en la presente investigación. Ellos son: la necesidad de:

- la correcta decodificación de los signos de la lengua,
- conocimientos previos por parte de los estudiantes en relación con lo que se lee,
- el dominio de la técnica de la lectura,
- la atención a la diversidad textual,
- el tránsito por los diferentes niveles y
- la sistematicidad en el trabajo;

No obstante, en la bibliografía consultada no se percibe el establecimiento de los nexos de interconexión que deben existir entre estos aspectos, de manera que actúen como partes y a la vez como un todo encaminado hacia un mismo fin: el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

En tal sentido, se convirtió en propósito de esta investigación fundamentar dichos nexos, de manera que se puedan entender más claramente y servir de mayor utilidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la comprensión, aspecto al que la investigadora dedica los siguientes párrafos.

1.3. Fundamentación de los nexos

Resulta totalmente lógico que un lector no puede ser capaz de comprender lo que lee, si no decodifica adecuadamente los signos, siendo así, el mensaje que recibirá estará más o menos distante de lo que el escritor expresó, en dependencia de la magnitud de sus errores; sin embargo, aun cuando su decodificación sea correcta,

difícilmente podrá comprender el texto, si no posee los conocimientos previos que necesita para lograrlo.

De igual modo resultará fallido, cualquier intento por comprender un texto, a pesar de decodificarlo correctamente y de poseer conocimientos previos sobre su contenido, si no se lee con corrección, fluidez y expresividad, por cuanto estas habilidades, también inciden directamente en el logro de la comprensión. Una palabra mal pronunciada o sustituida por otra, una lectura lenta en la que las palabras se agolpen y no se alcance a expresar la frase, una pausa fuera de lugar, un acento mal colocado o una incorrecta entonación puede tergiversar parcial o totalmente la intención del autor.

Lo anterior evidencia la interrelación que entre estos tres aspectos es necesario establecer, de ahí la relevancia de que los docentes las tengan presentes a la hora de organizar el proceso docente.

Otros aspectos que resultan imprescindibles tener en consideración son, como ya se anunció: la atención a la diversidad textual, el tránsito por los diferentes niveles y la sistematicidad en el trabajo.

Durante su recorrido por la escuela los estudiantes tienen que enfrentar la lectura de textos de diferente naturaleza, por lo que a la propia escuela le corresponde prepararlos para comprender esa diversidad textual, en cuanto a tema, género, época, estructura, intencionalidad, diferencias que obligan al docente a asumir el desarrollo de la comprensión en sus estudiantes en dependencia de ellas.

Si la escuela se enmarca en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, solo a partir de textos narrativos o descriptivos, estos no serán capaces de comprender acertadamente textos poéticos, informativos o científicos porque no

fueron preparados para ello; por cuanto, para cada uno de ellos existe, por ejemplo, una forma sui géneris de leer. No lee del mismo modo una narración que un poema o que un texto científico, ni se necesita de los mismos precedentes cognitivos para comprenderlo.

En relación con lo anterior se encuentra lo relacionado con los niveles de comprensión lectora, que a los efectos de esta investigación se asumieron los que se plantean en los Lineamientos Curriculares para la educación básica primaria en Colombia: el literal, el inferencial y el crítico, que son expresión del desarrollo que en ese sentido van alcanzando los estudiantes. Para lograr dicho tránsito, es indispensable que se hayan tenido en cuenta los anteriores. Se alcanzan mayores niveles de comprensión, si se decodifica adecuadamente lo que se lee, si se poseen los conocimientos previos necesarios para cada nivel, si se perfecciona, progresivamente, el dominio de la técnica de la lectura, si ha existido familiarización con diferentes tipos de textos.

Por último la sistematicidad en el trabajo, en este contexto, entendida como aquel tipo de actividad que se realiza de forma continuada o reiterada. Es en ese sentido en el que se hace preciso el trabajo por la comprensión lectora. Si no se sistematiza, no se afianza, no perdura, no se ofrece la posibilidad al estudiante de alcanzar nuevos estadios en el desarrollo de cualquier actividad escolar.

1.4. Posiciones teóricas para el trabajo con la lectura y la comprensión lectora en el contexto colombiano

Lograr una fuerte apropiación y uso de la lengua en los primeros grados de la educación básica primaria es la meta para los entes educativos y dentro del fortalecimiento del lenguaje se enfoca una principal atención a los procesos lectores.

Por tal motivo la lectura ocupa un lugar de gran importancia, ya que a esta se le atribuye, en gran medida, la responsabilidad de que se generen los conocimientos necesarios para que los estudiantes alcancen excelentes niveles académicos.

La política educativa que lleva a cabo el sistema educativo colombiano se basa en el concepto de un desarrollo curricular descentralizado, en el que las decisiones fundamentales recaen en la institución, sus docentes y la comunidad, en atención a las prioridades de cada contexto; por lo que el Ministerio de Educación Nacional no establece de forma obligatoria una programación curricular.

Tal decisión se basa en el criterio de que la calidad de la pedagogía que se desarrolle en las aulas colombianas depende, fundamentalmente, de la selección que se realice en cuanto a conceptos claves, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje en las instituciones educativas y no de la definición de una programación curricular rígida por parte del Estado, lo que realza el valor de la posición crítica, analítica e investigativa del docente frente al trabajo del aula.

A pesar de ello, en los Lineamientos Curriculares, se ofrecen precisiones enmarcadas dentro de las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación de 1994 y en el Decreto 1860, que sirven de referente en el campo de la pedagogía del lenguaje.

Los planteamientos curriculares para el sistema educativo colombiano enfocados, particularmente hacia una pedagogía del lenguaje, se basan, en primer lugar, en conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje, y la experiencia que en ese sentido ha sido acumulada, principalmente en Colombia, que asume el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares concretos y sociales, e históricamente situados,

introduciendo de este modo una visión más pragmática en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos en los que se asumen actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos.

De lo anterior se deriva el denominado enfoque semántico-comunicativo que asume la pedagogía del lenguaje en Colombia: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado, y comunicativo, en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo; sin embargo, las concepciones de lenguaje, comunicación y significación en relación con la pedagogía del lenguaje actual, buscan ir más allá de las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo. De ahí que la concepción de lenguaje que se sostiene, posee una orientación hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.

Dicha significación en el marco del trabajo con el lenguaje representa ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, más allá de la competencia comunicativa e incluso más allá del enfoque semántico-comunicativo.

La significación en sentido amplio, como criterio a tener en cuenta en el trabajo en el área del lenguaje, se entiende como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos, a través de los cuales los humanos llenan de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como se establecen interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales se vinculan la cultura y sus saberes, criterios con lo que coincide la investigadora.

Podría decirse que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación.

Desde esta perspectiva pedagógica se privilegia la función de significación, a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Es claro que así se está entendiendo el lenguaje, incluida la lectura, en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística, por lo que está muy cerca de la concepción vygotskyana, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto.

En una orientación de corte significativo y semiótico se entiende el acto de leer, en este contexto, como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, y un texto como soporte de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que existen intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

Se entiende, además, como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico, ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegie deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario se

estará formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto.

Los Lineamientos Curriculares para la educación básica primaria ponen en relieve propuestas que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias, entre ellas: la gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos; la textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos; la semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación; la pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación; la enciclopédica 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 socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar; la literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas y la poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.

Reconocer por parte de los docentes estas competencias, a criterio de la investigadora, es de suma importancia, por cuanto trazan el camino de los estudiantes hacia el progreso escolar.

La razón de ser de estas ideas, es brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía; pero está claro que estos procesos se dan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea , por lo que en el trabajo pedagógico, es preciso saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos; por ejemplo, en el trabajo sobre comprensión lectora se podrá poner el énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras.

No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular. El docente deberá comprender la complejidad de los procesos de comunicación y significación para estar en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas, a partir de considerar cuatro ejes para el trabajo pedagógico en el área de lenguaje: uno, referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; dos, referido a los procesos de interpretación y producción de textos; tres, referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura y cuatro, referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.

El eje cuatro que considera la autora, es el que se corresponde con los intereses de esta investigación, se refiere a los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos; supone la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos. En este caso, los sujetos deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos, según sus necesidades de acción y comunicación, sin olvidar que con el lenguaje, no solo se significa y se comunica, sino que también se hace, según exigencias

funcionales y del contexto. Este constituye otro aspecto importante a tener en cuenta a juicio de la investigadora.

Por estas razones, se considera necesario que los docentes ganen en claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos, y las competencias asociadas a los mismos. En tal dirección, se presenta el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas y se considera que para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos se pueden pensar en tres variantes de procesos:

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos. Algunos de estos elementos se deben enfatizar según el tipo de texto.
- Procesos referidos al nivel intertextual que se vinculan con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores.
- Procesos referidos al nivel extratextual, tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político, con el uso social que se hace de los mismos. En este caso, la comprensión textual se basa en que los componentes

cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural pueden aportar al sentido del texto.

Estos procesos, por supuesto, encuentran espacio dentro de los intereses de la presente investigación.

Resulta prudente retomar el concepto de leer que asume el sistema educativo en Colombia, entendido como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos.

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner (1984), son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Pero esta relatividad no debe atender con que se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos.

Lo anterior permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente este implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora.

Conclusiones del capítulo

El dominio de la lectura, y de manera particular la comprensión lectora es un aspecto de vital importancia dentro del contexto educativo de la educación básica primaria, no solo porque le permite a los estudiantes penetrar en el mundo de los libros y disfrutar de ellos, sino además, porque es una herramienta esencial para el acceso al conocimiento de las diferentes áreas curriculares a las que el estudiante debe enfrentarse durante su tránsito por los diferentes niveles educativos.

Su enseñanza y aprendizaje debe encaminarse, entonces, hacia el perfeccionamiento de la técnica de la lectura para el logro de una adecuada corrección, fluidez y expresividad como sus cualidades esenciales, y hacia el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de comprensión lectora, para lo que resulta indispensable el establecimiento de nexos entre aquellos aspectos que puedan garantizar dichos propósitos, entre ellos, la correcta decodificación de los signos de la lengua, el vínculo de los conocimientos previos por parte de los estudiantes en relación con lo que se lee, el dominio de la técnica de la lectura, la atención por parte de los docentes a la diversidad textual, asegurar el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles y la sistematicidad en el trabajo con la lectura y la comprensión lectora.

CAPITULO 2.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Introducción al capítulo

En este capítulo se describen los resultados del diagnóstico realizado para constatar el estado real del problema. Se ofrece, además, un estudio de los documentos que norman y orientan el trabajo con el área de Lengua Castellana. Asimismo, se justifica la elección de la estrategia didáctica como vía de solución para el problema de la investigación, se fundamenta esta desde los puntos de vista filosófico, lingüístico, psicológico y didáctico, y se hace la presentación de la estrategia.

2.1. Resultados del diagnóstico

Tomando como punto de partida la situación problémica descrita en la introducción de este informe, y con el propósito de profundizar en la misma, la investigadora procedió a la realización de un diagnóstico que permitiera conocer con mayor precisión cuál era el estado real de esta.

Durante ese diagnóstico fueron encuestados 15 docentes del segundo ciclo de las sedes Bienestar Social, José Joaquín Jaramillo, Antonia Santos, correspondientes a la institución educativa Cristóbal Colón, ubicadas en los barrios República de Israel y Mariano Ramos, Comuna 16, municipio Cali, Colombia. Además, participaron en este proceso indagativo, siete directivos educacionales, cinco pertenecientes a la citada institución educativa y dos al nivel municipal a los que se les realizó una entrevista, y se observaron un total de 12 clases a docentes. También se aplicaron pruebas pedagógicas a un total de 254 estudiantes correspondientes al segundo ciclo, 143 de cuarto grado y el resto de quinto. Se revisaron los documentos que

norman el trabajo con el área de Lengua Castellana, particularmente en lo concerniente al ciclo en el que se enmarca la investigación.

A continuación se muestran los resultados de los instrumentos aplicados:

2.1.1. Resultados de las encuestas aplicadas a los docentes:

Para la aplicación de este método se elaboró un instrumento (Anexo 1), cuyo objetivo fue conocer la opinión de los encuestados con respecto al trabajo que realizan, desde sus aulas, en función del desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes; los resultados que al respecto se obtienen; así como sus consideraciones acerca de los documentos que norman este trabajo, entre otros aspectos.

La encuesta fue aplicada a 15 docentes, quienes ante la solicitud de que expresaran de manera concreta cómo realizan el tratamiento metodológico de la comprensión lectora como uno de los componentes de la lectura, coinciden en plantear que realizan actividades basadas en la lectura de cuentos, tanto en silencio, como en alta voz, lecturas que a veces son realizadas por ellos y en ocasiones por los estudiantes. Enfatizan en que este tipo de lectura beneficia los procesos comprensivos. De igual manera resaltan el valor de la lectura de imágenes en función de la comprensión.

Otro aspecto al que refieren darle tratamiento durante el trabajo de comprensión lectora, es al reconocimiento de términos desconocidos y a la búsqueda de sus significados en el diccionario. Algunos docentes plantean que realizan talleres de comprobación de lectura al finalizar la misma, en los cuales resaltan, fundamentalmente, las preguntas de tipo literal e inferencial; también refieren la realización de reconocimiento de las ideas esenciales de los párrafos. Manifiestan,

además, que en ocasiones organizan dramatizaciones con los estudiantes a partir de lo leído, como estrategia para comprender los textos.

Lo anterior permitió conocer que en el proceder metodológico que realizan los encuestados, resaltan aspectos positivos, tales como la participación de los estudiantes al momento de leer, la búsqueda del significado de terminologías desconocidas en determinadas ocasiones y la realización de preguntas para determinar el nivel de comprensión logrado por los estudiantes, no obstante, se desatienden otros aspectos que desde la teoría se definen como necesidades para que el trabajo en este sentido tenga mejores resultados.

Entre tales aspectos se encuentran las actividades de preparación con anterioridad a la lectura, la realización de actividades durante el proceso de comprensión que transiten por los diferentes niveles; así como las posteriores a la lectura.

Al referirse a las principales dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión enumeran las siguientes:

- Carencia de conocimientos complementarios que les permitan comprender eficientemente los textos leídos en su tránsito por los tres niveles.
- Insuficiente desarrollo de habilidades para la lectura, lo que desfavorece el proceso de comprensión.
- Escasez de recursos léxico-semánticos.
- Entre las causas que provocan las deficiencias antes señaladas identifican las siguientes:
 - Falta de motivación por la lectura.
 - Comportamientos inadecuados de los estudiantes en las clases que les desvirtúan su atención.

- Falta madurez en algunos estudiantes.
- Entornos familiares carentes de apoyo para el fomento de una lectura crítica.
- Asimismo, los docentes encuestados reconocen en los estudiantes potencialidades tales como:
 - Capacidad para comprender cuando se crean las condiciones para que puedan lograrlo.
 - Reacción positiva ante el reclamo de los docentes por una conducta inadecuada.
 - Disposición para la búsqueda de información.
 - Destreza en el manejo de los recursos informáticos.
 - Disposición para el cambio.

Como se puede apreciar los docentes encuestados no incluyen en las causas ninguna que guarde relación con sus procedimientos metodológicos, aun cuando desde las respuestas que ofrecen a la primera pregunta de esta encuesta se aprecia que la manera en que conducen sus clases, no favorecen lo suficiente para que los estudiantes vengán los estándares comprensivos necesarios.

Otra de las opiniones de los encuestados es que no son suficientes las orientaciones que reciben por parte de sus directivos para el trabajo con la lectura y la comprensión lectora.

Con respecto a los documentos que norman el trabajo con la lectura y de manera particular con la comprensión lectora, expresan que estos, por una parte resultan provechosos porque ofrecen una serie de consideraciones teóricas y metodológicas que orientan cómo encauzar el trabajo, mientras que por otra, manifiestan que son

muchos documentos los que tienen que manejar, lo que a veces los desconcierta, y que en la totalidad de ellos se precisan carencias en cuanto a la manera de contextualizar las acciones.

Finalmente, consideran que debía buscarse una alternativa para simplificar y contextualizar mejor lo que los documentos plantean.

2.1.2. Resultados de las entrevistas aplicadas a los directivos: (Anexo 2).

Este instrumento tuvo como finalidad conocer la opinión de los directivos con respecto al trabajo que se realiza desde las aulas por parte de los docentes del segundo ciclo de la educación básica primaria, en función del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, el nivel que en tal sentido logran estos; así como sus consideraciones acerca de los documentos que norman este trabajo.

El mismo fue aplicado según la composición arriba descrita. En relación con el trabajo que realizan los docentes del segundo ciclo de la educación básica primaria para el desarrollo de la comprensión lectora en sus clases expresan que en muchos de los casos estos lo limitan las clases a la realización de lecturas en forma oral o en silencio y que no siempre realizan con sus estudiantes ejercicios de comprensión.

Por otro lado refieren que cuando se realizan los ejercicios de comprensión, la mayoría de los estudiantes carecen de información suficiente para comprender los mensajes que transmiten, o simplemente, porque las lecturas que se seleccionan no siempre están en correspondencia con sus posibilidades comprensivas. Expresan, además, que tampoco se hace sistemáticamente el tratamiento a los referentes lexicales que desconocen los estudiantes.

En relación con las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión, coinciden con los docentes en plantear la falta de motivación por la

lectura, la carencia de conocimientos previos, las dificultades con el dominio de la técnica de la lectura y el déficit de recursos léxico-semánticos, entre otras.

Ante la pregunta acerca de cuáles considera que son las causas que provocan estas deficiencias en los estudiantes, los entrevistados refieren la falta de autopreparación de los docentes; la inadecuada selección de los textos a trabajar; en muchos casos, la no orientación de actividades de preparación previa para la lectura; la poca sistematicidad o el incorrecto tratamiento con respecto al trabajo con el significado de los términos desconocidos por los estudiantes.

En relación con las ayudas metodológicas que los directivos entrevistados ofrecen a los docentes para el trabajo con la lectura y su comprensión reconocen que no siempre son lo sistemáticas y suficientes que debieran.

Al referirse a los documentos que norman el trabajo del docente con respecto al tema que ocupa esta investigación, expresan que indudablemente tienen valor, pero que tal vez sus carencias estén en cuanto a expresar la manera de articularlos y al no ofrecimiento de los procedimientos metodológicos que los docentes necesitan para poder realizar su trabajo en el aula, además de cierta falta de correspondencia entre algunos de ellos.

2.1.3. Resultados de las observaciones realizadas a las clases (Anexo 3)

Como parte del proceso de diagnóstico se observaron un total de 12 clases a docentes del segundo ciclo que se desempeñan en las sedes ya mencionadas.

Durante el proceso de observación se pudo constatar que una vez iniciado el trabajo con la lectura y la comprensión, en la generalidad de las clases, los docentes utilizan el siguiente procedimiento metodológico:

- Se da a conocer el texto que se va a tratar en clases.

- Se les entrega a los estudiantes una hoja con el texto que deben leer o se les proyecta, y se acompaña de las preguntas para responder.
- Se les explica cómo deben proceder con ellas.
- Se recogen las hojas de trabajo de los estudiantes una vez vencido el tiempo establecido para responder las preguntas.
- Se les devuelven las hojas de trabajo a los estudiantes luego de revisadas para que conozcan la evaluación alcanzada y los errores que cometieron.

Este comportamiento por parte de los docentes no favorece que los estudiantes lleguen con la preparación que necesitan para enfrentarse al proceso de comprensión, primero porque no se hacen actividades previas para que estos se apropien de conocimientos que guardan relación con el contenido de las lecturas, al tiempo que tampoco se hace sistemático el tratamiento de las palabras de dudosa significación.

Como se pudo ver en la secuencia metodológica descrita anteriormente el proceso de comprensión de la lectura se realiza a partir del momento en que el estudiante toma en sus manos la hoja de trabajo, con la única orientación acerca de cómo proceder con respecto al marcado de las respuestas.

Una de las particularidades de las hojas de trabajo entregadas a los estudiantes en la mayoría de las clases observadas, es que las preguntas se centran básicamente en el primer nivel de comprensión, obviándose el resto, lo que exige de los estudiantes un menor esfuerzo.

El proceder metodológico descrito, tampoco ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer las respuestas de sus compañeros, al menos durante la clase, porque el

proceso se hace de forma individual, lo que impide que estos puedan rectificar sus respuestas cuando hayan desacertado en alguna, como tampoco favorece el logro de un ambiente comunicativo, por cuanto, prácticamente, no se habla en el salón.

Aunque todos los estudiantes participan en el proceso de comprensión de los textos leídos en clases, no se crean espacios orales que pudieran resultar muy provechosos, no solo para analizar las respuestas, sino también para contribuir al desarrollo de la expresión oral de estos.

Luego de analizar los comportamientos en las clases, tanto de los docentes como de los estudiantes y de acceder a las hojas de trabajo de estos últimos, ya revisadas y analizarlas, se pudo comprobar lo siguiente:

- Los docentes utilizan un proceder metodológico durante las clases que no favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, ni se corresponde con las exigencias que se plantean en los Lineamientos Curriculares, Los Derechos Básicos de Aprendizaje y Los Estándares Básicos de Competencia.
- Los cuestionarios que se les aplican a los estudiantes se basan en preguntas cerradas (marcar), generalmente del primer nivel de comprensión (literal), desconociendo el resto.
- Los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la comprensión, incluso, relacionadas con el primer nivel.

Con el objetivo de continuar profundizando en cuanto al desarrollo alcanzado por los estudiantes con respecto a la comprensión lectora, se aplicó una prueba pedagógica a los grupos de cuarto y quinto grados, cuya cifra ya fue declarada.

2.1.4. Resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas a los estudiantes:
(Anexo 4)

Para su aplicación se elaboraron cuatro instrumentos, dos para cada grado. Todos los cuestionarios contenían un texto que debía ser leído por los estudiantes sobre los cuales debían responder seis preguntas, que incluían los tres niveles de comprensión que reconocen los Lineamientos Curriculares para la Educación básica primaria en Colombia: literal, inferencial y crítico.

Adicionalmente se les comprobó a los estudiantes la lectura oral con el objetivo de poder establecer relación entre los resultados de la comprensión y la calidad de la lectura oral que realizaran.

Una vez procesados los resultados de los cuestionarios, se pudo constatar que los mejores resultados se alcanzaron en las preguntas de todos los instrumentos, correspondientes al primer nivel, en las que el porcentaje de las respuestas correctas alcanzó el 73,3% y el 59,3%, respectivamente, sumando ambos grados; mientras que el comportamiento del resto de las respuestas estuvo por debajo del 50%.

Aun cuando los instrumentos que se aplicaron siguieron el estilo al que se está acostumbrado en el contexto colombiano, preguntas para marcar, lo que desfavorece la amplitud de las respuestas que pudieran ofrecer los estudiantes, e incluso la riqueza de los análisis cualitativos que pudieran hacerse sobre esas respuestas. En este caso se incluyó en los cuatro cuestionarios una que les ofrecía la posibilidad de construir sus respuestas y hacer uso en ellas de todos los recursos léxicos y cognoscitivos que sobre la lengua poseían los estudiantes y sobre el tema de las lecturas en particular.

En el caso específico de los textos narrativos, la mayor cantidad de aciertos de los estudiantes estuvieron en el reconocimiento de los personajes de la narración y de las acciones que estos realizan; al tiempo que las principales dificultades se centraron en la caracterización de los personajes; en relación con la valoración crítica de los comportamientos de estos; así como en cuanto al reconocimiento de otros textos con características similares a los leídos; mientras que en los textos informativos, reconocen de qué se habla en el texto, algunas ideas acerca de lo que se dice y los mayores desaciertos están a la hora de establecer comparaciones y de traspolar ideas. En ambos casos reconocen los tipos de textos que leyeron.

En este momento del proceso de diagnóstico la investigadora cuenta con información obtenida a través de las encuestas aplicadas a los docentes, de las entrevistas realizadas a los directivos, de los resultados de las observaciones realizadas a las clases y de las pruebas pedagógicas aplicadas a los estudiantes, no obstante, consideró importante conocer qué plantean los documentos normativos en relación con el objeto de la investigación, en la búsqueda de las causas que provocan las insuficiencias detectadas hasta el momento.

2.2. Sobre la revisión de los documentos

El sistema educativo colombiano ha realizado ingentes esfuerzos en función de lograr una enseñanza de calidad que se corresponda con las aspiraciones de los organismos internacionales y de la propia sociedad colombiana, de ahí su interés por orientar acerca de todo aquello que en materia educativa debe acontecer en las instituciones educativas en cada una de las áreas del conocimiento y en cada uno de los niveles educativos.

En ese intento, en el caso particular de la educación básica primaria, se han emitido una serie de documentos que se presentan a continuación, acompañados de las correspondientes consideraciones de la autora de esta tesis. Para su revisión se utilizó la guía. (Anexo 5).

– Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LC)(1998)

La revisión de este documento se dirigió a cuatro aspectos esenciales: si se reconoce o no en ellos la importancia de la comprensión lectora, las consideraciones que en él se hacen con respecto a la comprensión, si valora la importancia de la utilización de estrategias para facilitar la comprensión lectora y qué posición asume en relación con los niveles de comprensión.

Dicha revisión permitió descubrir que el mismo, efectivamente, reconoce la importancia de la comprensión lectora, incluso, vista más allá de ese mero hecho, para entenderla como un proceso de construcción de significados.

Reconoce, además, dentro de las competencias que deben poseer los estudiantes en Lengua Castellana, la semántica, como aquella referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación, lo que se refiere obviamente a la comprensión.

Por otra parte asume la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector e identifica algunas estrategias cognitivas y tres niveles de comprensión para facilitar esta, mediante la utilización de los referidos recursos en su tránsito por diferentes estadios comprensivos.

Lo dicho anteriormente, según el criterio de la autora de esta tesis, resulta de gran importancia, por cuanto estos lineamientos constituyen la base misma de las aspiraciones que en el orden de los conocimientos, habilidades y competencias deben adquirir los estudiantes durante su paso por el segundo ciclo de la educación básica primaria; y el hecho mismo de situar en el centro de su atención el trabajo por una comprensión eficiente por parte de los estudiantes, constituye, sin duda alguna, un paso importante para la búsqueda de soluciones a los problemas que en ese orden se presenten.

– Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNL) (2011)

La revisión de este documento tuvo como propósito recabar información acerca de cuál es el propósito esencial del Plan Nacional de Lectura y Escritura, la responsabilidad que encomienda a la escuela con respecto al logro de la comprensión lectora en los estudiantes, las acciones que propone debe desarrollar la escuela; así como la relación que guarda este documento con otros enmarcados dentro de la política educativa del país.

Durante su revisión se pudo constatar que el mismo anuncia como reto, la formación de lectores que realmente estén en condiciones de acceder a los textos, es decir, de comprender lo que leen y tomar de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos; y no solo en garantizarle a los sujetos la disponibilidad de la información.

Por otro lado atribuye a la escuela el deber de generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes con diversas formas de lectura, al tiempo que considera un buen lector a quien logra, además de comprender, extraer conclusiones y avanzar hacia la toma de posición frente a la información.

El referido documento propone que el trabajo con la lectura incluya prácticas de lecturas y la comprensión de estas, relacionadas con la vida académica, con el ámbito social y sobre la experiencia estética y el goce. El mismo se perfila como un material de orientación y se encuentra en estrecha relación con lo establecido en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, al tiempo que se corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que propone el fomento del gusto por la lectura, promueve el pleno desarrollo de la personalidad, de la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura.

– Derechos básicos de aprendizaje de Lengua Castellana. (DBA) (2015)

Los derechos básicos de aprendizaje se definen como:

- un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado,
- constituyen una propuesta articulada para alcanzar al finalizar cada grado que da cuenta del desarrollo progresivo de algunos conceptos a lo largo de los grados,
- son referentes para la planeación de la clase. De esta manera las actividades en el aula pueden e idealmente deben involucrar varios Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de un grado para que estos se alcancen gradualmente a lo largo del año,
- cada DBA no corresponde a una actividad ni a una clase, es decir, que varias actividades permiten el desarrollo de los diferentes DBA,

- aunque tengan una numeración, los DBA no están organizados en un orden particular. No necesariamente el estudiante debe desarrollar el número tres antes del cuatro, no son secuenciales.

La revisión de este documento apuntó a la búsqueda de información con respecto a cuáles son los derechos básicos de aprendizaje que el mismo reconoce para cuarto y quinto grados, con respecto a la comprensión lectora; así como tratar de percibir la existencia o no de una articulación lógica entre estos derechos con los que se declaran para los grados de primero a tercero.

Luego de la revisión se conoció que para el segundo ciclo (cuarto y quinto grados) se establecen como DBA los siguientes:

- Identificar el propósito informativo, recreativo o de opinión de los textos que lee.
- Realizar esquemas para organizar la información que presenta un tema.
- Identificar el significado del lenguaje figurado (hipérboles, metáforas y símiles) en textos narrativos, dramáticos o líricos.
- Comprender un texto leído.
- Comparar textos de un mismo tema.

Al analizar estos derechos básicos con los del primer ciclo, se puede plantear que, aun cuando no se pueda negar una articulación entre estos, en ocasiones existen contenidos que no se sistematizan lo suficiente, como es el caso del tratamiento de los personajes en las obras narrativas, la realización de resúmenes, el uso de estrategias, etc., al tiempo que se nota un cierto recargo de los DBA en los grados primero y segundo, etapa escolar en la que menos preparado están los estudiantes

para asumir la comprensión lectora, por cuanto aún se encuentran en la etapa de consolidación de la adquisición de la lectoescritura.

Por otra parte se percibe un desorden en la lógica de los contenidos, lo que atenta contra el principio de la sistematicidad de la enseñanza. Esto se confirma, incluso, en la propia definición que el documento ofrece de sí mismo cuando dice que no necesariamente el estudiante debe desarrollar el derecho básico de aprendizaje número tres antes del cuatro, que no son secuenciales. Lo anterior se contradice, por cuanto, el propio documento se define también como una propuesta articulada para alcanzar, al finalizar cada grado, que da cuenta del desarrollo progresivo de algunos conceptos a lo largo de los grados.

– Estándares Básicos de Competencias (EBC) (2006)

La revisión de este documento buscó información con respecto a si existe una adecuada articulación entre los estándares de competencias del primero y segundo ciclos, a la suficiencia o no de dichos estándares y si se percibe coherencia entre este documento y lo que plantean los restantes.

Revisado el mismo se pudo notar que este establece con respecto a la comprensión e interpretación textual que al terminar tercer grado, los estudiantes deben comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades, entre ellos manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, reconocer la función social de estos; así como identificar la silueta o el formato.

También exige la elaboración de hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura, apoyado en los conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

Asimismo, este documento exige que los estudiantes sean capaces de identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Elaborar resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto, así como comparar textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

En el caso del segundo ciclo, los estudiantes deben comprender diversos tipos de texto: descriptivos, informativos, narrativos, explicativos y argumentativos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información, así como establecer diferencias y semejanzas entre estas, lo que evidencia un nivel creciente de exigencias en cuanto al dominio de competencias en relación con la comprensión de textos.

Aun cuando se percibe una lógica en los estándares básicos de competencia, se aprecia una contradicción en cuanto a los que se reconocen en este documento y los que se declaran en el documento DBA, por cuanto existen algunos que no aparecen dentro de los estándares del primer ciclo, o viceversa, específicamente, la comprensión de textos informativos y narrativos, por ejemplo.

Por otra parte, la autora de esta investigación considera que los estándares básicos de competencia debían acotar el nivel que deben alcanzar los estudiantes en dichos estándares y por otra parte sistematizar los del primer ciclo en el segundo, de manera que estos se consoliden.

– Malla de Aprendizaje (MA) (2017)

La Malla de Aprendizaje es otro documento dentro de este entramado, cuya revisión se basó en la búsqueda de información que permitiera descubrir la relación de los planteamientos de este con lo que se establece en los derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencia.

Para el primer ciclo de la educación básica primaria, en materia de lectura y comprensión, plantea que los estudiantes deben leer de forma autónoma, situación que les permite el acercamiento a la comprensión de múltiples textos de complejidad creciente, lo que requiere de acciones intencionadas de parte del docente para consolidar la adquisición del código escrito, pues leer posibilita a los estudiantes desarrollar aprendizajes en los diferentes escenarios de la escuela, aumentar su conocimiento del mundo, relacionar diferentes dominios del conocimiento y acceder a mundos posibles.

En cuanto a la lectura el documento reconoce que los estudiantes deben emplear estrategias para favorecer la comprensión literal, inferencial y crítica de textos impresos o digitales y que estas habilidades les posibilitan tener experiencias literarias individuales que los vinculan con la sensibilidad estética, les proporcionan elementos culturales para definir su identidad y, al mismo tiempo, reconocer otras.

Del mismo modo, favorecen el acercamiento a diversos textos no literarios que tienen por propósito exponer, narrar, describir, instruir, argumentar e informar y que tienen constante presencia en la vida escolar y hace énfasis en la utilización de estrategias que posibiliten su comprensión, acción que redundará en el fortalecimiento de la construcción de conocimientos en todas las áreas académicas.

Este documento también considera que los estudiantes deben comprender la función informativa de los medios de comunicación; así como la información relevante que proviene de periódicos, revistas, noticieros, vallas y afiches que encuentran en formatos físicos y virtuales.

Para el segundo ciclo, en cuanto a la comprensión lectora, el documento plantea que el docente debe promover que los estudiantes identifiquen elementos propios de

cada tipo textual, por ejemplo, en los textos narrativos debe buscarse que reconozcan categorías como el narrador, los personajes y los ambientes; además, es necesario que diversifiquen sus estrategias de lectura hacia la búsqueda de información en fuentes diversas, la definición de los objetivos de lectura, la relectura y la organización de información en esquemas.

En este propio ciclo los plantea que los estudiantes deben afianzar estrategias para la comprensión lectora cómo discriminar información relevante, supervisar la interpretación, definir objetivos de lectura y organizar la información por medio de esquemas que jerarquizan las ideas. Asimismo, identifican elementos propios de las diferentes tipologías textuales y evalúan la información que contiene un texto.

Luego del análisis integral del documento, se pudo notar que en el mismo se sistematizan algunas ideas que son tenidas en cuenta en los DBA y en los EBC, tales como la necesidad de que los estudiantes lean de forma autónoma, que se tenga presente la necesidad de trabajar textos de complejidad creciente, la atención a los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, la identificación de los elementos característicos de cada tipo textual, y las categorías de análisis, así como la utilización de estrategias para la comprensión lectora y la organización de la información, entre otros.

No obstante desconoce la necesidad de la práctica sistemática de la lectura, el uso de estrategias cognitivas para favorecer la comprensión y el trabajo con las palabras de dudoso significado para los estudiantes.

2.3. Triangulación de los resultados

Luego de concluir la aplicación de los métodos arriba descritos, se procedió a la triangulación de los datos obtenidos mediante la aplicación de los mismos en la búsqueda de niveles de coincidencia en relación con las siguientes variables:

- Tratamiento metodológico que se le ofrece a la comprensión lectora en las clases de lectura.
- Asesoramiento que reciben los docentes para el desarrollo de sus clases por parte de los directivos.
- Nivel de precisión que poseen los documentos normativos del sistema educativo colombiano para el trabajo con la comprensión lectora.
- Principales deficiencias que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión lectora.

Realizado dicho proceso se concluyó lo siguiente:

Primero: Los docentes no utilizan un procedimiento metodológico que favorezca el desarrollo de la comprensión lectora, por cuanto obvian, entre otros aspectos: la preparación previa para la lectura, el tratamiento del vocabulario, la utilización de cuestionarios abiertos y el tránsito por los diferentes niveles de comprensión a la hora de trabajar en el aula. En ocasiones los textos que se seleccionan no son los adecuados.

Segundo: Existe insatisfacción por parte de los docentes con respecto al asesoramiento metodológico que reciben de parte de los directivos, lo que también es reconocido por estos.

Tercero: Los documentos que norman y orientan el trabajo con la lectura y la comprensión en sentido general postulan el trabajo que se debe desarrollar, aunque con una gran dispersión, lo que exige de un análisis minucioso de los mismos, de forma que se puedan encontrar los intereses comunes entre ellos.

Se descuida en ellos la sistematicidad del trabajo con la lectura y la comprensión lectora y adolecen de precisiones que desde el punto de vista metodológico y didáctico orienten a los docentes.

Cuarto: Las principales dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, se centran en los niveles inferencial y crítico, estos estudiantes, generalmente, coinciden con los que mayores dificultades presentan en cuanto a la corrección, la fluidez y la expresividad en la lectura.

Concluido este proceso de diagnóstico se ratifica la idea de que la estrategia didáctica es una solución loable para el problema que guía la investigación. De ahí que en el próximo epígrafe se proceda a la presentación de la misma.

2.4. Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

Determinar cuáles son las principales dificultades que puedan presentar los estudiantes y qué desarrollo de potencialidades tienen estos para enfrentar el proceso de formación es una preocupación constante de los estamentos educativos. Es por eso que la implementación de estrategias para estos fines ha sido en los últimos tiempos una práctica necesaria y habitual.

Sierra (2004), al referirse a este tipo de resultado científico refiere que una estrategia en el contexto educativo se reconoce como un proceso social para alcanzar, a partir de una visualización del futuro, las metas trazadas, el cómo involucrar a los

participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas.

En la literatura científica existe diversidad de criterios a la hora de clasificar las estrategias, entre las que se reconoce la pedagógica, y dentro de esta se incluyen: las de enseñanza, las de aprendizaje y las didácticas, que constituyen una estructura coherente que ofrece un amplio campo de posibilidades para la acción docente, ya que permiten ver y establecer las relaciones entre el saber, la actividad, el desarrollo de los sujetos y las metodologías empleadas.

Tomar la estrategia didáctica como medio para dar solución a una problemática escolar resulta muy acertado, ya que a través de esta se pueden regular de una manera efectiva las diversas actividades de una población escolar en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta, criterio expresado por Valls (1990).

Como se aprecia, una estrategia didáctica permite reflejar el proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico. Por lo tanto los elementos fundamentales que deben estar presentes en ella serán la existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado.

Ramírez (2003), por su parte, considera que la estrategia didáctica es un programa que se elabora para indicar el modo en que se combinarán objetivos, contenidos y actividades en el proceso docente educativo, que se desarrolla en un cierto medio y reúne una serie de recomendaciones o procedimientos que deben ser considerados

al elaborar situaciones de aprendizaje para emplear en ese proceso concreto, con el propósito de alcanzar el objetivo y el cumplimiento de las políticas definidas.

Pardo (2007), por su lado reconoce la estrategia didáctica como un conjunto de elementos relacionados, con un ordenamiento lógico y coherente, que van a mediar las relaciones entre el docente, los tutores y los estudiantes en formación (sujetos) durante la solución de los problemas que se manifiestan en la enseñanza.

Una estrategia cuenta con una instrumentación, la cual describe bajo qué condiciones, período de tiempo, responsable y participantes debe desarrollarse. Debe contar, además, con una evaluación que muestre los logros y los obstáculos que se han ido superando, además de la valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

Rodríguez y Rodríguez (2011) se refieren a los momentos fundamentales por los que debe transitar una estrategia didáctica:

- Diagnóstico de la situación actual.
- Planteamiento, objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo.
- Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables.
- Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.
- Prever la evaluación de los resultados.

Los criterios anteriores son considerados por la investigadora como argumentos suficientes para la selección de una estrategia didáctica como propuesta de solución al problema planteado en la presente investigación; lo que se ratifica con la

necesidad expresa de la misma resultante del proceso de diagnóstico descrito en epígrafes anteriores.

2.4.1. Fundamentos de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica que se presenta como resultado de esta investigación se fundamenta desde el punto de vista filosófico en la concepción dialéctico-materialista que se sustenta en su carácter científico, objetivo, sistémico, flexible y transformador.

Desde el punto de vista lingüístico se sustenta en el enfoque semántico-comunicativo que rige la pedagogía del lenguaje en Colombia, descrito en el epígrafe 1.3.

Desde el punto de vista psicológico la estrategia didáctica también tiene como base el enfoque socio-histórico-cultural desarrollado por Vigotski (1979), a partir de considerar la zona de desarrollo real y la de desarrollo próximo, lo que permite al profesor influir y actuar sobre el estudiante, teniendo en cuenta sus potencialidades y debilidades, no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en la formación escolar futura. De esta forma el aprendizaje adquiere un carácter totalmente social donde el sujeto construye y reconstruye sus propios conocimientos, habilidades y formas de actuar, lo que se relaciona con los fundamentos sociológicos, en tanto el individuo toma del medio para construir sus saberes en la medida que perfecciona y transforma el entorno social en que vive.

Desde el punto de vista didáctico la estrategia se sustenta en las leyes de la didáctica de Álvarez (1992):

- Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: la escuela en la vida.
- Relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo: la educación a través de la instrucción.

La primera, por cuanto en ella se concibe la lectura como medio de interacción y de expresión del desarrollo histórico social de la humanidad, y la comprensión como una manera de integrar los conocimientos y experiencias colectivas acumuladas, con la que cada estudiante ha logrado a lo largo de su vida, cuyo resultado es la construcción de nuevos significados, expresados a través de los conocimientos que adquiere, de los sentimientos y valores que manifiesta y de su comportamiento social.

La segunda ley, también cobra significado en la estrategia, ya que esta se concibe a partir del propósito de que los estudiantes transiten por los tres niveles de comprensión lectora asumidos, y alcancen nuevos peldaños en su desarrollo. Para ello se estructuran en secuencia lógica los contenidos, en correspondencia con los objetivos de cada etapa del curso escolar, propiciando la interrelación de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido, método, medios y evaluación; no solo con el fin de que los estudiantes logren apropiarse de los conocimientos y desarrollen habilidades para la lectura y la comprensión, sino también para que aprecien el valor educativo de los textos, actúen en consecuencia y sean capaces de expresarlo tanto en forma oral como escrita.

Se reconocen, además, como fundamentos de la estrategia los principios de la didáctica desarrollados por Labarrere y Valdivia (1988):

1. Principio del carácter educativo de la enseñanza. El cumplimiento de este principio se manifiesta en la estrategia, por cuanto su propósito va más allá de lograr que los estudiantes dominen la técnica de la lectura o que alcancen el desarrollo deseado en cuanto a la comprensión lectora, para trascender a la esfera de los sentimientos, de los valores, de las convicciones, tomando como punto de partida los exponentes ideológicos y morales de los que son expresión los textos que se seleccionen para trabajar en el aula, de ahí la importancia de esa selección.
2. Principio del carácter científico de la enseñanza. La estrategia favorece, a partir de la propia selección de los textos a trabajar el acceso de los estudiantes a todo tipo de información y promueve en los estudiantes la búsqueda, el análisis, la reflexión sobre diversos temas relacionados con el desarrollo científico-técnico.
3. Principio de la asequibilidad. Se evidencia en el tránsito progresivo de los estudiantes por los diferentes niveles de comprensión, a partir de considerar las particularidades de estos en esa etapa de la vida escolar y el desarrollo de habilidades alcanzado.
4. Principio de la sistematización de la enseñanza. Este principio se concreta en la estrategia a partir de la concepción de la dosificación de los contenidos a trabajar, los que se organizan en forma ascendente, el ordenamiento de las lecturas según su complejidad y en la planificación del trabajo por el desarrollo de la comprensión lectora en forma sistémica.
5. Principio de la relación entre la teoría y la práctica. Se concreta en la estrategia a partir de la relación que se establece durante el desarrollado de la comprensión lectora entre el texto, los estudiantes y el contexto, lo que propicia la construcción

de nuevos significados por parte de estos basados en sus conocimientos y experiencias previas, lo que influye en su personalidad desde lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal.

6. Principio del carácter consciente y activo de los estudiantes bajo la guía del profesor. Se promueve la independencia cognitiva, la autonomía como constructores del propio conocimiento, lo que se logra por medio de las actividades que de forma independiente deben realizar los estudiantes antes de las clases, durante y después de las mismas.
7. Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos. Radica en la forma en la que se organiza la docencia, de manera que en los estudiantes perduren los conocimientos relacionados con el contenido de los textos, las habilidades desarrolladas y los hábitos logrados. Para ello resulta necesario que los estudiantes sean capaces de construir sus propios significados a partir de lo que lee, lo que evidentemente guarda relación con el carácter consciente con el que asuma su aprendizaje.
8. Principio de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente-educativo. Se manifiesta a través del desarrollo de la actividad docente, a partir de las características del grupo, teniendo en cuenta que cada estudiante es una individualidad que debe ser tenida en cuenta. Obviamente no todos los estudiantes leen de la misma manera ni comprenden de igual forma, ya que no poseen los mismos conocimientos, ni las mismas experiencias previas, por lo que cada uno debe ser tenido en cuenta durante el proceso de comprensión lectora a partir de sus posibilidades.

9. Principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto. Este principio encuentra espacio en la estrategia a partir de la propia proyección los recursos a utilizar durante su implementación que contempla el uso de las redes de la información y las comunicaciones, de tablets, de audiovisuales, etc., en función del desarrollo de la comprensión lectora.

Desde el punto de vista de la didáctica particular la estrategia se fundamenta en la aplicación del método trabajo con el texto, en las formas de lectura: oral y en silencio y en procedimientos tales como la conversación, preguntas y respuestas, la lectura coral, comparada, selectiva, y en la teoría de los componentes funcionales de la lengua que se basa en el análisis, la comprensión y la construcción de textos.

2.4.2. Sobre la concepción de la estrategia didáctica

Al cierre del epígrafe 1.2 del presente informe, la investigadora resume una serie de criterios que desde la teoría diversos autores aportan como condicionantes para el desarrollo de la comprensión lectora y fundamenta los nexos que existen entre estos, lo que hasta entonces se percibía como una carencia teórica, lo que unido a los criterios emanan de la revisión de los documentos normativos del sistema educativo colombiano se convierten en punto de partida para la formulación por parte de la investigadora de requerimientos que a su juicio son necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora, los que son tenidos en cuenta para la concepción de la estrategia.

Ellos son:

1. El tránsito progresivo de la comprensión lectora por diferentes estadios o niveles.

2. La sistematicidad en el trabajo con la técnica de la lectura y la comprensión lectora.
3. La atención diferenciada a los estudiantes a partir de sus necesidades y potencialidades.
4. La realización de actividades para la comprensión y afianzamiento de esta antes, durante y después de la clase.
5. El trabajo con la comprensión lectora de textos de diferentes formatos y finalidades: narrativos, descriptivos, argumentativos, informativos, y vincularlos al contexto escolar y social.
6. El apego al contexto educativo para el que se formula la propuesta y a las exigencias que se plantean en sus documentos normativos.
7. El diseño de las propuestas de contenidos y de las lecturas teniendo en cuenta los objetivos a lograr y siguiendo el principio de la asequibilidad.

De igual modo la estrategia didáctica para su puesta en práctica se apoya en cinco pilares que encuentran su materialización durante el desarrollo de las clases: el enfoque semántico-comunicativo; las categorías de la pedagogía (instrucción, educación, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo); los componentes funcionales de la clase de lengua; la aplicación del método trabajo con el texto, unido a procedimientos particulares para el trabajo con la lectura y en el uso de la tecnología.

2.4.3 Presentación de la estrategia didáctica

En opinión de la autora, la estrategia didáctica que se presenta como resultado de la presente investigación tiene entre sus características fundamentales las siguientes:

- Cientificidad: se basa en los resultados de la ciencia en lo relacionado con la enseñanza de la lengua castellana, específicamente en la comprensión lectora y en los principios de la didáctica como una rama de la Pedagogía.
- Objetividad: Se elaboró sobre la base de los resultados de un diagnóstico realizado, que permitió constatar el estado en el que se encuentra el problema relacionado con la comprensión lectora, además de tenerse en cuenta los requerimientos que establecen los documentos que norman el trabajo con respecto al objeto de estudio de esta investigación en el contexto para el que fue concebida; así como fueron tenidas en cuenta las características psicopedagógicas de los estudiantes y las condiciones reales existentes en la institución.
- Carácter sistémico: A partir de las relaciones de interdependencia que se establecen entre todos los componentes de la estrategia didáctica, dígase entre las fases, los objetivos y las acciones.
- Carácter flexible: Da la posibilidad de adecuar la estrategia en dependencia de cómo transcurran las acciones y los resultados que se vayan alcanzando.
- Carácter transformador: se proyecta a favor del cambio de un estado actual con respecto al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes a un estado deseado.

La misma fue concebida sobre la base de cuatro fases: de diagnóstico, de planificación, de implementación y de evaluación.

Las fases se caracterizan por poseer un objetivo y unas acciones que aseguran la viabilidad de las acciones.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

TÍTULO: Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la educación básica primaria

OBJETIVO GENERAL: Contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la sede Antonia Santos de la institución educativa Cristóbal Colón, ubicada en el barrio República de Israel, comuna 16, Cali, Colombia.

FASES DE LA ESTRATEGIA:

I. DIAGNÓSTICO

OBJETIVO: Caracterizar el entorno escolar y familiar; así como precisar el estado actual del nivel de desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes correspondientes a la muestra.

ACCIONES:

1. Determinación de la muestra.
2. Selección de los aspectos a diagnosticar.
3. Aplicación de los instrumentos y análisis de los resultados.

II. PLANIFICACIÓN

OBJETIVO: Planificar las acciones a desarrollar durante la estrategia.

ACCIONES:

1. Organización y desglose de los ejes curriculares que se plantean en el plan de área de Lengua Castellana, en correspondencia con el resto de los documentos normativos: LC, DBA, EBC, MA, PNLE, MC y PEI.

2. Determinación de los textos que van a ser objeto de lectura, análisis y comprensión en las clases correspondientes a cada uno de los períodos lectivos, partiendo del desglose de los ejes curriculares.

3. Elaboración de un compendio en soporte digital con los textos seleccionados, acompañados de referentes necesarios para su correcta comprensión.

4. Planificación de las clases correspondientes a cada período.

III. IMPLEMENTACIÓN

OBJETIVO: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en función del desarrollo e la comprensión lectora en los estudiantes e introducir mejoras en dependencia del comportamiento de las mismas.

ACCIONES:

1. Desarrollo de las clases planificadas correspondientes a cada período.

2. Autoobservación de las clases por parte del docente.

3. Registro de los aspectos más importantes, a partir de la autoobservación de las clases, desde el punto de vista procedimental y sobre el comportamiento de los estudiantes.

4. Observación de clases por parte de docentes seleccionados.

5. Control sistemático de los resultados que van alcanzando los estudiantes en relación con la lectura oral y la comprensión lectora.

IV. EVALUACIÓN:

OBJETIVO: Evaluar la validez de la estrategia y los resultados alcanzados durante su implementación.

ACCIONES:

1. Procesamiento, análisis, cuantificación y cualificación de los resultados alcanzados por los estudiantes en cuanto a la lectura oral y la comprensión lectora.
2. Entrevista grupal a los estudiantes para conocer sus opiniones sobre la estrategia, el cumplimiento de su objetivo, la efectividad del método y medios, así como su evaluación sistemática.
3. Discusión grupal con docentes y directivos participantes en el proceso de observación.

A continuación se presenta el gráfico de la estrategia en el que se puede percibir la relación que existe entre cada uno de sus componentes, así como la lógica seguida para su concepción y puesta en práctica.

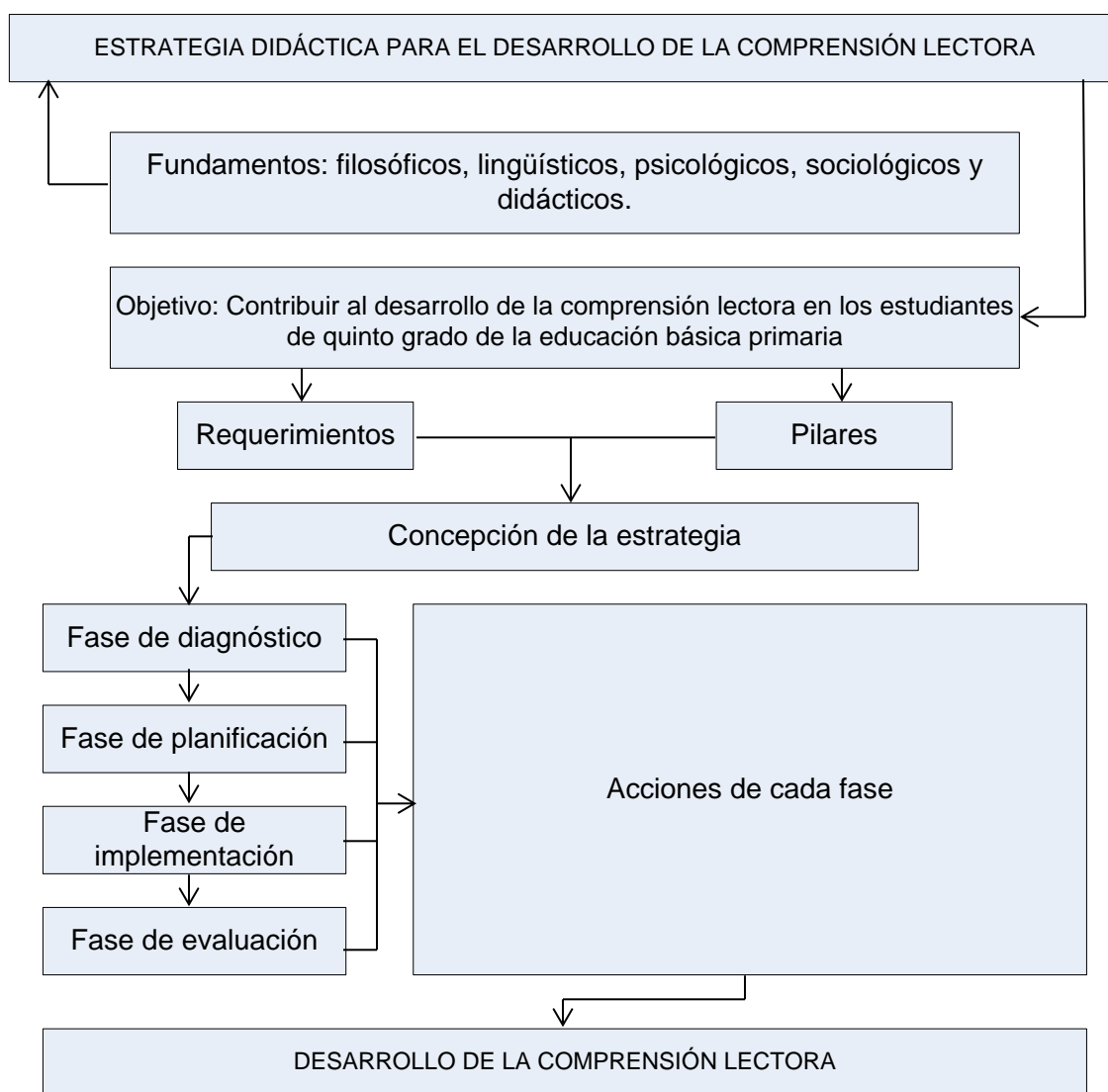


Figura 1. Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

Conclusiones del capítulo

A pesar de que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la educación básica primaria en Colombia es una prioridad contenida en los documentos normativos, los estudiantes que representan la muestra de esta investigación manifiestan deficiencias en tal sentido, por cuanto, apenas rebasan el primer nivel de comprensión: el literal.

En el contexto educativo colombiano existe una gran variedad de documentos que norman el trabajo de los docentes en función del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de ambos ciclos de la educación básica primaria, sin embargo, se percibe falta de coherencia entre los mismos y la carencia de precisiones que orienten lo suficiente a los docentes desde el punto de vista metodológico y didáctico, lo que convoca a la necesidad de la búsqueda de alternativas por parte de los docentes conducentes a la solución de dicha problemática.

La propuesta de una estrategia didáctica como vía de solución al problema planteado en la presente investigación, se perfila como una alternativa loable en el contexto de la presente investigación, toda vez que ofrece la posibilidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

CAPÍTULO 3.

VALORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Introducción al capítulo

El presente capítulo ofrece información acerca del proceso de valoración realizada por un grupo expertos que fueron seleccionados para tal propósito. De igual modo se describe la manera en que fueron implementadas las cuatro fases: de diagnóstico, de planificación, de implementación y de evaluación. Al cierre se ofrecen los criterios generales en relación con la evaluación de la estrategia una vez implementada.

3.1. Análisis y descripción del proceso de valoración teórica del modelo por criterio de expertos

Diversos son los autores que avalan la eficacia método criterio de expertos, entre los que figuran Oñate, Ramos y Díaz (1990) y Crespo (2006).

A juicio de estos autores, la característica esencial de este método es que permite al investigador dialogar anónimamente con un grupo de personas consideradas como expertos, poseedoras de reconocida experiencia y conocimientos en relación con el tema que se trate, las cuales son interrogadas de manera individual en la búsqueda de consenso; de ahí que una vez elaborada la primera versión de la estrategia didáctica, la autora se dispuso a la aplicación del mismo, en la búsqueda de una solución adecuada al problema planteado en la presente investigación. Para la aplicación de este método, se hizo necesario, en primer lugar, la localización de aquellas personas que según el criterio de la autora de la investigación cumplían

con las exigencias antes planteadas. Aquellas personas que según el criterio de la autora de la investigación cumplían con las exigencias antes planteadas.

En el caso particular de esta investigación, los profesionales propuestos debían reunir los siguientes requisitos:

1. Ser graduado universitario en el área de lengua o en la educación básica primaria.
2. Poseer no menos de cinco años de experiencia en la docencia.
3. Estar relacionado con el tema objeto de estudio de la investigación.
4. Ser reconocido por los resultados de su labor docente o directiva en el ámbito educativo.

Conocer el contexto educativo colombiano.

Luego de conformado este grupo inicial, se procedió a solicitar su consentimiento para participar en la investigación. Como resultado de ello se confirmó la disposición de 27.

Dando continuidad al proceso y tal como exige la aplicación de este método, se procedió a la aplicación de un instrumento de autoevaluación a todos los comprometidos para determinar su Coeficiente de Competencia (*K*). Anexo 6. Luego de procesado el instrumento 15 de los autoevaluados alcanzaron un nivel de competencia alto para un 55.5%, 5 un nivel de competencia medio para un 18.5% y 7 un nivel de competencia bajo para un 25.9%. Ver anexo 7.

Como se aprecia, del total de autoevaluados veinte de ellos alcanzaron las categorías entre alto y medio, por lo que el grupo quedó integrado por esa cantidad de expertos.

Finalmente la composición del grupo de expertos, desde el punto de vista de las categorías académicas y científicas que ostentan, quedó como se describe a continuación: 3 doctores, 12 magister y 5 licenciados; y desde el punto de vista ocupacional 3 son profesores universitarios, 4 laboran en la educación básica secundaria, 3 son directivos educacionales y 10 se desempeñan como docentes en diferentes instituciones educativas de la educación básica primaria.

Luego de concluido este procedimiento se les notificó a los colegas que habían resultado expertos para los fines de esta investigación y se les hizo llegar el instrumento de la primera ronda (anexo 8), acompañado de la estrategia propuesta.

En el propio instrumento se les ofrecieron las instrucciones para su proceder.

Una vez procesada la información obtenida de esta primera ronda, se concluyó lo siguiente:

- Fundamentación de la estrategia: la totalidad de los expertos consideró evaluarla entre las categorías de adecuada y bastante adecuada, al tiempo que hicieron algunas recomendaciones con el propósito de mejorarla, entre ellas, la necesidad de profundizar más en los fundamentos desde el punto de vista didáctico, dada la naturaleza de la estrategia, así como corregir cuestiones relativas a la redacción.
- Objetivo general de la estrategia: los criterios dados por los expertos se encuentran entre las categorías evaluativas de muy adecuado y adecuado.
- Fases de la estrategia: los criterios ofrecidos por los expertos son favorables con respecto a las cuatro fases que comprende la estrategia, evaluándolas entre las categorías de adecuadas, bastante adecuadas y muy adecuadas.

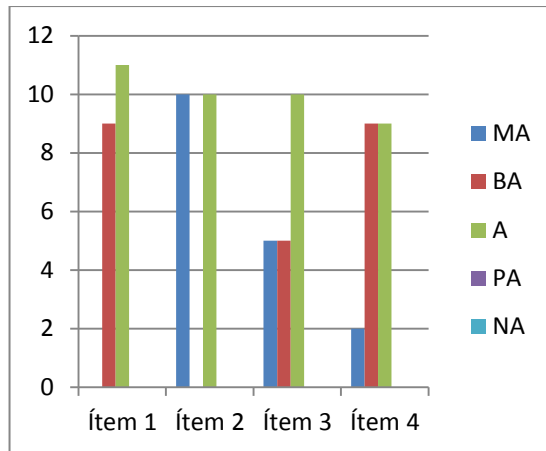


Figura 2. Resultado de la primera ronda

No obstante se hicieron señalamientos y recomendaciones al respecto.

- En el caso de la fase de diagnóstico se recomendó la inclusión del grupo discusión para analizar, discutir y arribar a conclusiones sobre los resultados del mismo.

Para la fase II se recomendó revisar la redacción, sobre todo en el caso de las acciones.

En relación con la fase III se recomendó perfilar mejor las acciones, incluir una que permita la observación de las clases durante esta etapa para poder valorar la factibilidad y las bondades de la propuesta.

Sobre la fase IV, de evaluación, recomendaron incluir entre los métodos la observación de clases por parte de docentes y directivos para luego realizar un debate grupal en la búsqueda de un criterio consensuado sobre la efectividad de la estrategia didáctica aplicada.

- Valoración general de la estrategia: los criterios evaluativos predominantes en los expertos se encontraron entre adecuada y bastante adecuada.

Se valoró la necesidad de atender a las recomendaciones realizadas y en criterio consensuado expresaron la factibilidad de la aplicación de una propuesta como esta que, además, consideraron pudiera ser adaptable a otros contextos.

Una vez tenida esta información y analizada a la luz de la estrategia que en una primera versión fue elaborada, se procedió a la mejora de la misma, en la que se tuvieron en cuenta cada una de las recomendaciones ofrecidas por los expertos.

Como próximo paso se hizo llegar nuevamente la estrategia con todos sus componentes a los expertos para que realizaran un nuevo proceso valorativo, para lo que se aplicó el mismo instrumento que en la ronda anterior.

Como resultado de este, todos los ítems fueron evaluados favorablemente y la estrategia resultó evaluada como muy adecuada por la mayoría de los expertos.

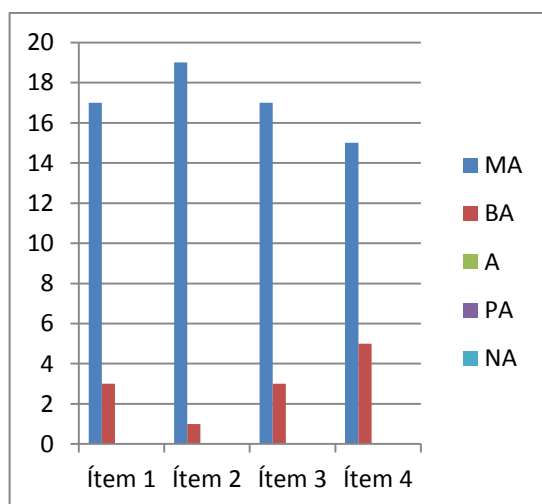


Figura 3. Resultado de la segunda ronda

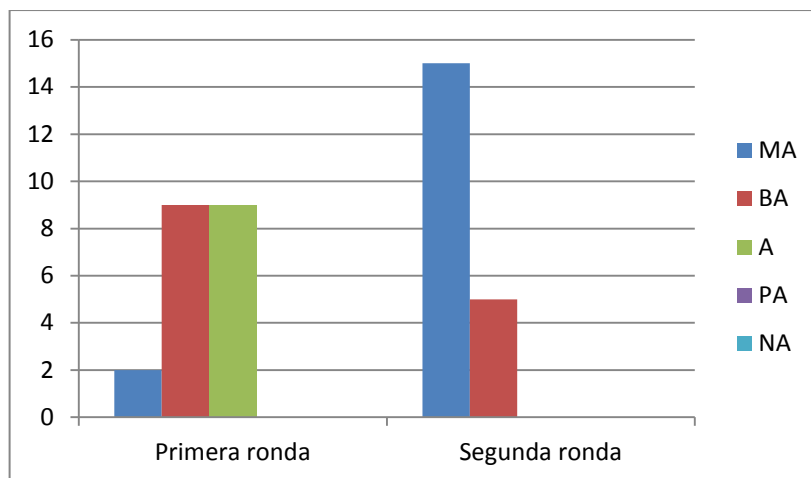


Figura 4. Análisis comparativo del ítem 4. Valoración general de la estrategia.

No obstante, varios de ellos reflexionaron acerca de lo valioso que resultaría la aplicación de un instrumento a los estudiantes de la muestra para conocer su nivel de satisfacción con respecto a la estrategia, aspecto este que fue incorporado a la versión final de la misma. Ver anexo 9.

3.2. Aplicación de la estrategia didáctica

Concluido el proceso de evaluación de la estrategia el próximo paso lo constituyó la aplicación de la misma en cada una de sus fases, lo que se describirá a continuación.

3.2.1. Fase de diagnóstico:

Caracterizar el entorno escolar y familiar; así como precisar el estado actual del nivel de desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes correspondientes a la muestra, se constituyó en el objetivo de esta fase y para lograrlo se proyectó la realización de tres acciones fundamentales: la determinación de la muestra, selección de los aspectos a diagnosticar y la aplicación de los instrumentos con el correspondiente análisis de los resultados.

- Sobre la determinación de la muestra

Como ya se ha declarado en la introducción de este informe de investigación se determinó de forma intencional una muestra de 32 estudiantes de quinto grado de la sede Antonia Santos de la institución educativa Cristóbal Colón, ubicada en el barrio República de Israel, comuna 16, Cali, Colombia.

La razón fundamental que se tuvo en cuenta para tal selección es que la investigadora se desempeña como docente en ese contexto y su propósito fundamental es el de introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el caso particular de sus estudiantes, en aras de lograr resultados superiores en ellos con respecto a la comprensión lectora.

- Sobre la selección de los aspectos a diagnosticar

En este momento de la investigación ya se ha logrado obtener información pertinente sobre los documentos que norman el trabajo con el área de Lengua Castellana, así como una serie de criterios ofrecidos por docentes y directivos relacionados con el tema de la investigación, por lo que a los efectos de completar la información, solo se concibió la aplicación de instrumentos que permitieran actualizar el diagnóstico del grupo, caracterizar la institución escolar y el entorno familiar; así como evaluar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.

- Sobre la aplicación de los instrumentos y el análisis de los resultados

Caracterización general del grupo. (Anexo 10)

Los estudiantes del grupo manifiestan, generalmente, una buena actitud frente a las actividades escolares y un adecuado ritmo de aprendizaje, la asistencia a clase es continua, lo que permite llevar una secuencia de lo que se trabaja. Dentro de las

actividades que se desarrollan en las aulas los estudiantes muestran atención y disposición a las diferentes directrices que da la docente, sin embargo la atención y gusto por la clase se intensifica cuando se desarrollan acciones dinámicas que salgan de lo rutinario y limitante. Los estudiantes manifiestan muchas habilidades que pueden ser utilizadas de manera eficaz como es el caso de la expresión oral y corporal, a través de las obras teatrales, la poesía, la narración, etc. Otro aspecto muy apetecido es el uso de los aparatos tecnológicos propios del salón de clase. El docente tiene en sus manos la opción de que la atención y disposición de los estudiantes se dé de manera efectiva.

Frente al proceso disciplinario se puede plantear que en un porcentaje alto se maneja una buena disciplina, sin embargo, esto está supeditado a la planificación y características de las clases. Es preciso estar muy pendiente del grupo ya que si las actividades no atraen la atención de los estudiantes, estos se distraen con mucha facilidad.

Desde el punto de vista general, el grupo presenta un rendimiento promedio. Sobre el caso particular de la comprensión lectora se detallará más adelante.

Caracterización de la institución educativa. (Anexo 11)

A pesar de que por la experiencia de trabajo en el centro, la investigadora tenía información relacionada con el horario del día que rige en la institución, se procedió a la revisión del mismo.

El centro dispone de dos jornadas de clases, la de la mañana de 7:00 a.m. a 12:00 m. y la de la tarde de 1:00 a 6:00 p.m. Los estudiantes de grado quinto correspondientes a la muestra de esta investigación se encuentran en la jornada de

la tarde y solo reciben durante la semana un turno de clase destinado al trabajo con la lectura y comprensión.

Su infraestructura está en buenas condiciones para prestar el servicio educativo, las aulas de clase son acogedoras, organizadas, limpias, ventiladas, de igual manera el mobiliario se encuentra en muy buen estado.

En cuanto a la biblioteca escolar, esta no presta un servicio adecuado a los estudiantes de todas las sedes, ya que esta se encuentra ubicada en la sede central.

En cada sede se encuentra dos colecciones de libros, la colección semillas y la de escuelas lectoras. Los libros existentes no cubren las necesidades de los estudiantes ya que existe un solo ejemplar de cada libro. Sin embargo se busca aprovechar el recurso poniéndolo al alcance de los estudiantes y desarrollando actividades donde pueda hacer uso de la información que los textos contienen.

La institución educativa Cristóbal Colón cuenta con una dotación tecnológica que consta de red de internet banda ancha, tableros inteligentes, video bean, tablets para cada estudiante. Adicionalmente existe una sala de sistemas con computadores de escritorio y portátiles, televisor, equipo de sonido y equipo de amplificación, lo que permite una buena utilización de los diferentes programas que ofrece internet. Para el área de Lengua Castellana se encuentran en existencia textos y manuales para ser utilizados en las clases, aunque en un número muy reducido, no satisfaciendo así las necesidades del área.

Sobre la caracterización de los padres o tutores. (Anexo 12)

Los procesos académicos en la educación básica primaria requieren del apoyo familiar, este es básico para alcanzar mejores aprendizajes. El repaso y desarrollo de actividades en casa ayudan al fortalecimiento de lo visto en la clase, de hecho

para lograr ser buen lector se requiere de una práctica constante de la lectura, por tal razón, para después de clase se dejan ciertas actividades donde el estudiante practique la lectura y se ejercite en otros aspectos básicos como es la pronunciación, entonación fluidez al leer y esto se fortalece con la práctica constante, también la búsqueda de información, ya sea de temas generales o de términos desconocidos, lo cual es importante para alcanzar una mejor comprensión. Sin embargo la población escolar de la institución Cristóbal Colón y en el caso particular la sede Antonia Santos presenta dificultad con el apoyo por parte de los padres o familiares acompañantes. Este fenómeno se da principalmente por el grado de escolarización de los padres de familia quienes en su mayoría han llegado a un bajo de educación. Son pocos los padres de familia que tienen una formación media o superior. La poca formación escolar de los padres y el desinterés en la formación de los hijos hace que el apoyo por parte de ellos sea pobre.

Los padres de familias han depositado en la escuela la responsabilidad de la formación de los estudiantes desconociendo en gran medida su responsabilidad frente al proceso académico, por lo que es muy frecuente que los estudiantes lleguen al aula sin sus tareas realizadas, sin la práctica necesaria de lo que se vio en la clase anterior. A pesar del trabajo que los docentes realizan a diario buscando la motivación de los padres existe una marcada despreocupación por parte de ellos, lo cual limita el apoyo que se requiere para mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Como resultado de este proceso de búsqueda de información se pudo concluir que para la aplicación de la estrategia se cuenta con las siguientes ventajas:

- La disponibilidad de una sesión del horario del día para la realización de las actividades que se les orienta realizar fuera de las clases.
- La posibilidad de acceso a las redes, así como de suficientes recursos informáticos de apoyo a la docencia.
- Las condiciones físicas, higiénicas y de ambientación provocan una estancia agradable en la escuela y en las aulas.

Independientemente de ello, existen también algunos aspectos que no resultan del todo favorables, tal es el caso de:

- Se dispone solo con una sesión de clase a la semana para dedicarla a la lectura y comprensión lectora.
- Limitado apoyo de la mayoría de los padres o tutores por no contar con la preparación suficiente.
- Carencia en la institución de un lineamiento de trabajo que favorezca de forma colectiva el trabajo con los textos de las diferentes áreas, incluso desde la propia área Lengua Castellana.

- Resultado de la prueba pedagógica sobre comprensión lectora

Para su aplicación se elaboró un instrumento (Anexo 13) que contó con dos cuestionarios, el A para la primera mitad del grupo (16 estudiantes) y el B para el resto (16 estudiantes). Al igual que los descritos en el capítulo 2, ambos cuestionarios contenían un texto que debía ser leído por los estudiantes en silencio: el primero, un texto narrativo (cuento) y el segundo, un texto informativo, sobre los cuales los estudiantes debían responder seis preguntas, que incluían los tres niveles de comprensión.

De igual modo que en el caso del diagnóstico general que se realizó a todos los estudiantes del segundo ciclo, se les comprobó la lectura oral y con el mismo propósito de poder establecer relación entre los resultados de la comprensión y la calidad de la lectura oral que realizaran.

Analizada la información obtenida con respecto a la comprensión lectora, cualitativamente hablando, se corroboró que las dificultades que fueron descritas en el capítulo 2, obviamente coinciden con las que se manifiestan en los 32 estudiantes tomados como muestra, por cuanto ellos formaron parte del diagnóstico anterior.

En cuanto a la lectura oral el proceso de diagnóstico arrojó a 10 estudiantes con bajos resultados en cuanto al dominio de la técnica de la lectura.

De manera general las principales dificultades de los estudiantes se pueden resumir dos aspectos esenciales:

- Responder preguntas de comprensión lectora, básicamente de los niveles inferencial y crítico.
- Insuficiencias en cuanto al dominio de la técnica de la lectura: corrección, fluidez y expresividad.

A continuación los resultados de forma cuatificada:

Tabla 1. Resultados cuantitativos del grupo en lectura y comprensión

-Criterios evaluativos	-Lectura oral-			-Comprensión lectora-		
	C	F	E	1	2	3
1	-	-	-	-	-	-
2	5	10	10	-	-	16
3	17	14	14	13	21	9
4	8	8	8	15	8	7
5	-	-	-	4	3	-

Los números consignados en la primera columna se corresponden con los criterios evaluativos. Se considera el 1 como el nivel más bajo.

Las letras que aparecen en las tres columnas referidas a la lectura oral se refieren a: C- Corrección, F- Fluidez, E- Expresividad.

Los números 1; 2 y 3 sobre comprensión se refieren a los niveles:

1- Literal, 2- Inferencial, 3- Crítico.

En el anexo 14 se muestran los resultados obtenidos por cada estudiante.

3.2.2. Fase de planificación

La planificación de la estrategia, entendida como aquel momento en el que se definen los objetivos y las acciones a desarrollar durante la misma, es de suma importancia, por cuanto, de su objetividad y de la adecuada organización de cada uno de sus pasos, depende indiscutiblemente el éxito del proyecto trazado.

Durante esta fase se realizaron diversas acciones, entre ellas la organización y el desglose de los ejes curriculares que se plantean en el plan de área de Lengua Castellana. Para ello fue necesario leer y analizar los contenidos de los ejes curriculares a la luz del resto de los documentos normativos para luego desglosar los contenidos relacionados con lectura y comprensión, y ordenarlos de forma lógica, según se puede apreciar en el anexo 15.

Aparejadamente a lo anterior fue preciso seleccionar los textos que iban a ser objeto de lectura, análisis y comprensión en las clases correspondientes a cada uno de los períodos lectivos, partiendo del desglose de los ejes curriculares.

Para la selección de los textos se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- La diversidad textual. Este criterio responde, entre otras razones a que en los Lineamientos Curriculares se establece este como una exigencia del área de lengua Castellana. De ahí que se hayan incluido textos narrativos, descriptivos e informativos, épicos, líricos y dramáticos.
- La representatividad de diferentes culturas, con mayor énfasis en textos colombianos.
- Que fueran asequibles a las características de los estudiantes que se encuentran en esas edades en relación con su contenido y el vocabulario que se utiliza.
- Textos que fueran interesantes y cercanos a la realidad de los estudiantes.
- Que tuvieran una extensión media para evitar la desmotivación o el cansancio a la hora de leerlos y analizarlos.
- El valor educativo de los textos.

Finalmente se ordenaron en correspondencia con el orden mismo de los contenidos y se elaboró un compendio con los que fueron seleccionados.

En este momento de la investigación estuvieron creadas las condiciones para la planificación de las clases, ya que se contaba, en primer lugar, con un diagnóstico preciso de los estudiantes y con otros aspectos necesarios para este entonces, tales como: una dosificación de los contenidos que se proponían trabajar en cada período, las propuestas de lecturas y un método para el desarrollo de las clases denominado:

trabajo con el texto, tomado de la pedagogía cubana y modificado por la investigadora, cuyos pasos se describen a continuación:

1. Activación de los conocimientos previos:

Este paso consiste en la creación, por parte del docente, de un espacio en el que los estudiantes puedan hablar sobre la información que obtuvieron durante la realización de las actividades de preparación que les fueron orientadas en la clase anterior, lo que se convierte, no solo en una oportunidad para que cada uno sienta la satisfacción de demostrar lo aprendido por la vía de la indagación, sino también, para el establecimiento de un intercambio comunicativo entre el docente y los estudiantes, y entre los propios estudiantes, lo que favorece que unos se nutran de los conocimientos que ofrecen los otros.

También puede aprovecharse la ocasión en que los estudiantes expresan sus criterios, opiniones y vivencias sobre lo que se intercambia, para corregir los errores que puedan cometer los estudiantes en su comunicación oral; para cultivar en ellos el respeto a la opinión ajena, al uso de la palabra, y la necesidad de escuchar y atender a los demás cuando están hablando en un grupo; así como para estimular a aquellos que hacen un buen uso de la lengua.

Este momento debe servir para resaltar a aquellos estudiantes que se destaquen en el cumplimiento de las actividades orientadas y exhortar al resto para que tengan igual comportamiento.

Otro aspecto que debe ser atendido durante este paso es el trabajo con las palabras, que según el criterio del docente, pueden ser de difícil comprensión para los estudiantes, cuyo significado debe ser tratado a partir del contexto y aprovechando los conocimientos que sobre ellas puedan poseer los mismos. En

última instancia se recurrirá al diccionario. En tal caso se debe insistir en la manera de proceder con este. Durante el trabajo con la lectura pueden aparecer otras palabras que deberán ser tratadas de la misma forma que las anteriores.

Como se aprecia este es un paso de suma importancia porque trasciende lo meramente instructivo para detenerse también en el aspecto educativo.

2. Lectura total expresiva o de familiarización y preguntas del primer nivel de comprensión:

Como su nombre lo indica, este paso consiste en la realización de una lectura total del texto, denominada de familiarización, que debe ser realizada por parte del docente o por un estudiante adecuadamente preparado con antelación a ese momento, para asegurar que la misma se haga correctamente. También puede colocarse una grabación. De esta manera, se sitúa a los estudiantes por primera vez ante el texto que será trabajado durante la clase.

Mientras la lectura transcurre, esta debe ser seguida con la vista por parte de los estudiantes, lo que debe ser orientado y controlado por el docente.

Luego de concluida la lectura se realizarán a los estudiantes preguntas del primer nivel de comprensión, tales como: ¿Acerca de qué trata el texto leído?, ¿Dónde se desarrollan las acciones?, ¿Qué personajes intervienen?, las que variarán en dependencia del tipo de texto.

Este momento debe ser aprovechado para corregir los errores que cometan los estudiantes, no solo con respecto a las respuestas que ofrezcan, sino también en cuanto al manejo del idioma.

3. División del texto en partes lógicas y preguntas de comprensión sobre cada una de las partes:

Luego de un previo análisis realizado por el docente, este induce a los estudiantes a la división del texto en partes lógicas, con el propósito de facilitar el análisis del mismo. La cantidad de partes dependerá del tipo de texto y de la extensión del mismo. Una vez dividido, se les orienta a los estudiantes la lectura en silencio de la primera parte, seguido de las preguntas correspondientes, básicamente del nivel inferencial.

Una vez finalizado este momento se podrá recurrir o no a la lectura oral de esa parte, en dependencia de la disponibilidad de tiempo y de la necesidad que pueda tener el grupo de hacerlo, lo que se determinará por el docente teniendo en cuenta el diagnóstico, siempre atendiendo previamente las dificultades, que en cuanto a corrección, fluidez y expresividad, puedan presentarse durante la realización de la misma. Esto permite adiestrarlos en este tipo de lectura y evaluar su desempeño.

En el caso de los estudiantes con mayores dificultades se les debe orientar la lectura de pequeños trozos de manera que poco a poco vayan venciendo las dificultades.

De igual modo se procederá con el resto de las partes.

4. Lectura total del texto y preguntas del tercer nivel o crítico:

Esta lectura debe ser realizada por los estudiantes, para lo que se pueden aplicar más de una variante: la lectura total del texto por parte de un estudiante, si no se trata de un texto muy extenso; la lectura total repartida entre dos o más estudiantes o la lectura total, por tantos estudiantes como en partes se haya dividido el texto para su análisis.

Llegado a este punto los estudiantes han transitado por varios momentos de contacto visual y auditivo con el texto que se trabaja, lo que les ha permitido conocerlo desde el punto de vista estructural y lograr un nivel de acercamiento a

este desde el punto de vista fonológico, a las reglas de conversión grafemo-fonemático y de procesamiento léxico que les posibilita leer con mayor precisión y exactitud; así como por un proceso de comprensión en el que se han trabajado, al menos, los niveles literal e inferencial, lo que los pone en condiciones de trascender al nivel crítico.

Concluida la lectura se les hará a los estudiantes preguntas del tercer nivel de comprensión o crítico. Debe convertirse este momento en una oportunidad para hacer reflexionar a los estudiantes y aprovechar las posibilidades que desde el punto de vista educativo posee el texto leído.

5. Conclusiones de la lectura:

Debe utilizarse este momento para que el docente valore con sus estudiantes la manera en que transcurrió la clase, la forma en que se comportaron en cuanto a la realización de las actividades orientadas, al desarrollo que vienen alcanzando en relación con la lectura y la comprensión, así como hacer las precisiones que considere sobre el texto.

6. Actividades de poslectura:

Luego de concluido el paso anterior se procederá a orientar a los estudiantes actividades que contribuyan a afianzar lo comprendido acerca del texto trabajado, tales como: realización de dibujos, poemas, valoraciones escritas, escenificaciones u otras que el docente considere, las que podrán realizarse dentro del contexto del aula o fuera de este.

7. Orientación de actividades de preparación previa para la próxima lectura:

Este paso consiste en orientar a los estudiantes actividades que les permitan pertrecharse de información relacionada con el texto al que se enfrentarán en la

próxima clase. Estas pueden ser de diversa naturaleza: indagar sobre un personaje determinado o sobre un hecho en particular, sobre los datos del autor y la época en la que se enmarca su vida y obra, hacer localizaciones en un mapa, leer otro texto que guarde relación con el se va a trabajar, u otras, que según el criterio del docente puedan resultar útiles para su propósito.

Constituye este un paso necesario porque asegura que los estudiantes lleguen a la clase con un acervo de conocimientos sobre el tema que trata la lectura seleccionada para la misma, que favorece, sin dudas, el proceso de comprensión de esta, ya que estará en condiciones de establecer relaciones y asociaciones entre lo que lee y conoce. De ahí la necesidad de que esté presente en cada una de las clases.

Entre las principales adecuaciones realizadas a este método se encuentra el cambio de la nomenclatura del primer paso, antes preparación previa, ahora, activación de los conocimientos previos; aun cuando la esencia continúa siendo la misma. Sin embargo, en este último caso los estudiantes llegan a él en mejores posibilidades ya que han realizado una serie de actividades que fueron orientadas con anterioridad en cumplimiento del paso final del método arriba descrito, denominado, orientación de actividades de preparación previa para la lectura.

Teniendo en cuenta, además, que estos estudiantes de quinto grado deben enfrentarse a las pruebas saber, en las que el procedimiento para evaluar la comprensión lectora se realiza a partir de enfrentarlos a un texto, sin previa preparación y exigirles que marquen unas respuestas, en ocasiones, se alternó este tipo de clase con las que se concibieron como parte de la estrategia para ir percibiendo la diferencia en los comportamientos de los estudiantes.

Con todos estos precedentes se procedió a la determinación de los componentes didácticos de las clases y se inició el proceso de preparación de las mismas. En el anexo 16 se muestra un ejemplo.

3.2.3. Fase de implementación

La implementación de la estrategia tuvo lugar durante los períodos primero y segundo del curso escolar 2017 en el grupo de quinto grado de la sede Antonia Santos perteneciente a la institución educativa Cristóbal Colón declarado como muestra.

Para dar cumplimiento al objetivo de esta fase trazado referido a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en función del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes e introducir mejoras en dependencia del comportamiento de las mismas, se proyectaron cinco acciones fundamentales: el desarrollo de las clases que fueron planificadas en la fase anterior; la autoobservación de las clases por parte de la investigadora; el registro de los aspectos más significativos de las clases como resultado de la misma, tanto desde el punto de vista procedimental, como sobre el comportamiento de los estudiantes; la observación de clases por parte de observadores externos y el control sistemático de los resultados que iban alcanzando los estudiantes en relación con la lectura oral y la comprensión lectora.

- Sobre la impartición de las clases

Para la realización de este momento la investigadora contaba con una planificación de las clases correspondientes a los períodos en los que se implementó la estrategia, las que fueron mejoradas en la medida en que transcurría el proceso,

tomando como base los resultados de la autoobservación y de la observación externa, a lo que más adelante se hará referencia.

En el capítulo 2 la investigadora declara y justifica los fundamentos de la estrategia y agrega que la misma se apoya, además, en cinco pilares que encuentran su materialización durante el desarrollo de las clases: el enfoque semántico-comunicativo; las categorías de la pedagogía: instrucción, educación, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo; los componentes funcionales de la clase de lengua: análisis, comprensión y construcción de textos; la aplicación del método trabajo con el texto, unido a procedimientos particulares para el trabajo con la lectura y el uso de la tecnología.

Lo anterior significa que cada una de las clases impartidas durante esta fase se apegó, en primer lugar, al enfoque semántico-comunicativo, por cuanto, en estas se prestó especial atención al tema relacionado con la construcción de significados por parte de los estudiantes, lo que se corresponde con la definición de comprensión lectora que se asumió en la investigación, entendida como un proceso de interacción entre el texto, el lector y el contexto, a través del cual el lector construye nuevos significados desde lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal.

Por otra parte, las clases se desarrollaron como verdaderos espacios comunicativos, en los que los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse libremente en forma oral en diferentes momentos, tanto al principio, cuando daban cuenta de los resultados de la búsqueda de información que les era orientada al cierre de cada una, como durante el proceso de análisis y comprensión de los textos, cuando ofrecían respuestas a las preguntas formuladas; además de las valoraciones,

reflexiones y opiniones que aportaban. Estas oportunidades, como se explicó en el momento de la presentación del método: trabajo con el texto, fueron aprovechadas por la investigadora para estimular y corregir los errores que en cuanto al uso de la lengua cometían; así como para trabajar en el fortalecimiento de valores en tal sentido.

Visto así, estas clases también hacen suyas las categorías fundamentales de la pedagogía, en primer lugar, porque en todas está presente la instrucción, justificada en cada conocimiento nuevo que adquirieron los estudiantes, ya fuera relacionado con el contenido propio del texto estudiado, por los que adquirió durante el paso de preparación previa, por los aspectos tratados en relación con el tipo de texto, sus características, etc. o por lo aprendido a partir de los intercambios comunicativos realizados en el aula, en los que todos aprenden de los demás.

La categoría educación, indudablemente, es otra que estuvo presente en los análisis de los textos realizados en el aula. De ellos y del proceso que se desarrolló en torno a él emergieron, no solo conocimientos, sino también se trabajó por el cultivo de valores y sentimientos en los estudiantes en aras de contribuir a su formación como personas de bien.

Tal como se concibió la adquisición de conocimientos y la formación de sentimientos y valores en las clases, estas se perfilaron como un proceso en el que no solo la docente transmitía información, sino que se convertía en una facilitadora para que los estudiantes pudieran apropiarse de ella. De ahí que se perciba su carácter bilateral, la docente, enseñó, pero a su vez, los estudiantes aprendieron de forma activa y consciente.

Con respecto a las categorías formación y desarrollo la investigadora asume, al igual que en las restantes, los criterios dados por López y otros (2002), quienes plantean que la formación es interpretada como base del desarrollo y como consecuencia de este.

El campo de acción de esta investigación es el desarrollo de la comprensión lectora, por tanto, esta categoría fue reconocida desde la propia concepción del diseño, porque en su tránsito por los grados precedentes los estudiantes se habían iniciado en un proceso de acercamiento y formación con respecto a esta, lo que debe continuarse durante el tránsito por los grados superiores, dígase los correspondientes al segundo ciclo: cuarto y quinto.

En el caso particular de las clases impartidas, el desarrollo se dio en la medida en que la maestra condujo el proceso de comprensión de los textos y, los análisis y las reflexiones al respecto, en consonancia con las restantes categorías, en función del logro en los estudiantes de un pensamiento cada vez más crítico, más reflexivo, que se tradujera en un crecimiento integral de estos en su condición de un ser bio-psico-social; lo que se puede comprobar mediante el tránsito que todos los estudiantes fueron experimentando de un estado inicial declarado en el diagnóstico, a uno cualitativamente superior al término de la fase.

En relación con los componentes funcionales de la clase de lengua: análisis, comprensión y construcción, también estuvieron manifiestos en el desarrollo de las clases, en primer lugar, porque no puede existir una clase de lectura en la que no se atiendan el análisis y la comprensión de lo que se lee; y en segundo, porque derivadas de esas actividades la investigadora orientaba la construcción de textos

sobre lo leído, lo que afianzaba el proceso comprensión y favorecía la comunicación escrita en los estudiantes.

La aplicación del método: trabajo con el texto, acompañado de las formas de lectura oral y en silencio, así como con el apoyo de procedimientos tales como: la lectura selectiva, la lectura coral, las preguntas y respuestas, la dramatización, entre otros, hicieron de las clases espacios adecuados para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes y mejorar la calidad de la lectura oral.

El otro soporte, uso de la tecnología, también resultó de gran utilidad, por cuanto mediante estos los estudiantes tuvieron la posibilidad de acceder a la información que necesitaban para el desarrollo de las clases, ya que poseen los recursos y las habilidades requeridas, lo que hacía al proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y participativo. .

Durante esta fase se fueron aplicando de forma sistemática determinados métodos, entre ellos, la autoobservación por parte de la investigadora, cuyos resultados se fueron plasmando en un registro de notas, así como la observación externa por parte de algunos directivos y docentes.

De igual modo se fue llevando un registro en el que se evaluaba el progreso de los estudiantes con respecto a los procesos de comprensión de los textos trabajados en las clases y a la lectura oral.

- Sobre los resultados de la autoobservación:

Según el criterio de Nocedo I. y otros (2001), la observación interna o autoobservación, es un tipo especial de observación en la que sujeto y objeto coinciden en la misma persona, que utilizada como método único puede ser muy

subjetiva, pero combinada con la observación externa y otros métodos puede aportar valiosos datos para la investigación, por lo que a los efectos del presente trabajo se consideró de gran utilidad, si se tiene en consideración, además, que su aplicación consciente permitió a la investigadora tener una clara percepción de los cambios que se iban introduciendo en el proceso de comprensión y valorar los comportamientos de los estudiantes.

Para tales efectos se elaboró una guía (anexo 17), al tiempo que se habilitó un registro para la toma de notas en el que se describía el comportamiento de cada uno de los ítems en cada una de las clases.

El resultado de este proceso reveló, que en las primeras clases, como los estudiantes no estaban acostumbrados al método empleado, en su mayoría no se disponían a realizar las actividades de preparación previa a la lectura que les eran orientadas, para lo que alegaban disímiles justificaciones, aspecto este que afectaba todo el proceso de la clase, incluso provocaba que el tiempo no alcanzara para el desarrollo de todas las actividades que habían sido previstas, por cuanto era necesario dedicar un tiempo no planificado para realizar ese tipo de preparación.

Aun cuando desde los inicios pudo notarse que los estudiantes presentaban un mejor desenvolvimiento durante el proceso de comprensión lectora, este resultaba insuficiente, ya que esa preparación se realizaba de una manera apresurada, lo que no permitía que se apropiaran de todos los saberes que necesitaban para obtener mejores resultados.

En la medida en que fueron avanzando las clases y se iba estimulando a aquellos estudiantes que mejores resultados alcanzaban, el resto fue asumiendo una actitud positiva hacia el cumplimiento de las orientaciones que se les ofrecían en función de

su preparación para la lectura, actitud que fue reforzándose cada vez que podían demostrar al resto del grupo su capacidad para comprender cuando se preparaban de la manera adecuada.

Paralelamente con el esfuerzo que los estudiantes realizaban para prepararse para la lectura, los resultados fueron mejorando en todo el grupo hasta lograr su tránsito por los diferentes niveles de comprensión. No obstante, aunque de forma aislada, siguen presentándose dificultades en algunos estudiantes que no cumplen con lo orientado y otros, que dado su escaso desarrollo para la realización de la lectura oral, no logran prepararse adecuadamente antes de la clase, ni comprender lo suficiente, cuando de su propia lectura se trata, lo que exigió de una atención diferenciada de estos para mejorar la lectura y luego la comprensión, porque de lo que se trata, es de formar lectores independientes, capaces de leer y comprender por sí solos.

Un aspecto al que debió presentársele atención durante esta etapa de preparación previa para la lectura fue la relativa a la asequibilidad de la información que se les solicitaba a los estudiantes, ya que como se comentó antes, el desarrollo alcanzado por algunos estudiantes con respecto a la lectura no les permitía acceder a determinada información, por lo que en ocasiones fue preciso diferenciar las tareas de manera que todos pudieran tener una participación y que aquellos con mayores dificultades no se desestimularan.

El trabajo con las palabras de dudoso significado en los textos presentados en las clases fue otro aspecto que a juicio de la investigadora fue favoreciendo progresivamente los resultados en cuanto a la comprensión lectora.

Sentirse proveídos los estudiantes de información para participar en el proceso de lectura, análisis y comprensión de los textos que se trabajaban en las clases constituyó un elemento a favor de que los estudiantes se mostraran interesados por conocer el contenido de estos, elemento este que, por supuesto, contribuía a que el próximo paso, el de responder preguntas sobre el texto resultara más eficiente.

Acercas de los resultados que fueron alcanzando los estudiantes en la medida en que se fue avanzando en el desarrollo de las clases con esta nueva visión se detallará más adelante.

- Sobre los resultados de la observación externa

Participaron en este tipo de observación un total de cinco docentes y dos directivos, todos correspondientes a la Institución Educativa Cristóbal Colón, seleccionados a criterio de la investigadora por su nivel de preparación en el área de Lengua Castellana y por los años de experiencia vinculados a la asignatura y al grado, los cuales se auxiliaron de una guía de observación. (Anexo 18)

El objetivo esencial de dicha observación se centró en constatar la efectividad del método utilizado en las clases observadas con respecto a la comprensión lectora por parte de los estudiantes.

La observación se planificó de forma tal que se observaran siete clases en cada uno de los períodos lectivos, es decir, 14 en total, aproximadamente el 50% del total. Con posterioridad a cada observación se producía un intercambio personal entre los observadores y la investigadora, de manera que esta última pudiera estar al tanto de las opiniones de los primeros.

En los referidos intercambios, sobre todo en los relacionados con las primeras clases, se ofrecieron criterios acerca de la necesidad de diferenciar las actividades que se les orientaban a los estudiantes, previas a las clases de lectura y comprensión, dar oportunidad a más cantidad de estudiantes para que participaran, por cuanto en ocasiones se centraba en una parte del grupo, alternar a los estudiantes con mayores dificultades en la lectura oral con los más aventajados, de manera que ninguno se desestimulara en ese momento de la clase, manejar mejor el tiempo destinado a la clase, entre otros aspectos, los que fueron tenidos en cuenta para el desarrollo de las próximas clases.

- Sobre los resultados de los estudiantes

En la medida en que avanzaba la fase de implementación fue un propósito comprobar el desarrollo que iban alcanzando los estudiantes en cuanto a lectura oral y comprensión lectora para lo que se tuvieron en cuenta una serie de indicadores (anexo 19) que fueron adaptados por la investigadora, a partir de los criterios de Simón (2001) y Calero (2014).

Este proceso de comprobación se realizó en cinco momentos o cortes, dos en cada uno de los períodos y un corte al final de la implementación, cuyos resultados aparecen plasmados en el anexo 20.

En el caso particular de la lectura oral se tuvieron en cuenta sus tres cualidades básicas: corrección, fluidez y expresividad. Tal como se aprecia en los referidos anexos, la corrección, que tiene que ver básicamente con la articulación y la pronunciación, se comportó de la siguiente manera: en el primer corte del primer período, de un total de 32 estudiantes, cuatro fueron evaluados con dos puntos, 20

con tres y ocho con cuatro, como se nota, ninguno se encontraba en la categoría más baja, pero tampoco en la más alta o de excelencia. En la medida en que transcurrían los períodos, los resultados fueron mejorando, hasta que al cierre del quinto corte se lograron los resultados siguientes: 8 estudiantes evaluados con tres puntos, 16 con cuatro y ocho con cinco, lo que permite ver el avance, es decir, ningún estudiante con dos puntos, mientras que ocho alcanzaron la máxima calificación.

En el caso de la fluidez, los resultados tuvieron un comportamiento similar: de cuatro, 19 y nueve ubicados en las categorías de dos, tres y cuatro, respectivamente, en el primer corte, al cierre del ciclo evaluativo, se alcanzan los mismos resultados que en la corrección.

La expresividad, por su parte, tuvo un comportamiento idéntico al de la fluidez. Lo anterior hace notar la relación de interdependencia que existe entre estas tres cualidades; obviamente, en la medida en que mejora la corrección, mejoran también las restantes.

Con respecto a la comprensión, se siguió un procedimiento similar al de la lectura, aunque en este caso se evaluaba el tránsito de los estudiantes por los tres niveles de comprensión. En relación con el primer nivel, los resultados iniciales ubicaron a ocho estudiantes en la calificación de tres puntos, 16 en cuatro puntos y ocho en cinco puntos, mientras que en el corte de cierre los resultados fueron: ocho estudiantes con calificación de tres puntos, ocho con cuatro y 16 con cinco, lo que evidencia un paso significativo hacia el logro de la calidad de las respuestas ofrecidas ante el proceso comprensivo.

En el caso particular del segundo nivel de comprensión, en el primer corte 20 estudiantes se ubicaban con tres puntos, cuatro con cuatro y ocho con cinco y al cierre había ocho con tres, ocho con cuatro y 16 con cinco puntos. Un análisis de estas cifras permite notar los avances en este tan importante nivel de comprensión.

El tercer nivel de comprensión, de hecho el más afectado, mostró una situación inicial que colocaba a 16 estudiantes con dos puntos, ocho con tres y ocho con cuatro, mientras que en el quinto corte y final, ya no había estudiantes con dos puntos y ocho habían logrado obtener la máxima calificación.

Un análisis comparativo de estos resultados con los que se obtuvieron durante la aplicación del diagnóstico denota la superioridad de los resultados, que luego de la aplicación de la estrategia alcanzan el 100% de los estudiantes en categorías de aprobados, aun cuando solo el 75% muestra resultados de calidad (cuatro y cinco puntos), lo que revela la necesidad de continuar trabajando en esa dirección.

En relación con la lectura oral ocurrió algo similar, de siete, 11 y 14 estudiantes en las calificaciones de dos, tres y cuatro, respectivamente, al cierre de la estrategia todos lograron un nivel de desarrollo aceptable, a pesar de que el 25% de ellos aún presenta deficiencias que deben erradicar.

Resulta significativo señalar los niveles de correspondencia logrados entre los resultados de la lectura y de comprensión, lo que permite demostrar la estrecha relación que existe entre una y otra habilidad: se comprende bien, lo que bien se lee.

3.2.4. Fase de Evaluación

El objetivo de esta fase del proceso investigativo fue evaluar la viabilidad y efectividad de la estrategia didáctica, para lo que se tuvo en cuenta, además del criterio de la propia observación de la investigadora, el de los agentes que

participaron en el proceso de observación externa, dígase docentes y directivos, y el criterio de los estudiantes, para lo que se aplicaron dos métodos fundamentales: la discusión grupal y la entrevista grupal a los estudiantes que se desarrollaron sin el rigor de una guía, en ambos casos la investigadora ofreció las orientaciones necesarias para el transcurso de las mismas.

- Sobre la discusión grupal

En esta sesión de trabajo participaron un total de 11 personas: 7 de ellas implicadas en el proceso de observación externa: cinco docentes y dos directivos, la investigadora y otros tres docentes de la institución que habían manifestado su interés por participar.

Primeramente, la investigadora ofreció una información detallada acerca de los resultados alcanzados con el grupo en materia de lectura y comprensión y puso a disposición de ellos un análisis comparativo con respecto a los resultados del diagnóstico.

A continuación dio la palabra a los presentes para que expusieran sus criterios sobre las clases observadas.

En todos los casos los criterios resultaron favorables con respecto a la forma de organización, a los textos seleccionados, al método utilizado, al desglose de las preguntas de comprensión, a las posibilidades que tuvieron los estudiantes de leer en las clases; así como en cuanto a la calidad de las respuestas que ofrecían los estudiantes una vez que habían pasado por un proceso de preparación previa para la lectura.

Resultó interesante también, conocer la opinión de los observadores con respecto a la preparación de la docente para impartir sus clases, el nivel de concentración de

los estudiantes y el entusiasmo con el que participaban en las clases. De igual modo se resaltó como positivo la asignación de actividades de poslectura con el objetivo de afianzar la comprensión de los textos.

Como aspectos a mejorar se señaló la necesidad de diversificar mejor la participación de los estudiantes, exigir más a los estudiantes con mejor rendimiento académico diferenciándoles tareas, aprovechar mejor las posibilidades que ofrece la biblioteca escolar, a pesar de no ser muchas, comprometer más a los padres con la realización de las actividades orientadas para el hogar.

Por otro lado se recomendó imprimir el compendio de lecturas, uno para cada estudiante, de manera que pudieran llevarlo siempre consigo, intentar un poco más de tiempo para el trabajo con la lectura y la comprensión.

Casi al cierre los participantes coincidieron en plantear que fue muy positiva la implementación de la estrategia a pesar de los aspectos que señalaron en los análisis. Por su parte, docentes invitados, partiendo de los criterios que escucharon del resto y de las explicaciones que ofreció la investigadora, refirieron que era una experiencia muy interesante y que exhortaban a la investigadora a que ofreciera algunos talleres en el centro, de manera que aquellos interesados pudieran adaptar la estrategia a sus contextos particulares.

Por último la investigadora manifiesta coincidir con los criterios emitidos y agradece a los participantes por su colaboración.

- Sobre la entrevista grupal:

En la misma participaron los 32 estudiantes del grupo que sirvió de muestra para la investigación. Ante la pregunta de qué opinaban acerca de la nueva manera que se estaba utilizando para desarrollar las clases de lectura y comprensión, expusieron

que les gustaba esa forma porque les daba más oportunidad para participar, porque aprendían muchas cosas sobre las lecturas, porque leían en las clases, porque la docente los estimulaba, porque habían aprendido a leer mejor y porque podían comprender las lecturas que se trabajaban en las clases.

Algunos estudiantes plantearon que les gustaría tener más clases de lectura, porque además de aprender en ellas, no eran aburridas. Al igual que con los profesores y directivos, la investigadora agradeció a los estudiantes por sus opiniones.

Consideraciones finales sobre la estrategia

A lo largo de este capítulo se realizaron una serie de descripciones y valoraciones en relación con la estrategia didáctica que parten desde el epígrafe 3.1, en el que se concluye, por parte de los expertos que participaron en el proceso de valoración teórica de la misma, que era muy adecuada, lo que dio fe de su viabilidad.

Su efectividad quedó demostrada por los resultados que fueron alcanzando progresivamente los estudiantes durante la implementación, tanto en lo relativo a la calidad de la lectura oral, como en lo referido a la comprensión lectora y su tránsito por los diferentes niveles.

Otros argumentos que justifican una valoración positiva sobre la estrategia son las opiniones ofrecidas por los observadores externos, quienes, además de estar vinculados directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua Castellana, cuentan con experiencia y preparación suficientes; además de los criterios dados por los estudiantes, quienes al final son los principales beneficiarios de la referida estrategia.

Conclusiones del capítulo

Las fases de la estrategia fueron aplicadas, según lo previsto, aunque en la medida en que transcurría su implementación se fueron realizando adaptaciones, en consonancia con las manifestaciones que se iban dando, sobre todo, en relación con el desarrollo de las clases planificadas.

Su pertinencia fue certificada con el criterio de los expertos, y su factibilidad y efectividad mediante la aplicación en la práctica, opinión que cuenta con el respaldo de la autoobservación de la investigadora, con el juicio valorativo de los docentes y directivos que participaron como observadores externos durante la fase de implementación y de los estudiantes de la muestra y con los resultados que estos fueron alcanzando en los cortes diferentes evaluativos.

CONCLUSIONES

1. La revisión teórica realizada durante el proceso investigativo permitió precisar la importancia que no pocos autores han dado al trabajo que con respecto a la lectura debe desarrollarse en las instituciones educativas, y de manera particular a la comprensión lectora; por cuanto su valor va más allá de la lectura y comprensión de un texto determinado, para trascender a la calidad de los aprendizajes que puedan adquirir los estudiantes en las diferentes áreas del currículo escolar.
2. A pesar de que diversos autores plantean diferentes aspectos teóricos que resultan necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, la carencia en la explicitud de los nexos existentes entre estos se percibió como una carencia que fue preciso suplir mediante la fundamentación de los mismos por parte de la investigadora, aspecto hacia el que se encaminó la principal contribución a la teoría de la presente investigación.
3. El diagnóstico realizado con respecto al desarrollo logrado por los estudiantes de la educación básica primaria sobre la comprensión lectora, develó las necesidades y potencialidades que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y corroborar la necesidad de perfeccionar dicho proceso en aras de lograr el estado deseado.
4. La estrategia didáctica elaborada como propuesta de resultado de la presente investigación se fundamentó desde el punto de vista filosófico, lingüístico, psicológico, sociológico y didáctico y se concibió e implementó sobre la base de

los requerimientos exigidos desde la teoría, la práctica y la política del sistema educativo colombiano y apoyada en el enfoque semántico-comunicativo, las categorías de la pedagogía, los componentes funcionales de la clase de lengua, la aplicación del método trabajo con el texto y en el uso de la tecnología.

5. La estrategia didáctica propuesta fue evaluada como muy adecuada por los expertos y demostrada su efectividad mediante su implementación en la práctica, por lo que contribuyó a la obtención de mejores resultados en cuanto al tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de comprensión lectora en el contexto donde se aplicó, así como a la elevación de la calidad de la lectura oral por parte de los mismos.

RECOMENDACIONES

La investigadora recomienda que los jefes de núcleos y rectores de las instituciones educativas:

1. Incentivar el interés por investigar sobre la importancia de la lectura y la comprensión de textos en las diferentes áreas del conocimiento comprendidas en el currículo escolar de los estudiantes de la educación básica primaria, en función de la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Promover la realización de investigaciones encaminadas a lograr un mayor acercamiento entre la escuela y las familias para el logro de un mayor compromiso por parte de estos con el proceso de formación de los estudiantes.
3. Desarrollar acciones investigativas que posibiliten la solución de las dificultades que presentan los estudiantes del primer ciclo con respecto a la lectura oral, por considerarse un precedente importante para el desarrollo de la comprensión lectora en los grados subsiguientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abréu, A. (1998). *La creatividad en la construcción textual: vías para su desarrollo en estudiantes de 7mo grado*. La Habana, Cuba: Facultad de Humanidades. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
2. Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada, España: Universidad de Granada.
3. Aguayo, A. (1924). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: La poesía Moderna.
4. Aguirre, M. (1973). *Primer Fórum sobre Literatura Infantil y Juvenil*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
5. Agullo, C. (1982). *Las mil y una noches*. Adaptación. Madrid: EDAF.
6. Ajuriaguerra, J. (1951). *A propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques Méthodologiques*. Recuperado el 18 de mayo de 18 de https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1951_num_4_5_1199
7. Álvarez, L. (1996). *Lectura: ¿Pasividad o dinamismo?* *Educación* (89). Septiembre – Diciembre. Segunda época., 11 – 14. La Habana, Cuba.
8. Álvarez, C. M. (1992). *La Escuela en la Vida*. La Habana Cuba: Colección Educación y Desarrollo.
9. Álvarez, C. M. (1998). *La Pedagogía como Ciencia* (Epistemología de la Educación). La Habana, Cuba: Félix Varela.
10. Alliende, F., et.al. (1982). *La Lectura: teorías, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
11. Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia. No 337. 281-294. Madrid, España.
12. Anderson, R.C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. En R.C. Anderson,

- R.J Spiro y W.E. Montague (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum
13. Anderson, R. C., y Freebody, P. (1997). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews*, (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
 14. Angulo, C. (1982). *Las mil y una noches*. Adaptación. Madrid: EDAF.
 15. Arango, L. et.al. (2015) *Estrategias Metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en Estudiantes de Educación básica primaria*. Universidad Autónoma de Manizales.
 16. Aranibar, N. (2018). *La lectura y la comprensión lectora*. Docente invitada de la carrera de Trabajo Social. Universidad Autónoma "Tomás Frías". Bolivia.
 17. Auls, M.H. (1989). Relación de la lectura con otras artes del lenguaje: necesidad de decisiones razonadas. En *Lectura y Vida* (5 – 12) Año 10. No 1.
 18. Barrera, A. D. (2009). *Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el primer año intensivo de las carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario del ISP Rafael M. de Mendive de Pinar del Río*. Tesis Doctoral. Cuba.
 19. Barrero, E. et al., (2014). *Exploración de prácticas reflexivas en docentes de Educación Básica comprometidos con la comprensión lectora y la producción textual*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio UPN-CINDE. Facultad de Ciencias de la Educación.
 20. Becerra, M. (2011). *Tareas Integradoras para desarrollar la comprensión lectora desde las clases de computación en los estudiantes de 5to grado*. Ministerio de Educación Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García. Cienfuegos.
 21. Bermúdez, L. (2010). *Propuesta de un material docente para trabajar las preguntas por niveles de comprensión en 3er grado con los docentes*

- en formación. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Educación Primaria. Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García. Cienfuegos. Betancourth, M. (2014). La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en Lengua Castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.*
22. Block, C. C., y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
 23. Bravo, M. (2003). *Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación de escolares sordos del segundo ciclo*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
 24. Brenes, R. (2011). *Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de la competencia comunicativa y desde el enfoque comunicativo en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en 2009*. Tesis Doctoral en Educación. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.
 25. Brown, A. (1997). Development, schooling and the acquisition of Knowledge about Knowledge. En R.C. Anderson, R: C. Anderson, RJ Spiro y W.E. Montague (Eds), *Scholling and the acquisition of Knoledge*. Hillsdale. Erlbaum.
 26. Burbano, M. E., (2017). La comprensión lectora de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de lengua materna de la enseñanza básica primaria. En *I Taller Internacional sobre Calidad Educativa en Latinoamérica*. Cali, Colombia.
 27. Burbano, M. E. y Pérez, I., (2018). La importancia de la comprensión lectora y los valores ético-cívicos en la construcción de una cultura de paz. En *X Encuentro Internacional "Presencia de Paulo Freire"*. Cienfuegos, Cuba Universidad de Cienfuegos.

28. Burbano, M. E. y Pérez I., (2018). La importancia de la comprensión lectora en el desempeño académico de los escolares de la básica primaria. En *VI Coloquio Nacional de Promoción y animación de la lectura Rosa López y Ana Pons yin memoriam*. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
29. Burbano, M. E. (2018). La importancia de la comprensión lectora en los procesos escolares. *Revista Alacán*. No. 106. Enero-junio 2018. Ciudad del Carmen, Campeche, México.
30. Bustinza, Y. et al., (2012). *Aplicación de la estrategia “antes, durante y después” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años*. Universidad Cesar Vallejo. Escuela de Postgrado.
31. Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora en los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en 5º grado de educación básica primaria*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación Departamento de Educación Avanzada.
32. Cáceres, A. (2012) *Comprensión Lectora “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación, Carrera Educación Parvularia y Básica Inicial.
33. Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
34. Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850-859.
35. Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir? Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. 1ª. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

36. Cañas, J. M. (2010). *El proceso comunicativo dentro del aula*. España: Íttakus, sociedad para la información.
37. Calero, A. (2014) Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 1, 33-48. Asociación Española de Comprensión Lectora Málaga, España.
38. Carbonel, M. A. (1989). Qué es leer y otras precisiones para docentes inexpertos. *Lectura y Vida*. Año 10. No 3. Septiembre de 1989. 28 – 32.
39. Carpio, M. (2011). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria.
40. Carvajal, L. (1994). Información, comunicación y lectura. En *La lectura. Metodología y técnica*. Cali, Colombia: Impresión Feriva S.A. Décima Edición, 31 – 37.
41. Carvajal, L. (1994) Bases metodológicas para la lectura científica. En *La lectura. Metodología y técnica*. Cali, Colombia: Impresión Feriva S.A. Décima Edición, 41 – 48.
42. Carr, T. H. y Levy, B.A. (1990). *Reading and its development: component skills approaches*. California: Academic Press
43. Carreño, C. (2000) *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos*. Tesis de Maestría: Pontificia Universidad Católica del Perú.
44. Carranza, P. (2014). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria*. Tesis Doctoral. Michoacán, México.
45. Carretero, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352 París 07, Francia
46. Cascante, C. A. (1978). *Problemática general de la iniciación lectora en la escuela actual*. Tesis de licenciatura. Universidad Complutense de Madrid, 1978.--130p.
47. Cassany, D. (1999) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
48. Cassany, D., et al., (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Graó.

49. Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
50. Castellanos, M. (2010). *Propuesta de talleres metodológicos en función de la comprensión lectora por niveles de desempeño cognitivo*. Sede Universitaria Pedagógica Latinoamericano y Caribeño, Ciudad de La Habana, Cuba.
51. Castellón, L. (2010). *Una propuesta de actividades para la comprensión de textos en 5to grado*". Sede Universitaria Pedagógica Municipal Cumanayagua.
52. Cerezal, J. y Fiallo, J. (1989). El método Delphi. En *Los métodos científicos de las investigaciones pedagógicas*, (pp 81-87). La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
53. Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
54. Chávez, J., Fundora, R.A., Pérez, L. (2011). *Filosofía de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
55. Chartier, M. (1994). *Discursos sobre la lectura Jean Mebrard*. Soporte digital. Barcelona.
56. Cid, M. (2017). Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO. Barcelona.
57. Clavijo, J. (2011). *Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información...*
58. Condemarín, M (1999). *Taller de lenguaje II: un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes de segundo ciclo básico / Alejandra Medina*. Santiago de Chile: Dolmen, 412 pp.
59. Crespo, T. (2006). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima, Perú: San Marcos.
60. Creaciones Literarias (2011) *La lectura*. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de <https://creacionliteraria.net/>

61. Cuetos, F. (1990) *Psicología de la Lectura*. España: Editorial Española, 110 p.
62. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
63. Departamento del Valle del Cauca. Secretaria de Educación. (2013). Análisis y uso de los resultados de las evaluaciones de estudiantes saber 3°,5°, 9° y 11°. Santiago de Cali, Noviembre de 2014.
64. Desidano, N. B. (1985). El lenguaje, la lectura y la comprensión lectora. En *Lectura y Vida*. Año 6 No 3. Septiembre de 1985, 22 – 25.
65. Díaz, H. (2010). *Propuesta de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado, desde la biblioteca escolar*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano del Caribe.
66. Domínguez, I., (2010). *Comunicación y texto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
67. Domínguez, I., et. al., (2013). *Lenguaje y comunicación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
68. Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Alcalá de Henares- Madrid.
69. Dubois, M.E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. En *Lectura y Vida*. Año 5. No 4. Diciembre de 1984. 14 – 19.
70. Dubois, M.E. (1989). Las teorías sobre lectura y la Educación Superior. En *Lectura y Vida*. Año 10. No 3. Septiembre de 1989. 5 – 7.
71. Elizagaray, A. M. (1984). *Nos interesa*. Ciudad de La Habana: Editorial Gente Nueva, 1984. – p 322.
72. Elizagaray, A. M. (1975). *En torno a la literatura infantil*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.
73. Entenza, J. L. (1996). Emocionarse para aprender: una diferencia de los enfoques comunicativos. *Boletín Informativo de la Lengua*. (4) (7) 1 – 4. CEP. La Villaverde.

74. Figueredo, E. (1982). *Psicología del Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
75. Flavel, J. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. En L.B Resnick (Ed), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
76. Frank, R. Vellutino, y otros (1996) Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability *Journal of Educational Psychology* Vol. 88, No. 4, 601-638
77. Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*, Nueva York. Nueva York: Holt, Rinehart Winston.
78. Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. y Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*. 18, 157-171.
79. García, E. (1971). *Lengua y Literatura*. La Habana: Edición Revolucionaria.
80. García, D. (1978). *Didáctica del Idioma Español II*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
81. García, E. (1975). *Metodología de la Enseñanza de la Lengua*. Ciudad de La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.
82. García, G. (1989). Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes. En *Lectura y Vida*. Año 10. No. 3. 8 – 11. Pueblo y Educación.
83. García, D. (1995). Didáctica de Español. En *Metodología de la enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. Primera parte*. – La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
84. García, C. (2005). *La enseñanza de la comprensión lectora: un problema interdisciplinario*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
85. García, D. et al., (2001). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Primera Parte*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

86. Garriga, E. A. (2013). La enseñanza de la literatura. En *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. 66-143. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
87. Gassó, O., León B (2013). El papel de la comprensión textual como esencia de la lectura. Sugerencias metodológicas. Anexo: Lecturas complementarias. En *Lenguaje y Comunicación*. 231-238. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
88. Glass, E., (2003). Tratamiento de las estructuras lingüísticas en el proceso de comprensión y construcción de textos. En *Acerca de la enseñanza del español y la literatura*. 70-90. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
89. Gómez, R. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grados de primaria del Callao*. Tesis de Maestría en Educación para Docentes de la Región Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación.
90. Gómez, L., Sandoval, M.S., & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 69–93.
91. González, C. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción*. Granada, España: Universidad de Granada Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación.
92. González, E. (2016). *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en estudiantes de 5º de primaria*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
93. González, J. (2000) *Las estrategias de lectura, su utilización en el aula escuela de educación*. Loa Andes, Bolivia: Universidad de Los Andes
94. González, M. A. (2004). A modo de Obertura: Notas sobre leer y escribir. En *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. 13-63 Barcelona: Solana e hijos, A.G., S.A.

95. González, O. (1992). *El enfoque Histórico Cultural como fundamento de una concepción Pedagógica*. La Habana, Cuba: Impreso en ISPJAE.
96. González, R. (1980). *Lengua Española. Orientaciones Metodológicas. Tercer grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
97. González, R. (1982). *Metodología de la Enseñanza del Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
98. González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid, España.
99. González, F. (1989). Personalidad y comunicación: su relación técnica y metodológica. En *Temas la sobre la actividad y la comunicación* Ciudad de La Habana, Cuba: Ciencias Sociales. 327 – 347.
100. González, J. et al., (2007). *La enseñanza recíproca como estrategia metacognitiva en la comprensión lectora*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Lasalle. Bogotá. Colombia.
101. Goodman, Y. et al., (1982). *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York Holt, Rinehart and Winston.
102. Gray, W. (1958). *La enseñanza de la Literatura y la escritura*. París: UNESCO, 1958.
103. Grass, E., y Fonseca, N. (1992). *Técnicas básicas de lectura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
104. Grillo A. et al., (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. Maestría en Pedagogía. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana.
105. Henríquez, C. (1975). *Invitación a la Lectura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
106. Hernández, J. E. (2010). *La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
107. Hernández, P. (2010). *Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro*

- escolar. Santiago de Chile, Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
108. Herrera, J. L. (2009). La enseñanza de la comprensión auditiva basada en estrategias para la formación y desarrollo de esta habilidad en el futuro intérprete en lengua inglesa. En *Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba.
109. Herrera, D. M. (2014). *Desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de ciclo 3 B de la IED, República de Colombia mediante la utilización de estrategias lúdicas*. Tesis Doctoral. Bogotá, Colombia: Universidad Libre de Colombia.
110. Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with FirstGrade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*. 24 (1), 21-32.
111. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, (1997). *La Comprensión lectora y el rendimiento escolar en las áreas básicas de ambos géneros de 14 a 16 años a nivel nacional en España*. Tesis de investigación. Barcelona, España: INCE.
112. Jiménez, A. (1977). *Temas de lingüística*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
113. Jiménez, et al., (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2) 56-64. Islas Canarias, España.
114. Jiménez, J. J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*. Tesis Doctoral. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.
115. Jurado, F., et al. (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo*

- y *Explicativo* (Serce). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2014.
116. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
 117. Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., y Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
 118. Klingberg, L. (1985). *Introducción a la didáctica general*. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
 119. konstantinov, N. A. (1974). *Historia de la pedagogía*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 120. Labarrere, G. y Valdivia G. (1988). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 121. Leahey, T. H. y Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid, España: Printice Hall.
 122. Lemer, D. (1996). Lectura y escritura: Rutinas, modas y cambios reales. *Quehacer educativo*. No 22. Segunda época. 33 – 38.
 123. Lerner, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. En *Lectura y Vida*, Año 10. No 2, junio. 40-53
 124. Levratto, V. (2017). *Encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales*. Madrid, España: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED).
 125. Lewis, C. (2008). *Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago*. España Editorial Planeta. Pp. 43-44
 126. López, C. (1975). Técnicas para la enseñanza de la lectura. En *Temas de Español I*. p 5 – 15. La Habana, Cuba: Unidad Tipográfica “Neptuno”.
 127. López, J. y otros (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.

128. López, Y. (2013). *El placer de la lectura y la escritura en la escuela. Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren Nuevos caminos en la escuela.* -- 1ª. ed. – Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Serie Río de letras. Libros docentes PNLE.
129. Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria.* Guadalajara, Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
130. Madrazo, A. (2008). Propuesta de técnicas participativas para el desarrollo de la motivación lectora en 7mo grado. Ministerio De Educación Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño Ciudad De La Habana Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez García” Sede Universitaria Pedagógica: Palmira.
131. Mañalich, R. (1989). *Metodología de la enseñanza de la literatura.* Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
132. Marco de Referencia para el cuestionario de contexto Pisa, (2018). *PISA 2018 draft analytical frameworks*, pp. 92-132. Recuperado el 22 de febrero de 2018 de <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018-draft-frameworks.pdf>
133. Martín, T. (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje.* Madrid, España: Santillana.
134. Martín, F. (2006). *El plan de clase* (cartas al docente). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
135. Massip, S. (2004). *Metodología para estimular en escolares de quinto y sexto grados la lectura creadora.* Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spiritus.
136. Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.
137. Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa.* Madrid, España: Prentice-Hall.
138. Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria.* Madrid, España. Gráficas Rógar. S.A.

139. Ministerio de Educación. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
140. Ministerio de Educación. (2015). *Lectura y Composición en Español Guía de uso para el docente*. Bogotá, Colombia.
141. Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia.
142. Ministerio de Educación. (2006). *Estándares básicos de competencia*. Bogotá, Colombia.
143. Ministerio de Educación. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá, Colombia.
144. Ministerio de Educación. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá, Colombia.
145. Ministerio de Educación. (2017). *Mallas de aprendizaje*. Bogotá, Colombia.
146. Minsky, M. (1975) A Framework for Representing Knowledge MIT-AI Laboratory Memo 306, June, 1974. *Reprinted in The Psychology of Computer Vision*, P. Winston (Ed.), McGraw-Hill, 1975. Shorter versions in J. Haugeland, Ed., *Mind Design*, MIT Press, 1981, and in *Cognitive Science*, Collins, Allan and Edward E. Smith (eds.) Morgan-Kaufmann, 1992 ISBN 55860-013-2]
147. Mercer, M. (1998). *Dificultades de aprendizaje 1*. Barcelona, España: CEAC.
148. Modesto, V. (2012). Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria. En *Ventanilla*. 54-77. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad De Educación. Programa Académico de Maestría en Educación Para Docentes de la Región Callao.
149. Montaña, J. R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En *Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

150. Montaña, J. R. (2013). Problemas actuales de la enseñanza de la literatura. En *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura* pp. 176-187. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba..
151. Montaña J. et al., (2015). *Leer y escribir ¡Tarea de todos!* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
152. Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio1. En *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
153. Moore, D.W. (1989). Prereading activities for content areas reading and learning./ David W. Moore, John E. Readence y Robert J. Riekeiman. En *Lectura y vida*.
154. Naciones Unidas. (s.f.). Recuperado el 19 de Diciembre de 2017, de <file:///G:/Dic%2020%20la%20basica%20primaria%20segun%20las%20naciones%20unidas.pdf>
155. Nelson, J.M. y Macheck, G.R. (2007). *A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention*. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
156. Nocado, I. y otros. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. 2da parte. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
157. Núñez, J. (2014) *La Comprensión Lectora En El Alumnado De Educación Primaria. Análisis De La Situación Actual*. Universidad de Granada
158. OCDE. (2009). *Assessment Framework Key Competencies in reading, mathematics and science*.
159. Oñate, N., Ramos, I. y Díaz A. (1990). *Utilización del Método Delphi en la pronosticación: una experiencia inicial*. La Habana, Cuba: Instituto de Investigaciones Económicas de la Junta Central de Planificación.
160. Osorios, A. E. (2010). *El desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario*. Tesis Doctoral. Maizales, Colombia. Universidad de Manizales.
161. Ospina, W. (2006). *Lo que entregan los libros. ¿Por qué leer y escribir?* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

162. Páez, I. (2003). *Enfoque comunicativo y enseñanza de la lengua materna*. La enseñanza de la lengua en Latinoamérica. Barcelona: Graó. (32) 63-67.
163. Pardo, (2007). Propuesta de Estrategia didáctica para la formación de habilidades profesionales en la enseñanza del Derecho Constitucional Cubano. Tesis de Maestría.
164. Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., y Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
165. Paris, S. G., Wasik, B. A., y Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research*, 2, 609-640. New York: Longman.
166. Parra, M. (1998). *Español Comunicativo*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Norma S. A.
167. Peña, L. (2003). Dejar Leer. Conferencia pronunciada en el I Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México.
168. Peña, I. (2013). *Consideraciones sobre la competencia comunicativa oral profesional pedagógica*. Tesis Doctoral. Holguín, Cuba.
169. Pérez, G. *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*./ Gastón P. et al., (1983).—La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
170. Pérez, J. et al., (Publicado 2008 – actualizado 2012) *Definición de lengua materna*. Recuperado 22 de enero de 2018 de <http://definicion.de/lengua-materna/>)
171. Pérez, G. et al. (2015). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
172. Pérez, M. (1999). *Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de doce años*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Pedagogía Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

173. Pérez, I. (2006) *La enseñanza de la lengua española basada en una estrategia de principios*. Tesis Doctoral. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
174. Piñera, L. (2001) Una estrategia para la lectocomprensión de la Edad de Oro, basada en juegos intelectuales con tendencia al ingenio (JITI). ISP: Rafael María de Mendive.
175. Porro, M. (1984) *Práctica del idioma español. Primera Parte*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
176. Powel, S. R., Fuchs, L.S., Fuchs, D. Cirino, P.T. & Fletcher, J.M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 (1), 1–11.
177. Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. 11– 27. New York: Guilford. Pressley, M. Y P. Afflerbach (1995).
178. Ramírez, E. (2003) *Una estrategia didáctica basada en el vínculo interdisciplinario entre la Biometría y el Análisis Farmacéutico en la carrera Licenciatura en Ciencias*. Tesis Doctoral.
179. Ramos, J. A. (1998). *La enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognoscitivos*. Tesis Doctoral. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid.
180. Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales* .Universidad Nacional de Colombia.
181. Ramsport, A. (1987) A Comprensión y producción de textos narrativos: Teorías y prácticas de la Educación. *Signo*. Madrid 5 y 6 de enero. Junio. p 43.
182. Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Segovia, España: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Segovia, Departamento de Educación.

183. Remolina, J. F. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora PISA*. Redalyc.Org.
184. Rioseco, R. (1985). Tres estrategias para desarrollar y ejercitar la lectura comprensiva: un enfoque psicolingüístico. *Lectura y Vida*. Año 6. No 3. 10 – 15.
185. Rodríguez, L. (2009). *Español para todos. Otros temas y reflexiones acerca del español y su enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
186. Rodríguez, L. (2009). *Las cosas que se quedan*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
187. Rodríguez, M. A. y Rodríguez, A. (2011). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En *Resultados científicos en la investigación educativa*. 22-40. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
188. Rodríguez, A. (2014). *Propuesta de actividades para el desarrollo de la motivación lectora en los escolares de 5to grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
189. Roméu, A., (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana, Cuba: IPLAC.
190. Roméu, A. et al., (2003). *Acerca de la enseñanza del español y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
191. Roméu, A. (2005). *La enseñanza de la comprensión de textos*. 25- 52. En Educación. La Habana. No. 4.
192. Roméu, A., (2007a). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
193. Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
194. *Rúbrica de evaluación de lectura* (cursos intermedios y superiores de Educación Primaria) Recuperado el 12 de junio de 2018 de www.comprensión-lectora.org

195. Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G Bobrow y A. M. Collins (Eds) *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
196. Sales, L., (2007). *Comprensión, Análisis y Construcción de Textos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
197. Sánchez, E. (1998). *La comprensión de un texto como resultado de la interacción entre el texto, el lector y la ayuda del profesor*. Memoria final de la investigación. E. Sánchez.--Madrid: Ed. CIDE.
198. Santelices, L. (1989) Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del curriculum de la Educación Básica. *Lectura y Vida*. Año 10. No 1. 24 – 28.
199. Savel, H. (2005). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión-producción del texto expositivo escrito y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Humanidades primer año del ISP Juan Marinello*. Tesis de maestría. Matanzas, Cuba.
200. Secades, J. (2007). Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. 111-139. La Habana. Cuba: Pueblo y educación.
201. Seigneuric, A. y Ehrlich, M.F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
202. Serrano, M. et al., (2017). *Decisiones estratégicas de lectura y rendimiento en tareas de competencia lectora similares a pisa1*. ERI-Lectura, Universitat de València DOI: 10.5944/educXX1.12076.
203. Schmitt, M. C., y Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
204. Sierra, R. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. Tesis

- Doctoral. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona,”
205. Silvestre, M. y Zilberteín, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
206. Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). Recuperado el 12 de junio de 2018 de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>
207. Smith, F. (2001). *Para Darle Sentido a la Lectura*. Madrid: A. Machado Libros.
208. Solano, W. (1989). En defensa de literatura infantil. *Lectura y Vida*. Año 10. No 2. 22 – 28.
209. Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Segunda edición. Universidad de Barcelona, España: Editorial Graó.
210. Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
211. Solé, I. (1997): *O Ensino e aprendizagem de estratégias do currículo*. Barcelona, España: Horsort.
212. Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 43-61.
213. Taylor, B. M. and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students’ comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146.
214. Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology* 9,77-110.
215. Torrealba, J. (20014). *Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la Web*. Barcelona, España.
216. Turner, R. G. (1978) Consistency, self-consciousness and the predictive validity of typical and maximal personality measures. *Journal of Research in Personality*, 117-132.
217. Turner, L. (1988). *Cómo ampliar la comunicación en los nidos de zonas rurales*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

218. UNESCO (1996). *La educación encierra un divino tesoro*. Informa de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París, 1996.
219. UNESCO. (2008-2009). *Educación de Calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*.
220. UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile. Chile.
221. Un Vistazo a TIMSS 2015 y PIRLS 2016 (2015-2016). Recuperado el 22 de enero de 2018 de <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/98/download>
222. Valdebenito, V. H. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez*. Barcelona, España: Graó
223. Valls, R. (1990) *Estrategias de Lectura.*; trad. Claudia Schilling. (6ª Ed). Porto Alegre: Artmed.
224. Van Dijk, T. A. (1996) *La ciencia del texto*. México: Editorial Electro – Comp. S. A.
225. Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic.
226. Vásquez, E. (2016). *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en estudiantes de 5º de primaria*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación.
227. Vega, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Perú.
228. Vela, C. (1982). Consideraciones básicas acerca de la lectura. En *RIDECAP*, año 3, No. 6. Lima, Perú.
229. Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de*

- comprensión lectora*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, Facultad de Educación (Maestría en Docencia)
230. Vieiro, P. et al., (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Education.
231. Vigotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de procesos psíquicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
232. Vigotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1982. -- 150p.
233. Weinrich, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Versión española de Francisco Meno Blanco. Madrid, España: Editorial Gredos.
234. Winne, P. H., Graham, L. & Prock, L. (1993). A Model of Poor Readers Text Inferencing: Effects of Explanatory Feedback. *Reading Research Quarterly*. 28(1), 52-66.
235. Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado en mayo 15 de 2018 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf Zwaan, R. y Radvansky, G. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

Anexo 1

Guía para la encuesta a los docentes

Objetivo: Conocer la opinión que tienen los docentes encuestados con respecto al trabajo que se realiza, desde las aulas, en función del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo de la educación básica primaria, los resultados que al respecto se obtienen; así como sus consideraciones acerca de los documentos que norman este trabajo.

Estimado colega:

La que suscribe, Marta Elena Burbano Burbano, se encuentra cursando estudios doctorales en Ciencias Pedagógicas en la República de Cuba, vinculados al tema de la lectura, particularmente, a la comprensión lectora.

En estos momentos el proceso transita por la etapa de diagnóstico y para tales propósitos resulta imprescindible conocer los criterios de un grupo de docentes que posean conocimientos y experiencia suficientes vinculados con dicho tema, lo que condujo a considerar la posibilidad de contar con su valiosa colaboración.

Si está en disposición de contribuir con esta noble tarea, que solo pretende aportar al mejoramiento del sistema educativo, responda la siguiente encuesta.

1. Describa de la manera más precisa posible cómo realiza en sus clases el tratamiento metodológico de la comprensión lectora como uno de los componentes de la lectura.
2. Liste cuáles son las deficiencias que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión lectora y cuáles son las causas que lo ocasionan:

Deficiencias:

- a). _____
- b). _____
- c). _____
- d). _____

Causas:

- a). _____
- b). _____
- c). _____
- d). _____

3. Relacione las potencialidades que presentan los estudiantes para el desarrollo de la comprensión lectora:

- a). _____
- b). _____
- c). _____
- d). _____

4. ¿Considera suficientes las orientaciones que recibe por parte de los funcionarios a los que les corresponde hacerlo?

Si: _____ No: _____

5. ¿Qué criterio tiene en relación con los documentos que norman el trabajo con la comprensión lectora en Colombia? Justifique su elección.

Excelente: ____ Buena: ____ Regular: ____ Mala: ____

6. Si tiene alguna recomendación que hacer respecto esos documentos descríbala:

Anexo 2

Guía para la entrevista a directivos

Objetivo: Conocer la opinión que tienen los entrevistados con respecto al trabajo que se realiza desde las aulas por parte de los docentes o maestras del segundo ciclo de la educación básica primaria, en función del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, el nivel que en tal sentido logran estos; así como sus consideraciones acerca de los documentos que norman este trabajo.

Estimado (a):

En estos momentos me encuentro cursando estudios doctorales en Ciencias Pedagógicas en la República de Cuba, vinculados al tema de la lectura, particularmente, a la comprensión lectora.

Corresponde ahora realizar la etapa de diagnóstico y para tales propósitos resulta imprescindible conocer sus criterios acerca de cómo los docentes o maestras desarrollan en sus clases el trabajo relacionado con dicho tema y sobre otros aspectos relacionados con el mismo.

Si está en disposición de contribuir con esta noble tarea que solo pretende aportar al mejoramiento del sistema educativo, responda las siguientes preguntas.

1. ¿Qué opinión posee en relación con el trabajo que realizan los docentes del segundo ciclo de la educación básica primaria con respecto a la comprensión lectora en sus clases?
2. ¿Cuáles considera que son las deficiencias que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión lectora?

3. ¿A qué causas le atribuye esas deficiencias?
4. ¿Considera suficientes las orientaciones que usted le ofrece a docentes en función de mejorar el trabajo en ese sentido?
5. ¿Qué criterio tiene en relación con los documentos que norman el trabajo con la comprensión lectora en Colombia?

Anexo 3

Guía de observación a clases

Objetivo: Conocer el tratamiento metodológico que ofrecen los docentes a la comprensión lectora antes y durante el desarrollo de sus clases, así como el comportamiento de los estudiantes al respecto.

Aspectos a observar:

1. ¿Qué pasos metodológicos realiza el docente o la maestra antes de iniciar la comprobación de la comprensión lectora de los estudiantes?
2. ¿Llegan los estudiantes suficientemente preparados al momento en el que debe demostrar la comprensión de lo leído?
3. ¿Cómo se realiza el proceso de comprobación de la comprensión lectora?
4. ¿Se formulan preguntas de los diferentes niveles?
5. ¿Se les permite a los estudiantes que completen sus respuestas, aun cuando no sean del todo correctas?
6. ¿Se logra un clima comunicativo favorable para que los estudiantes respondan las preguntas sin temor alguno?
7. ¿Se atiende el hecho de que todos los estudiantes tengan la posibilidad de participar?
8. ¿Cuáles son las principales deficiencias que se presentaron durante el desarrollo de la clase?
9. ¿Se observa alguna relación entre la calidad de las respuestas que ofrecen los estudiantes y su desempeño en otras habilidades lectoras como la corrección, la fluidez y la expresividad?

Anexo 4

Prueba pedagógica

Objetivo: Constatar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Cristóbal Colón, a partir de lo que se establece en los estándares básicos de competencia establecidos para la educación básica primaria en Colombia.

Grado cuarto:

Estimado estudiante, te solicitamos que cumplas con las actividades que a continuación te orientamos:

- Realice la lectura mental con mucho cuidado del texto que te ofrecemos a continuación.
- Prepárate para realizar una lectura oral del texto delante la maestra.

Lee el siguiente texto y marca las respuestas correctas.

“El bosque entre los mundos”

[...] Mientras se ponía en pie advirtió que no chorreaba agua ni le faltaba el aliento, como habría sido de esperar tras un buen chapuzón. Tenía la ropa perfectamente seca y estaba de pie junto al borde de un pequeño estanque —no había más de tres metros de un extremo a otro— en el interior de un bosque. Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos que no se podía entrever ni un pedazo de cielo. La única luz que le llegaba era una luz verde que se filtraba por entre las hojas: pero sin duda existía un sol potente en lo alto, pues aquella luz natural verde era brillante y cálida. Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar. No había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento. Casi se podía sentir cómo crecían los árboles. El estanque del que acababa de salir no era el único. Había docenas de estanques, uno cada poco metro hasta donde alcanzaban sus ojos, y creía percibir cómo los árboles absorbían el agua con sus raíces. Era un bosque lleno de vida y al intentar

describirlo más tarde, Digory siempre decía: «Era un lugar apetitoso: tan apetitoso como un pastel de ciruelas».

Lewis, C. S. (2008). Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago. España: Editorial Planeta. pp. 43-44.

1. El narrador afirma que en el bosque no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaban viento. Esto lo hace con el fin de

- A. resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
- B. precisar la falta de alimento en aquel lugar.
- C. explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
- D. destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

2. En el texto se realiza principalmente:

- A. La descripción de los estanques.
- B. La descripción del bosque.
- C. La descripción del protagonista.
- D. La descripción del pastel.

3. En el texto, la expresión que permite sospechar que todo ocurrió a medio día es:

- A. “Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar”.
- B. “Casi se podía sentir cómo crecían los árboles”.
- C. “Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos...”.
- D. “...pero sin duda existía un sol potente en lo alto...”.

4. El esquema que representa las características del bosque, en el orden en que se describen en el texto, es

- A. Frondoso - Iluminado - Ruidoso - Húmedo.
- B. Verde - Acuoso - Ruidoso - Brillante.
- C. Frondoso – Iluminado – Silencioso - Húmedo.
- D. Seco – Potente – Brillante - Frondoso.

5. Comente la idea que aparece al final del texto que dice: “Era un bosque lleno de vida.”

Grado quinto:

Estimado estudiante, te solicitamos que cumplas con las actividades que a continuación te orientamos:

- Realice la lectura mental con mucho cuidado del texto que te ofrecemos a continuación.
- Prepárate para realizar una lectura oral del texto delante la maestra.

Objetivo: Diagnosticar las necesidades de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna de la educación básica primaria en Colombia.

Lee el siguiente texto y marca las respuestas correctas.

“El asno”

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico. Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta? - ¡Sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado.

Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo: - ¿Qué cosa eres tú? - Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico.

Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó: - ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: “¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!”

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también. Texto tomado de: Agullo, C. (1982) (Adaptación). Las mil y una noches. Madrid: EDAF.

Responde:

1. Circule el inciso correcto. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:

- A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
- B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
- C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
- D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

2. Se puede decir que la historia se desarrolla en:

- A. la casa de la madre del ladrón.
- B. un puesto de venta en la ciudad.
- C. la vivienda del dueño del asno.
- D. un mercado y sus alrededores.

3. Los personajes que engañan al dueño del asno son:

- A. la mamá del ladrón.
- B. el ladrón y su amigo.
- C. el ladrón y el asno.
- D. el asno y el amigo del ladrón.

4. En la historia, ¿quién maldice al ladrón?

- A. La madre.
- B. El asno.
- C. Su amigo.
- D. El dueño del asno.

5. En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar:

- A. la sorpresa de quien cuenta la historia.
- B. la gratitud del dueño del asno.
- C. la incredulidad del amigo del ladrón.
- D. la indignación del dueño del asno.

6. ¿Cuál considera que era el propósito que pretendía el autor cuando escribió este texto?

Anexo 5

Guía para la revisión de documentos

Objetivo: Conocer las concepciones teóricas y metodológicas que con respecto a la comprensión lectora se plantean en los documentos normativos.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Aspectos a tener en cuenta en la revisión:

- ¿Se reconoce la importancia de la comprensión lectora?
- ¿Qué consideraciones tiene en cuenta con respecto a la comprensión?
- ¿Reconoce la utilización de estrategias para facilitar la comprensión lectora?
- ¿Asumen alguna postura con respecto a los niveles de comprensión lectora?

Plan Nacional de Lectura y Escritura

Aspectos a tener en cuenta en la revisión:

- ¿Cuál es el propósito esencial del Plan Nacional de Lectura y Escritura?
- ¿Se le concede alguna responsabilidad a la escuela con respecto al logro de la comprensión lectora en los estudiantes?
- ¿Qué acciones propone desarrollar en la escuela a favor de la comprensión lectora?
- ¿Qué relación guarda este documento con otros que norman la política educativa del país?

Derechos básicos de aprendizaje

Aspectos a tener en cuenta en la revisión:

- ¿Cuáles son los derechos básicos de aprendizaje que reconoce para cuarto y quinto grados?
- ¿Se percibe una articulación lógica entre estos derechos con los que se declaran para los grados de primero a tercero y los de cuarto y quinto?

Estándares básicos de competencia

Aspectos a tener en cuenta en la revisión:

- ¿Existe una adecuada articulación entre los estándares de competencias del primero y segundo ciclos?
- ¿Son suficientes los estándares de competencia establecidos?
- Se percibe coherencia entre este documento y lo que plantean los restantes?

Malla de aprendizaje

Aspectos a tener en cuenta en la revisión:

- ¿Existe correspondencia entre los derechos básicos de aprendizaje que se plantean en las mallas de aprendizaje y las que aparecen en el documento Deberes Básicos de Aprendizaje los Estándares Básicos de Competencia?

Anexo 6

Instrumento de autoevaluación de los posibles expertos

Nombres y apellidos:

Cargo que desempeña:

Nivel en el que labora:

Años de experiencia:

Grado académico o científico:

Categoría docente:

Estimado colega:

Con el propósito de completar los estudios de doctorado en la República de Cuba, la aspirante se ha propuesto realizar una investigación dirigida al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la sede Antonio Santos correspondiente a la institución educativa Cristóbal Colón, Comuna 16, municipio de Cali, Colombia, que incluye la propuesta de una estrategia didáctica. En tal sentido, y conociendo además de su preparación con respecto a la temática seleccionada, se solicita de su colaboración en esta tarea, disposición que quedaría expresada si finalmente usted accede a completar los datos que se solicitan en las tablas siguientes, paso necesario para la aplicación de este método científico denominado criterio de expertos, lo que permitirá hacer una valoración general acerca del grupo del que usted formaría parte.

Se agradece de antemano su colaboración.

1. Evalúe el nivel de conocimientos que usted posee sobre el trabajo con la comprensión lectora en la educación básica primaria, en una escala del 0 al 10.

Considere el 0 como el nivel más bajo y el 10 el más alto. Marque con una X el número que según usted le corresponda.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Evalúe de alto, medio y bajo lo que se le pide en la tabla siguiente:

Fuentes de argumentación	Grado de conocimiento e influencia de cada una de las fuentes según sus criterios.		
	A	M	B
	Alto %	Medio %	Bajo %
Nivel de conocimientos teóricos que posee sobre la comprensión lectora.	20.00	16.00	13.00
Conocimientos acerca de la metodología que debe seguirse para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la educación básica primaria.	40.00	32.00	20.00
Experiencia acumulada en el trabajo con la asignatura Lengua Castellana.	10.00	4.00	2.00
Dominio y manejo de bibliografía especializada referida a la comprensión lectora.	10.00	4.00	2.00
Conocimiento acerca del estado en el que se encuentra el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la educación básica primaria en Colombia.	20.00	16.00	13.00
Total	100	70	50

Anexo 7

Resultados de la autoevaluación de los expertos

Experto	kc	Fuentes de argumentación				
		F1	F2	F3	F4	F5
1	10	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
2	10	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
3	9	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio
4	8	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio
5	8	Medio	Medio	Alto	Medio	Alto
6	5	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
7	5	Medio	Medio	Bajo	Medio	Medio
8	8	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
9	9	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto
10	4	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Bajo
11	9	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto
12	8	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto
13	8	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto
14	8	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
15	7	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio
16	8	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
17	4	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Bajo
18	5	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio
19	4	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
20	5	Alto	Medio	Bajo	Medio	Medio
21	7	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
22	9	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio
23	7	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
24	7	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
25.	9	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto
26	7	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio
27	8	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto

Nivel de Competencia de los Expertos

Expert	Índice	Nivel Competencia	Totales			%
1	1	Alto	Competencia Alta	15	55.5	
2	1	Alto	Competencia Media	5	18.5	
3	0.89	Alto	Competencia Baja	7	25.9	
4	0.84	Alto				
5	0.835	Alto				
6	0.485	Bajo				
7	0.465	Bajo				
8	0.835	Alto				
9	0.910	Alto				
10	0.460	Bajo				
11	0.910	Alto				
12	0.855	Alto				
13	0.855	Alto				
14	0.835	Alto				
15	0.755	Medio				
16	0.825	Alto				
17	0.488	Bajo				
18	0.435	Bajo				
19	0.495	Bajo				
20	0.485	Bajo				
21	0.785	Medio				
22	0.925	Alto				
23	0.785	Medio				
24	0.785	Medio	Criterios Tomados	> que	≤ que	
25	0.945	Alto	Competitividad Alta	0.8	1	
26	0.775	Medio	Competitividad Media	0.5	0.8	
27	0.855	Alto	Competitividad Baja		0.5	

Anexo 8

Instrumento para la primera ronda

Estimado (a) colega: Luego de procesado el instrumento de autoevaluación de expertos, usted resultó parte del mismo.

En tal sentido quisiera someter a su criterio estratégica didáctica que se encuentra en proceso de elaboración con los fines descritos en el instrumento anterior.

En caso de ratificar su decisión de colaborar le solicito que complete los siguientes datos y luego conteste el cuestionario que aparece a continuación:

Títulos que posee: ___ Doctor ___ Magister ___ Licenciado

Años de experiencia en la docencia: _____

Marque con una X aquellos aspectos que a su criterio deben tenerse en cuenta para la elaboración de la misma:

1. Sobre la fundamentación de la estrategia:

MA: ___ Ba: ___ A: ___ PA: ___ NA: ___

2. Sobre el objetivo general de la estrategia:

MA: ___ BA: ___ A: ___ PA: ___ NA: ___

3. Sobre las fases de la estrategia:

MA: ___ BA: ___ A: ___ PA: ___ NA: ___

4. Valoración general de la estrategia:

MA: ___ BA: ___ A: ___ PA: ___ NA: ___

Anexo 9

Resultados de la primera ronda

Expertos	I-1	I-2	I-3	I-4
1	A	A	A	A
2	A	MA	A	A
3	A	A	BA	A
4	BA	MA	A	MA
5	A	A	MA	A
6	BA	A	A	A
7	A	A	BA	A
8	A	MA	A	BA
9	BA	MA	BA	BA
10	BA	A	A	BA
11	A	A	MA	BA
12	A	A	BA	A
13	BA	A	BA	BA
14	A	MA	MA	MA
15	BA	MA	A	BA
16	A	MA	A	A
17	A	MA	MA	A
18	BA	MA	A	BA
19	BA	MA	A	BA
20	BA	A	MA	BA

Resultados de la segunda ronda

Expertos	I-1	I-2	I-3	I-4
1	MA	MA	BA	BA
2	MA	MA	MA	MA
3	MA	MA	MA	MA
4	MA	MA	MA	MA
5	BA	MA	MA	MA
6	MA	MA	MA	MA
7	MA	MA	BA	BA
8	MA	MA	MA	MA
9	MA	MA	MA	MA
10	MA	MA	MA	MA
11	MA	BA	MA	MA
12	MA	MA	MA	MA
13	MA	MA	BA	BA
14	MA	MA	MA	MA
15	BA	MA	MA	BA
16	MA	MA	MA	MA
17	MA	MA	MA	MA
18	MA	MA	MA	MA
19	MA	MA	MA	MA
20	BA	MA	MA	BA

Anexo 10

Guía para la caracterización general del grupo

Objetivo: Caracterizar de forma general al grupo muestra.

Aspectos a tener en cuenta:

1. Actitud frente a las actividades escolares.
2. Ritmo de aprendizaje.
3. Asistencia a clase.
4. Desarrollo de habilidades que se puedan aprovechar en las clases.
5. Habilidades informáticas.
6. Disciplina.

Anexo 11

Guía para la caracterización de la institución

Objetivo: Conocer las particularidades organizativas y de aseguramiento de la institución.

Aspectos a tener en cuenta:

- Horario del día.
 1. Sesiones de clases en las que asisten la institución los estudiantes.
 2. Actividades a realizar en la sesión contraria.
 3. Horario de funcionamiento de la biblioteca escolar.
- Horario de clases:
 1. Cantidad de turnos de clases por sesión.
 2. Cantidad de horas clases destinadas al trabajo con la lectura y comprensión lectora.
 3. Ubicación de los turnos de Lectura y comprensión lectora en el horario del día.
- Infraestructura:
 1. Condiciones constructivas.
 2. Higiene.
 3. Ambientación.
 4. Recursos materiales de los que dispone para apoyar la docencia.

Anexo 12

Guía para la caracterización de los padres o tutores

Objetivo: Conocer algunas de las particularidades de los padres o tutores de los estudiantes en función de la aplicación e la estrategia.

Aspectos a tener en cuenta:

1. Preocupación por las actividades escolares de sus hijos.
2. Disponibilidad de tiempo para asumir los niveles de ayuda que necesitan sus hijos.
3. Nivel de escolaridad.

Anexo 13
Prueba pedagógica
Cuestionario A

Objetivo: Constatar el desarrollo alcanzado por los estudiantes utilizados como muestra, con respecto a las habilidades lectoras y de manera particular en relación con la comprensión lectora, a partir de lo que se establece en los estándares básicos de competencia establecidos para la educación básica primaria en Colombia.

Estimado estudiante, te solicitamos que cumplas con las actividades que a continuación te orientamos:

- Realice la lectura mental con mucho cuidado del texto que te ofrecemos a continuación.
- Prepárate para realizar una lectura oral del texto delante la maestra.

Título del texto: "El picador de piedra".

Érase una vez un picador de piedra que, desde hacía años y años, picaba y picaba una montaña para sacar piedras. En esa misma montaña, también vivía un geniecillo travieso que, de vez en cuando, concedía deseos a la gente. ¡Pero no lo sabía el picador de piedra! El picador de piedra vivía contento, hasta que, un día, fue a entregar unas piedras al palacio de un príncipe riquísimo. Al ver las camas de oro, los criados y las sombrillas que protegían al príncipe del sol, el picador de piedra suspiró: — ¡Ah...! Si yo fuera un príncipe, ¡qué feliz sería! La voz del genio le respondió: — Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un príncipe y serás feliz! Y de repente... ¡el picador de piedra se transformó en un príncipe! Tenía un palacio precioso y se paseaba muy contento por todas partes bajo su sombrilla. Hasta que, un día, se dio cuenta de que el sol secaba la hierba e incluso traspasaba su sombrilla. Eso le extrañó mucho y dijo: — ¿Cómo? ¿El Sol es más poderoso que yo? ¡Ah...! Si yo fuera el sol, ¡qué feliz sería! La voz del genio le respondió: — Tu deseo ha sido escuchado. Serás el sol y serás feliz. Y de repente... ¡el picador de piedra se

convirtió en sol! Muy contento de ser tan poderoso, lanzaba tanto calor sobre la tierra que la reseca completamente. Hasta que, un día, una nube se puso delante del sol y lo tapó. Eso lo enfadó mucho y dijo: — ¿Cómo? ¿Una nube es más poderosa que yo? ¡Ah...! Si yo fuera una nube, ¡qué feliz sería! La voz del genio le respondió: — Tu deseo ha sido escuchado. Serás una nube y serás feliz. Entonces el picador de piedra se convirtió en nube. Muy contento, tapó al sol y desparramó lluvia y más lluvia. Los ríos se desbordaron y el agua arrancó los árboles, pero la montaña no se movió ni un poquito. Al verla, el picador de piedra gritó muy enfadado: — ¿Cómo? ¿La montaña es más poderosa que yo? ¡Ah...! Si yo fuera una montaña, ¡qué feliz sería! La voz del genio le respondió: — Tu deseo ha sido escuchado. Serás una montaña y serás feliz. Y el picador de piedra se convirtió en una montaña. Y ahí se quedó, muy orgulloso, sin moverse. Hasta que, un día, oyó un ruidito muy molesto: “toc, toc, toc”. Era el ruidito que hacía otro picador de piedra. Y, después, se oyó el ruido de una gran piedra que rodaba por la montaña. El picador de piedra, muy inquieto, exclamó: — ¿Cómo? ¿Un simple hombrecillo es más poderoso que yo? ¡Ah...! Si yo fuera un picador de piedra, ¡qué feliz sería!

- Responda las siguientes preguntas acerca del texto que acabas de leer. Las preguntas 1, 2, 3 y 5 te ofrecen cuatro respuestas posibles. Marca con una cruz la letra que antecede a la respuesta que consideres correcta. Medita bien antes de marcar tu selección y relee el texto si fuera necesario. El resto de las preguntas respóndelas según consideres.

1. El personaje principal de esta texto es:

- A. un príncipe.
- B. un picador de piedras.
- C. un genio.
- D. una montaña.

2. El genio que aparece en el texto:

- A. se dedicaba a picar piedras para vender

- B. paseaba con una sombrilla por el jardín del palacio.
- C. vivía en una ciudad muy populosa.
- D. complacía los deseos del picador de piedra.

3. El picador de piedras es un personaje:

- A. que viajaba por todo el mundo..
- B. muy generoso.
- C. inconforme con todo lo que era.
- D. amistoso con todos los niños.

4. ¿Qué opinas acerca del comportamiento del picador de piedras?

5. El texto que acabas de leer es:

- A. un artículo de un periódico.
- B. un cartel.
- C. un texto narrativo.
- D. un diálogo.

6. ¿Qué otros textos con las características de este has leído? Menciona al menos tres:

Prueba pedagógica

Cuestionario B

Estimado estudiante, te solicitamos que cumplas con las actividades que a continuación te orientamos:

- Realice la lectura mental con mucho cuidado el texto que te ofrecemos a continuación.
- Prepárate para realizar una lectura oral del texto ante la maestra.

Título del texto: Las hormigas también se jubilan

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se retiran del trabajo más duro.

Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar.

Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de cortar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo.

Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos.

Pero cuando las mandíbulas se deterioran por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza.

"Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto", explicó el profesor Robert Schofield, uno de los científicos que realizó el estudio.

El Tiempo. 7 de enero de 2011. Sección Debes Saber, pág. 7.

• Responda las siguientes preguntas acerca del texto que acabas de leer. Las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 te ofrecen cuatro respuestas posibles. Marca con una cruz la letra que antecede a la respuesta que consideres correcta. Medita bien antes de marcar tu selección y relee el texto si fuera necesario. La pregunta 6, respóndela según consideres.

1. En el texto trata de unas hormigas cortadoras que cuando sufren deterioro en sus mandíbulas,

- A. son desterradas inmediatamente de la colonia.
- B. asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
- C. son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
- D. realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas.

2. En la expresión “Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos”, las comillas sencillas se emplean para

- A. expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
- B. indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
- C. mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
- D. señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.

3. La ventaja que tienen las hormigas por ser “insectos sociales” se sustenta en el texto cuando se da a entender que

- A. la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
- B. la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
- C. el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
- D. las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.

4. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que

- A. sin este material no pueden construir los hormigueros.
- B. con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.

C. sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.

D. con este material cultivan hongos para alimentarse.

5. El texto es

A. un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.

B. un informe en el que se describe las características de los granjeros.

C. un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.

D. un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.

6. ¿Qué otros insectos conoces que se pueden comparar con las hormigas?

Escribe sobre ellos:

Anexo 14

Control de los resultados alcanzados por los estudiantes en el diagnóstico

Estudiantes	Lectura oral			Comprensión lectora		
	C	F	E	1	2	3
1	3	3	3	4	3	2
2	3	3	3	3	3	3
3	4	4	4	4	3	3
4	2	2	2	3	3	2
5	4	4	4	4	4	4
6	3	3	3	4	3	3
7	3	3	3	3	3	2
8	3	2	2	3	3	2
9	2	2	2	3	3	2
10	2	2	2	3	3	2
11	3	3	3	4	3	2
12	4	4	4	4	3	4
13	2	2	2	3	3	2
14	3	3	3	4	3	2
15	4	4	4	4	4	4
16	3	3	3	4	4	3
17	4	4	4	4	3	4
18	3	3	3	5	5	3
19	3	3	3	4	3	3
20	3	3	3	4	3	2
21	2	2	2	3	3	2
22	3	3	3	5	4	3
23	4	4	4	4	4	4
24	3	2	2	3	3	2
25	3	2	2	3	3	2
26	4	4	4	4	3	4
27	3	3	3	5	5	3
28	3	3	3	5	5	3
29	3	3	3	3	3	2
30	3	2	2	3	3	2
31	3	2	2	3	3	2
32	4	4	4	4	4	4

Nota:

Los números consignados en la primera casilla se corresponden con los que pertenecen a cada uno de los estudiantes en el listado oficial del grupo.

El número colocado en cada una de las casillas se corresponde con el criterio evaluativo seguido en una escala del 1 al 5.

La palabra control se refiere a cada uno de los momentos de la fase de implementación en los que se registró el criterio evaluativo.

Referencias: C: Corrección, F: Fluidez, E: Expresividad

Los números 1, 2 y 3 en el control de la comprensión se corresponden con los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Anexo 15

Dosificación del primer período

Nº de clase	Temas	Lectura
Nº1	Texto narrativo: Sus partes inicio, nudo desenlace	Cuento: Dédalo E Ícaro
Nº 2	Texto narrativo: Personajes primarios y secundarios Espacio Lugar	Cuento : La lana
Nº 3	Texto narrativo: Tiempo: cronológico y atmosférico Desarrollo lineal – No lineal	Cuento: El gigante gruñón
Nº 4	Texto narrativo: Mito y la leyenda.	Mito ¿Por qué el sol nunca se ha casado?
Nº 5	Texto narrativo: Mito y la leyenda.	Leyenda: “la patasola y los niños”
Nº 6	Texto informativo	Lectura informativa: Los insectos bajo el microscopio
Nº 7	Texto informativo	Lectura informativa: ¿Qué tienen de especial los mamíferos
Nº 8	Texto narrativo: La fábula	Los dos viejos
Nº 9	Texto narrativo: La fábula	El milano que quiso relinchar
Nº 10	Texto narrativo: La fábula	La paloma y la hormiga
Nº 11	Texto lírico	“Poema Caupolicán”
Nº 12	Texto Lírico	El hijo de Rana
Nº 13	Texto dramático	Drama “El gusanito”

Lectura N° 1.

"Dédalo e Ícaro".

Existió hace muchísimos años un hombre llamado Dédalo, que llegó a la isla de Creta en compañía de su hijo Ícaro. Dédalo era un gran inventor. Por eso, el rey de Creta le encargó unos cuantos trabajos. Entre ellos, unas estatuas maravillosas que podían hablar y moverse. El rey estaba tan contento con los trabajos de Dédalo que lo invitó a quedarse a vivir en la isla y así poder continuar haciendo inventos. El rey le mandó construir un edificio para el Minotauro, un monstruo que poseía el rey que era un hombre enorme con cabeza de toro. Dédalo construyó un enorme laberinto del que era imposible salir. Para impedir que Dédalo contara el secreto del laberinto a otras personas, el rey lo encerró en él con su hijo. Un día, Dédalo e Ícaro miraban al cielo, contemplando a las aves que volaban libremente. Entonces, a Dédalo se le ocurrió la idea de construir unas alas como las de los pájaros, con plumas de verdad pegadas con cera. Tardaron mucho tiempo en terminarlas, pero por fin un día, cuando las terminaron, se las ataron a los brazos el uno al otro y comenzaron a agitarlas. Empezaron a elevarse poco a poco, volando cada vez más altos y más contentos. Dédalo, al ver la altura que habían alcanzado, advirtió a su hijo para que no se elevase más, pero Ícaro, feliz, subía y subía por el cielo azul. Ícaro se acercó tanto al Sol que el calor de éste comenzó a derretir la cera, y las plumas empezaron a despegarse. Sin alas, Ícaro no pudo sostenerse en el aire y su vuelo terminó sobre las aguas del mar, donde se ahogó.

Lectura N° 2.

"La lana".

Hilario es un pastor. Todas las mañanas, apenas amanece, sale con su rebaño y lo lleva al campo. Allí hay hierba fresca y verde, donde los borregos comen y juegan. De vez en vez, los cuenta, para ver si se ha perdido alguno y permanece alerta por si se acerca el coyote.

Los borregos tienen el cuerpo cubierto de lana o pelo delgadito, tupido y caliente. Dos veces al año Hilario lleva sus borregos con don Timoteo, quien con unas tijeras especiales corta la lana a cada animal.

Enseguida la pesa en una báscula para saber cuánto debe pagar a Hilario, que se va muy contento con su dinero. ¡Qué chistosos se ven los borregos pelones!

Don Timoteo tiene que lavar la lana muy bien con agua y jabón. Cuando ha quedado limpia la extiende para que el sol la seque. Luego la pone en un canasto y con una vara le pega para quitarle los palitos, las espinas y otras basuras.

Rosita, la hija de don Timoteo, viene a cardar la lana. La frota muchas veces con dos cepillos de alambre hasta que queda suavcita y ligera y se esponja tanto que ya no cabe en el canasto. Después su mamá tuerce la lana y la va convirtiendo en hilo.

Don Timoteo debe teñir los hilos de lana para darles color. Primero los amarra para que no se hagan nudos, luego disuelve unos polvos de colores en una olla grande y allí mete los hilos.

Don Timoteo tiene un telar, que antes fue de su papá y de su abuelo. Él tiene mucha habilidad para manejarlo, es un gran tejedor; cuando el tejido está terminado, Rosita le da diferentes formas, hace jorongos, sarapes o tapetes.

Hilario, el pastor, no pasará frío este invierno; tiene un jorongo que le compró a don Timoteo y está hecho con la lana de sus borregos.

Lectura N° 3.

"El gigante gruñón".

Los niños, cuando salían de la escuela en primavera, acostumbraban a jugar en el jardín del Gigante. Un día, el Gigante, que era muy egoísta, tomó la decisión de prohibir a los niños jugar en su jardín. Pero cuando volvió de nuevo la primavera, toda la comarca se pobló de pájaros y flores, excepto el jardín del Gigante. La Nieve y la Escarcha se quedaron en el jardín para siempre. Así siempre fue allí invierno. Pero un día el Gigante se arrepintió de haber sido tan egoísta. Una mañana, estaba todavía el Gigante en la cama, cuando oyó cantar a un jilguero. Los niños habían

entrado en el jardín por un agujero, y con ellos volvió la primavera. Los árboles se habían cubierto de hojas, los pájaros volaban piando alegremente, las flores se asomaban entre la hierba verde. Y el Gigante se sentía feliz en el jardín jugando con los niños.

Lectura N° 4

“ ¿Por qué el sol nunca se ha casado?”

Adaptación de la antigua leyenda de Bulgaria

Cristina Rodríguez Lomba

Hace miles y miles de años, el sol, aburrido de vivir sin compañía, decidió casarse. La hora de formar una familia y sentar la cabeza había llegado y para celebrarlo organizó una fiesta multitudinaria a la que invitó a los animales de la tierra. ¡La idea entusiasmó a todos! La hormiguita, el elefante, la ballena... ¡Ningún animal quería faltar a la cita y corrieron a ponerse guapos para ser los primeros en llegar! Bueno, esto no es del todo cierto... Hubo uno que en cuanto se enteró de la noticia salió pitando a esconderse bajo su cama muerto de miedo. Se trataba de pequeño erizo blanco de hocico marrón. Sus vecinos, indignados y bastante sorprendidos por su actitud, fueron en su busca para convencerlo de que no podía hacerle ese feo al gran sol.

La rana le dijo: – Amigo, tienes que ir a la boda ¡El sol te ha invitado y no puedes faltar! El tigre también le instigó: – El sol se pondrá muy triste si no vas. Vivimos gracias a la luz y al calor que nos da ¡No acudir a su enlace es de muy mala educación! Los conejos, las cebras, los buitres... Todos se acercaron a hablar con el erizo testarudo que, ante tanta insistencia, aceptó. – ¡Vale, vale, dejadme en paz! ¡Os prometo que iré!

Antes de formalizar el casamiento tuvo lugar el banquete nupcial que el sol había organizado con mucha ilusión. Los animales fueron llegando y, emocionados, se sentaron a la mesa para degustar deliciosas viandas y los mejores vinos del mundo. El sol estaba, nunca mejor dicho, radiante, y los invitados parecían disfrutar de lo

lindo. El único que seguía compungido era el erizo, que no quiso probar ni una miga de pan. De hecho, nada más llegar, corrió a un rincón y pensando que nadie lo veía, se puso a roer una piedra. El novio, que estaba muy atento, se dio cuenta y se acercó a él.

– Amigo erizo ¿puedo saber qué haces ahí solito comiendo una piedra? He mandado preparar una comida riquísima para todos vosotros y no entiendo por qué no participas de mi fiesta con todos los demás ¿Hay algo que no es de tu agrado? El erizo dejó de mordisquear el guijarro y le miró con carita pesarosa. – Señor, perdone, le confieso que estoy preocupadísimo.

El sol puso cara de sorpresa. – Vaya... ¿Y por qué estás preocupado?

El animalito habló con mucha sinceridad. – Es que desde que anunció su boda no dejo de pensar en las consecuencias. Usted nos da calor, un calor maravilloso para vivir en la tierra, pero si se casa y tiene varios hijos soles, moriremos abrasados ¡Los seres vivos del planeta tierra no podremos soportar el calor de varios soles a la vez! No crecerá la hierba y los árboles se secarán. También se evaporarán los ríos, los mares... y nuestro hermoso planeta se convertirá en un desierto. Entonces, el erizo bajó la cabecita apenado y masculló: – Por eso como piedras, para ir acostumbrándome a lo que me espera si es que logro sobrevivir.

El sol se quedó callado y absorto en sus pensamientos. El erizo tenía mucha razón y le hacía replantearse su decisión ¡No podía arriesgarse a destruir tanta vida y tanta belleza! Caminó hasta colocarse en medio del banquete, dio una palmada para pedir silencio y habló ante todos los congregados.

– Quiero decir algo muy importante. He tenido una conversación con mi amigo el erizo y acabo de decidir que ya no voy a casarme ¡La boda queda anulada! El silencio se apoderó de la sala. Todos los animales mostraron una gran tristeza y algunos demasiado sensibles, como los gatitos y los cervatillos, comenzaron a llorar. El sol, muy seguro del paso que había dado, continuó su discurso. – Sé que os

entristece, pero pensadlo bien: sería peligroso para todos vosotros que yo me casara y tuviera varios hijos, pues la luz y el calor que desprenderíamos sería incompatible con la vida en la Tierra. Creedme que es lo mejor para todos ¡Doy por terminada la celebración! Por favor, regresen a sus hogares. Todos los presentes, que se lo estaban pasando fenomenal, miraron al erizo con odio ¡Por su culpa se habían quedado sin la mejor fiesta de su vida!

La fauna al completo se levantó para darle su merecido por traidor, pero el erizo, que de tonto no tenía un pelo, se ocultó y nadie consiguió encontrarlo. Tras dos horas de infortunada búsqueda, las especies abandonaron el lugar y se fueron a dormir a sus casas. Cuando ya no quedaba ni un alma en el salón, el erizo salió de su escondite y se topó de frente con el sol.

– Me temo que tus amigos están enfadados contigo, pero yo te estoy muy agradecido por el consejo que me diste. Voy a regalarte algo que te vendrá muy bien a partir de ahora ¡Toma, pónelas, a ver qué tal te sientan! El sol le entregó unas púas largas y afiladas para colocar sobre la espalda. – Cuando alguien se meta contigo ya no necesitarás ocultarte; podrás enroscarte formando un ovillo y las púas te protegerán.

– Muchas gracias, es un regalo maravilloso ¡Hasta pronto, señor!

El erizo regresó a su casa sintiéndose más guapo y sobre todo, más seguro. Desde ese día, como bien sabes, luce un cuerpo lleno de pinchos. El sol, por su parte, continuó con su vida en soledad hasta hoy, pero jamás se arrepintió de haber tomado aquella inteligente y generosa decisión

Lectura N° 5.

Leyenda “La patasola y los niños”

Los hechos que a continuación se van a narrar ocurrieron en un pueblito llamado Cambao, a orillas del río Magdalena, en Colombia.

Un profesor de Biología amante de la naturaleza, llevó a sus estudiantes de excursión. El profesor les indicó el camino que iban a seguir a lo largo de la ribera del río. Pero les advirtió a los niños que no se alejaran ni se metieran al río.

Algunos estaban conformes con el paseo, pero Mauricio y Oscar no estaban satisfechos. Ellos querían hacer algo más divertido, como robar nidos de pájaros o sacar lombrices para asustar a sus compañeros.

Así fue como Mauricio le propuso a Oscar que cogieran camino hacia la montaña. Caminaron mucho y estaban muy cansados. Era como si la montaña se alejara cuando ellos avanzaban. Al llegar a la montaña, ya era de noche. Los árboles parecían susurrar cosas extrañas y todos los animales emitían ruidos incomprensibles: Mauricio se agarró de la camiseta de Oscar, que estaba temblando. Como no sabía a donde dirigirse, decidieron quedarse recostados contra un árbol.

De repente, escucharon como si alguien viniera hacia ellos. El bosque estaba oscuro, pero la luz de la Luna se filtraba por entre las ramas dejando ver algunas sombras. Así fue como vieron algo parecido a una pata de oso. Pero los ruidos que escuchaban eran los gemidos de una mujer.

Oscar enseguida se acordó de la Patasola y se puso a llorar. Mauricio no estaba tan seguro que existiera una mujer con una pata de oso y empezó a reírse, pero su risa fue interrumpida por un manotazo.

Alguien lo había agarrado por la espalda y lo elevaba al cielo. Por un momento le pareció mentira pero cuando se vio con los pies balanceándose de un lado a otro sin control se desmayó del susto. Oscar, se ocultó entre la maleza, miraba todo lo que hacía aquella enorme mujer.

Realmente se movía con dificultad con una sola pata. Dejó caer el cuerpo de Mauricio. En ese momento, Oscar se armó de valor y se puso a pensar en la forma de salvar a su amigo. La Patasola era bien fea, tenía el pelo desgredado y sus larguísimas uñas estaban negras de tierra.

Oscar se puso a cantar todas las canciones que había aprendido en la escuela, y entre cada estrofa añadía la frase: "Mauricio es el más flaco de la clase, ¡ay que risa!".

La Patasola se llenó de curiosidad. Cuando estuvo muy cerca de Oscar, este le hizo zancadillas y la Patasola cayó al suelo de narices. En ese momento, se despertó Mauricio y juntos emprendieron la carrera hacia cualquier lado. Al cabo de un rato, empezaron a escuchar las voces de sus compañeros, que los llamaban intensamente y pudieron descansar del tremendo susto que se habían llevado por desobedientes.

Leyendas latinoamericanas y del mundo

(Adaptación)

Lectura N° 6.

"Los insectos bajo el microscopio".

Una cicindela acaba de lanzar su ataque, pero la víctima, una hormiga carpintera que no acepta la derrota, de repente baña a la depredadora con una sustancia pegajosa. Es un fenómeno extraño pero sumamente efectivo.

Algunos insectos parecen muy gentiles, pero si se ven amenazados recurrirán al veneno que tienen para paralizar al enemigo. Sin embargo al tratar de defenderse así pueden explotar y morir.

Una gran actriz es la hembra de avispa sin alas que se mimetiza y parece una especie de hormiga. Como esta hormiga es terrible cuando muerde, es menos probable que los depredadores la ataquen, porque la asocian con malas experiencias.

Una polilla de gusano de seda, para asustar a su depredador, exhibe los grandes puntos negros, que parecen ojos, de sus alas posteriores.

Algunos insectos son tan frecuentemente presa de más grandes o de otros insectos, que si no tuvieran una buena forma de defensa definitivamente no sobrevivirían por mucho tiempo. Por otro lado la enorme variedad de insectos que hay en nuestro

planeta da cuenta de la gran variedad de métodos de protección, algunos de ellos muy especializados. Una opción es ocultarse bajo tierra o incluso dentro de su abasto de alimentos, otra sería el camuflaje.

Algunos insectos se hacen incomibles alimentándose de plantas que son venenosas para otras criaturas y después avisan el hecho por medio de su colorido. Otros pican, lanzan un chorro terrible de veneno o liberan una sustancia química tan apestosa que el enemigo se retira. ¡Vaya magníficas estrategias.

Lectura N°7.

“ ¿Qué tienen de especial los mamíferos?”

Existen unas cuatro mil especies de mamíferos. Algunos pasan la vida nadando en los océanos, y otros jamás se aventuran en el agua. La mayor parte tiene el cuerpo cubierto de pelo o piel en algún momento de sus vidas. Algunos andan sobre dos piernas y otros a cuatro patas. Lo que todos los mamíferos tienen en común, es que alimentan a sus crías con la leche de sus glándulas mamarias.

Los mamíferos también tienen pulmones, un corazón con cuatro compartimientos y un cerebro bien desarrollados.

Aunque las crías de los ornitorrincos salen de un huevo, en realidad pertenecen a la clase de mamíferos, por lo que después de nacer se alimentan igualmente de la leche materna. Los huevos se depositan en madrigueras subterráneas, donde la madre cuida de ellos hasta que las crías son capaces de nadar y alimentarse a solas.

El mamífero más grande de la Tierra no es un animal terrestre, sino la ballena azul. El mamífero terrestre más grande es el elefante africano que puede llegar a pesar casi 7 toneladas.

Los seres humanos podemos volar, pero solamente con la ayuda de las máquinas. Los únicos mamíferos que vuelan son los murciélagos, que tienen unas membranas de piel entre sus patas delanteras y traseras que hacen las veces de alas. Otros

mamíferos como las zarigüeyas y las ardillas pueden extender sus cuerpos y planear por el aire, pero en realidad no vuelan.

Hay 1600 especies de roedores, lo que les hace el orden más numeroso entre los mamíferos. Los roedores tienen unos dientes frontales en forma de cincel (incisivos) que utilizan para roer. La mayoría de los roedores son pequeños, pero el tupi o capibara de América del Sur puede tener un metro de longitud.

Lectura N° 8.

“La tienda del cielo”

Autor: Anónimo (extraído del libro “Mis lecturas”. Gonzáles Rayó)

El niño estaba muy preocupado por los malos momentos que estaban pasando en su casa, así es que decidió recorrer las calles en busca de algo que ayudase en su hogar para componer la cosas. Caminando casi sin rumbo, encontró de pronto un letrero que decía: “La tienda del cielo”. Se acercó curioso y la puerta se abrió lentamente. Cuando se dio cuenta, ya estaba adentro. Vio muchos ángeles en todas partes. Uno de ellos le entregó una canasta y le dijo: Ten, tómala, compra con cuidado. ¡Todo lo que un buen niño necesita está en esta tienda! Primero compró Paciencia. El Amor estaba en la misma fila. Más abajo había Comprensión que la necesitaba urgentemente en su casa. Compró luego, dos cajas de Sabiduría y dos bolsas de Fe. Se detuvo a comprar Fortaleza y Valentía para ayudarse y enfrentarse a lo que estaba pasando. Ya tenía casi lista la canasta cuando recordó que necesitaba Gratitude y que no podía olvidar a Perdón que lo ofrecían en promoción por adquirir Compromiso. Caminó hacia el cajero para pagar la cuenta, pues creía que ya tenía todo lo que necesitaba, pero cuando iba a llegar al sitio vio a Oración y la puso en su canasta repleta porque sabía que cuando llegara a su casa la iba a necesitar. La Paz y la Felicidad estaban en los estantes pequeños al lado de la caja y aprovechó para cogerlas. La Alegría, en racimos, colgaba del techo y arrancó uno para él. Llegó al cajero y le preguntó: _ ¿Cuánto le debo? El cajero sonrió y le

contestó: _ Lleva tu canasta a dónde has de ir. _ Sí, pero, ¿cuánto le debo? _ El cajero otra vez le sonrió y le dijo: no te preocupes, el Niño Jesús pagó tu deuda, hace mucho tiempo.

Lectura N° 9.

“El milano que quiso relinchar”.

Tuvo antiguamente el milano otra voz, una voz penetrante.

Pero oyó un día a un caballo relinchar admirablemente, y lo quiso imitar.

Pero a pesar de todos sus intentos, no logró adoptar exactamente la voz del caballo y perdió además su otra voz.

Así, quedo sin la voz del caballo y sin su propia voz.

Nunca te pongas a imitar las cualidades ajenas si no tienes la preparación y condiciones adecuadas para hacerlo, so pena de quedar como un vulgar y fracasado envidioso.

Lectura N° 10.

“La paloma y la hormiga”.

Esto era una hormiga que, muerta de sed, se había acercado demasiado a la orilla del río y había caído en sus aguas. -¡Socorro! ¡Socorro! -pedía la pobre hormiga, arrastrada por la corriente. Una paloma, que la había visto, quebró una ramita de un árbol y la arrojó al río para que la hormiga se subiera a ella y se salvara. -¡Muchas gracias, paloma! -dijo la hormiga, ya en la orilla. En eso, llegó un cazador de pájaros con su arma preparada para cazar a la paloma. Pero la hormiga, que lo vio se acercó a su pie y le mordió en el talón. Tanto daño le hizo, que el cazador soltó su arma...Se dio cuenta entonces la paloma y alzó el vuelo, salvando así su vida. La paloma había ayudado a la hormiga. Y la hormiga, agradecida, había salvado a la paloma. ¿Qué has aprendido de esta historia?

Lectura N° 11.

Poema: "El hijo de rana".

(Rafael Pombo)

El hijo de rana, Rinrín renacuajo
Salió esta mañana muy tieso y muy majo
Con pantalón corto, corbata a la moda
Sombrero encintado y chupa de boda.
-¡Muchacho, no salgas!- le grita mamá
pero él hace un gesto y orondo se va.

Halló en el camino, a un ratón vecino
Y le dijo: -¡amigo!- venga usted conmigo,
Visitemos juntos a doña ratona
Y habrá francachela y habrá comilona.

A poco llegaron, y avanza ratón,
Estírase el cuello, coge el aldabón,
Da dos o tres golpes, preguntan: ¿quién es?
-Yo doña ratona, beso a usted los pies

¿Está usted en casa? -Sí señor sí estoy,
y celebro mucho ver a ustedes hoy;
estaba en mi oficio, hilando algodón,
pero eso no importa; bienvenidos son.

Se hicieron la venia, se dieron la mano,
Y dice Ratico, que es más veterano:
Mi amigo el de verde rabia de calor,
Démele cerveza, hágame el favor.

Y en tanto que el pillo consume la jarra
Mandó la señora traer la guitarra
Y a renacuajo le pide que cante
Versitos alegres, tonada elegante.

-¡Ay! de mil amores lo hiciera, señora,
pero es imposible darle gusto ahora,
que tengo el gazzate más seco que estopa
y me aprieta mucho esta nueva ropa.

-Lo siento infinito, responde tía rata,
aflójese un poco chaleco y corbata,
y yo mientras tanto les voy a cantar
una cancioncita muy particular.

Mas estando en esta brillante función
De baile y cerveza, guitarra y canción,
La gata y sus gatos salvan el umbral,
Y vuélvese aquello el juicio final
Doña gata vieja trinchó por la oreja
Al niño Ratico maullándole: ¡Hola!
Y los niños gatos a la vieja rata
Uno por la pata y otro por la cola.

Don Renacuajito mirando este asalto
Tomó su sombrero, dio un tremendo salto
Y abriendo la puerta con mano y narices,
Se fue dando a todos noches muy felices.

Y siguió saltando tan alto y aprisa,
Que perdió el sombrero, rasgó la camisa,
se coló en la boca de un pato tragón
y éste se lo embucha de un solo estirón
Y así concluyeron, uno, dos y tres
Ratón y Ratona, y el Rana después;
Los gatos comieron y el pato cenó,
¡y mamá Ranita solita quedó!

Lectura Nº 12.

Poema: "Caupolicán".

Es algo formidable que vio la vieja raza:
robusto tronco de árbol al hombro de un campeón
salvaje y aguerrido, cuya fornida maza
blandiera el brazo de Hércules, o el brazo de Sansón.
Por casco sus cabellos, su pecho por coraza,
pudiera tal guerrero, de Arauco en la región,
lancero de los bosques, Nemrod que todo caza,
desjarretar un toro, o estrangular un león.
Anduvo, anduvo, anduvo. Le vio la luz del día,
le vio la tarde pálida, le vio la noche fría,
y siempre el tronco de árbol a cuestras del titán.
«¡El Toqui, el Toqui!» clama la conmovida casta.
Anduvo, anduvo, anduvo. La aurora dijo: «Basta»,
e irguióse la alta frente del gran Caupolicán

Lectura Nº 13.

"El gusanito".

Autor de esta adaptación: José Luis García

(Estamos en mitad del campo. A nadie se ve. Entra Gusanito que se arrastra por el suelo, lentamente). (Cada vez que el Gusanito entra en escena, la atraviesa en su totalidad y sale por el extremo opuesto al que entró). (Cuando lleva un rato con su avance, y desde el otro extremo entra Saltamontes, que se acerca al primer personaje).

SALTAMONTES: Hola pequeño, -¿hacia dónde vas?

GUSANITO: Anoche tuve un sueño.

SALTAMONTE: No está mal para ser un gusano. -¿Y...?

GUSANITO: En el sueño estaba en lo alto de la gran montaña y veía todo el valle. Fue todo tan bonito, que he decidido ir hasta la montaña y realizar mi sueño.

SALTAMONTES: Estás loco, pequeñajo; la gran montaña está muy lejos y tu eres diminuto.

GUSANITO: (Comienza a caminar de nuevo).

Llegaré si me esfuerzo lo suficiente.

SALTAMONTES: ¿No te das cuenta de que es imposible? Una simple piedra será una montaña inmensa y un agujero en el suelo será un valle imposible de cruzar.

GUSANITO: Tengo que intentarlo. (Sale Gusanita).

SALTAMONTES: -¡Estás loco, gusano! (El Saltamontes sale por el centro).

(Vuelve a entrar el Gusanita, lentamente).

ESCARABAJO: (Cuando Gusanita lleva un rato con su acción de avanzar). -¿Se puede saber a dónde vas?

GUSANITO: Hacia la gran montaña. (Entra el Escarabajo).

ESCARABAJO: La gran montaña, es muy grande y está lejos, muy lejos.

GUSANITO: Tuve un sueño y en él yo llegaba a la gran montaña.

ESCARABAJO.- Los sueños, sueños son; gusano loco.

GUSANITO: Prefiero ser loco que estar todo el día con la cara hacia abajo. Adiós escarabajo. (Sale Gusanita).

ESCARABAJO: -¿Y qué tiene de malo mirar hacia abajo? Así ves lo que está en el suelo. (Mira en la dirección en la que salió el gusano). Pobre gusanito loco. (Sale por el centro). (Entran una Rana y el Saltamontes).

RANA: No te puedo creer.

SALTAMONTES: Yo salto y salto, pero nunca miento, ni lo intento.

(Entra Gusanita, con su esfuerzo, y se le ve más cansado). Mira, ahí viene.

RANA: (Que se acerca a Gusanita). -¿Es cierto que quieres llegar a la gran montaña para poder ver todo el valle?

GUSANITO: Ese es mi sueño.

SALTAMONTES: -¿Está loco o no lo está?

RANA: Nunca llegarás. Eres más pequeño que yo y yo jamás lo he intentado.

GUSANITO: Y si no lo has intentado, -¿cómo sabes que no llegaré?

SALTAMONTES: -¿Te dije o no te dije?

RANA: No lo he intentado porque soy razonable.

GUSANITO: Dejadme. Es mi sueño. (Sale Gusanita).

RANA: Mi sueño es comerme una mosca tan grande como un saltamontes.

SALTAMONTES: -¿No querrás comerme, verdad?

RANA: No eres una mosca.

SALTAMONTES: Pero soy tan grande como un saltamontes.

RANA: Porque eres un saltamontes.

SALTAMONTES: Como intentes comerme, te monto una plaga.

RANA: Me estás dando sueño.

SALTAMONTES: -¿También tú tienes un sueño?

RANA: (Qué ríe). Esa sí que es buena... -¡Un sueño!

SALTAMONTES: (Ríe. Imita al Gusanita). Dejadme. Es mi sueño.

RANA: Que se convertirá en su pesadilla. (Salen ambos con sus risas).

(Entra Gusanita que avanza por la escena hasta llegar al centro de la misma, lugar en el que se detiene un instante).

GUSANITO: Estoy muy cansado... Muy cansado. Debo seguir. Mi sueño es mío y prefiero morir antes que dejar de intentarlo. (Sigue avanzando hasta que sale de escena).

(Durante un tiempo en el que la escena permanece vacía, suenan truenos y si existieran posibilidades técnicas la escena se iluminará, como si resplandecieran los rayos en ella).

(Entran Rana y Saltamontes).

RANA: -¡Menuda tormenta!

SALTAMONTES: La mayor que hemos tenido nunca.

RANA: -¿Qué habrá sido del gusano loco?

SALTAMONTES: Ya te puedes imaginar...

(Entra Escarabajo).

ESCARABAJO: -¿Sabéis algo del gusanito que tenía un sueño?

RANA y SALTAMONTES: Ya te puedes imaginar...

ESCARABAJO: Yo no imagino nada. Soy un escarabajo y sólo miro hacia abajo.

RANA: Seguro que algún día, encontrarás su cuerpecito enterrado en el barro.

ESCARABAJO: -¿Creéis que ha muerto?

RANA: Ya te puedes imaginar...

ESCARABAJO: Precisamente por imaginar cosas ha muerto ese gusano. Lo mejor es tener siempre los pies en el suelo, y a ser posible también la cara.

SALTAMONTES: Cada uno debe conformarse con lo que le ha tocado en suerte.

RANA: La vida es como es, y ningún gusano la cambiará jamás.

(Escuchamos unas risas de alegría). (Volando sobre los tres personajes entra una Mariposa, que cuando habla, reconocemos por su voz que es el Gusano que se ha transformado en mariposa).

MARIPOSA: -¡Puedo volar!, -¡ahora alcanzaré mi sueño!

RANA: -¡El gusano se ha vuelto mariposa!

ESCARABAJO: -¡Qué poca vergüenza!, si uno es gusano, siempre debe seguir siéndolo.

MARIPOSA: -¡Adiós amigos!, la montaña me espera. Un nuevo mundo se abre ante mí. (Sale Mariposa).

ESCARABAJO: -¡No sigas adelante; volverás a morir!

RANA: Los jóvenes creen que con volar se arregla todo.

SALTAMONTES: -¡Si tienes los pies en el suelo, estarás siempre seguro!

(Una red inmensa atrapa a los tres personajes).

NIÑO: Mamá, he atrapado a tres bichos.

MADRE: -¿Y qué vas a hacer con ellos?

NIÑO: Los meteré en una caja. (Sale la red con los tres personajes).

MADRE.- (En off)

Anexo 16

Plan de clases

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

Grado: 5º. Clase Nº 9. Tiempo/hora: 1 hora clase 50'

Nombre de la docente: Marta Elena Burbano Burbano.

Objetivos transversales:

- Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
- Demostrar disposición e interés por expresarse clara y creativamente por medio de la comunicación oral y escrita.

Objetivos de la clase: Demostrar habilidades para la lectura oral y en silencio, así como comprender el texto leído.

Contenido: Lectura, análisis y comprensión de la fábula: "El milano que quiso relinchar".

Método: Trabajo con el texto.

Procedimientos: Conversación, lectura oral y en silencio, lectura selectiva, preguntas y respuestas.

Medios: Pizarrón, conexión a internet, computador, video bean, cuadernos de los estudiantes, material fotocopiado.

Evaluación: se evaluará en forma oral las respuestas ofrecidas por los estudiantes a las preguntas de comprensión del texto, así como la calidad de la lectura oral.

Introducción de la clase:

Con anterioridad se les había orientado a los estudiantes que buscaran información en diferentes sitios de internet acerca de qué era el milano.

Como resultado de esa búsqueda los estudiantes deberán conocer que el milano es una especie de ave de rapiña, así como otras de sus características.

En este momento de la clase, la docente les pedirá a los estudiantes que expresen lo que pudieron indagar sobre el milano. Luego de escucharlos la docente enfatiza en cualquier aspecto que se haya quedado y proyectará con el video bean la imagen del mismo para si alguno no pudo encontrarla o realizó la búsqueda orientada y se les dirá que para el final se les tiene una sorpresa.

La docente debe aprovechar esta oportunidad para elogiar a aquellos estudiantes que mejor se prepararon y exhorta a los que no lo hicieron a asumir un comportamiento similar al de sus compañeros que sí cumplieron.

A continuación la docente invitará a los estudiantes a conocer una fábula que trata, precisamente sobre el milano y que deberán estar muy atentos a la lectura.

La docente realiza la lectura oral del texto y concluida la misma, se les pedirá a los estudiantes que digan si existen algunas palabras de las que no conozcan sus significados. A pesar de que es una lectura poco complicada en ese sentido, se les dará tratamiento desde el contexto a las palabras: penetrante, admirablemente, imitar, vulgar, fracasado y envidioso.

Primero se les pedirá a algunos alumnos que expresaran su opinión acerca del significado de estas y luego la maestra hará las precisiones necesarias.

Seguidamente se les entregará en fotocopia del texto de la fábula y se les hablará sobre algunas de las características de la fábula como género narrativo y se les orientará que realicen una lectura silenciosa del texto para que hablen sobre ella. Se les dirá que no se mueven los labios, que no se sigue con el dedo, que no se murmura y que deben concentrarse solo en la lectura. La docente estará atenta a sus comportamientos.

Finalizada la lectura les preguntará:

¿Acerca de qué trata el texto leído?

¿Cuál es el personaje central de la fábula?

¿Existen personajes secundarios en la fábula?

La docente escuchará la opinión de varios estudiantes y estará vigilante con respecto a la forma de expresión de los mismos, para hacer de manera muy adecuada las correcciones pertinentes.

Teniendo en cuenta la brevedad del texto se les dirá a los estudiantes que para su análisis se dividirá en dos partes: desde el principio hasta donde dice voz y luego desde nunca hasta el final.

Se les pedirá que lean en silencio la primera parte y se les ratificará la manera de hacerlo.

Una vez concluida la lectura se les preguntará:

¿En qué lugar crees que se desarrolla la historia?

¿Qué quiso decir el autor cuando expresó que el milano tenía una voz penetrante?

¿Realmente los milanos tienen voz?

¿Qué significa la expresión: relinchar admirablemente?

¿Cuál pudo ser la causa para que el milano imitara la voz del caballo?

¿Por qué consideran que el milano no logró relinchar?

Concluida esta parte se les orientará que lean en silencio la segunda y se ratificarán las orientaciones.

Finalizada la lectura se les preguntará:

¿Será posible imitar a otros cuando no se tiene las condiciones para hacerlo?

¿Cuál será el resultado cada vez que se intente?

¿Qué significa quedar como un vulgar y fracasado envidioso?

Una vez finalizado este momento de la clase, se les orientará a los estudiantes que se preparen para realizar una lectura oral.

Varios alumnos leerán y la docente irá haciendo las valoraciones correspondientes a cada caso, al tiempo que registrará el comportamiento lector de los estudiantes.

Finalmente se les formularán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué le dirías a un amigo –que está distante- sobre la envidia como un sentimiento humano?
2. ¿Conoces de alguna otra obra que trate este mismo tema?
3. Piensa en otro final para esta fábula, pero sin que se pierda la moraleja.

Luego de respondidas las preguntas se les dirá que la sorpresa que se anunció al principio es la siguiente, y se muestra un pequeño video de 40 segundos en el que aparece un milano cantando su canto real, tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=N7rxuF6I-IE>

Por último la docente realizará las conclusiones de la clase, en las que valorará el desempeño del grupo e insistirá en el valor educativo de la fábula, en este caso que no se debe envidiar lo que otros poseen porque eso puede traer consigo graves consecuencias.

Se les orientará que comenten por escrito su opinión sobre lo leído.

Anexo 17

Guía para la autoservación de las clases durante la fase de implementación de la estrategia didáctica

Objetivo:

Constar en qué medida el método concebido para ser aplicado en las clases favorece el trabajo con la comprensión lectora.

Clase # _____ Período: _____ Tipo de texto: _____

Título: _____

Aspectos a observar:

- ¿Cumplen los estudiantes con las actividades de preparación previa para la lectura?
Sí: _____ No: _____ En cierta medida: _____
- ¿Resultaron accesibles para todos los estudiantes las actividades orientadas?
Sí: _____ No: _____
- ¿Se muestran interesados los estudiantes por socializar el resultado de su preparación?
Sí: _____ No: _____ Algunos: _____
- ¿Resultó provechoso este aspecto de la clase junto con el trabajo con las palabras de dudosa significación?
Sí: _____ No: _____ En cierta medida: _____
- ¿Se mantenían atentos los estudiantes durante el momento de la lectura de familiarización con el texto?
Sí: _____ No: _____ Algunos: _____
- ¿Eran capaces los estudiantes de responder las preguntas de comprensión global del texto?
Sí: _____ No: _____ Algunos: _____

- ¿Luego de la lectura de cada una de las partes de los textos los estudiantes respondían adecuadamente las preguntas de comprensión?

Sí: ____ No: ____ Algunos: ____

- ¿Logran los estudiantes responder las preguntas del segundo y tercer nivel de comprensión?

Sí: ____ No: ____ Algunos: ____

- ¿Cómo se valora el desempeño en la lectura oral de los estudiantes?

Bien: ____ Regular: ____ Malo: ____

Anexo 18

Guía para la observación externa

Objetivo:

Constatar la efectividad del método utilizado en las clases observadas con respecto a la comprensión lectora por parte de los estudiantes.

Aspectos a observar:

1. ¿Son adecuadas las actividades de preparación previa a la lectura que se orientan por parte de la maestra?
2. ¿Realizan los estudiantes las actividades que orienta la maestra?
3. ¿Socializan los estudiantes con el resto del grupo, la información que obtienen para su preparación?
4. ¿Se le da tratamiento a las palabras de dudoso significado en los textos trabajados? ¿Resulta provechoso?
5. ¿Se muestran atentos los estudiantes cuando se realiza la lectura de familiarización con el texto.
6. ¿Responden acertadamente las preguntas que sobre el texto formula la maestra, tanto luego de la primera lectura como después de la lectura por partes?
7. ¿Se ofrece a los estudiantes la posibilidad de leer en forma oral en la clase?
8. ¿Qué opinas acerca de esta manera de proceder en las clases de lectura y comprensión?

Anexo 19

Criterios para la evaluación de los estudiantes

La medida de la velocidad al leer no representa una evaluación global, auténtica, cualitativa y formativa de lo que significa una lectura fluida, por tanto es preciso recurrir a un instrumento idóneo y coherente como lo es la rúbrica (o matriz de evaluación) (Simón, 2001). Esta se convierte en guía para la evaluación y asignación al estudiante de un nivel del logro alcanzado. Tiene la característica de contar con descriptores cualitativos sobre criterios de velocidad lectora, fraseo, pausas, entonación y acento, entre otros, este instrumento trata de establecer la naturaleza del desempeño concreto de un lector en lectura fluida (Calero 2014).

La rúbrica beneficia al docente ya que precisa los logros alcanzados por los estudiantes en el nivel de la fluidez lectora, sin embargo lleva al estudiante a ser crítico de su propio proceso conduciéndolo a una construcción de la comprensión del texto que lee.

El ejercicio de lectura con la utilización de la rúbrica puede realizarse también siendo el estudiante quien valore a su compañero generando aprendizaje autovalorativos.

En esta rúbrica se evalúa diferentes componentes de la fluidez lectora como la lectura expresiva, el tono, el fraseo adecuado, el ritmo lector y la comprensión.

El tiempo de escucha de una lectura no debe sobrepasar los 2 o 3 minutos. Al acabar la audición, se pide al estudiante que ha leído que resuma la lectura, se consulta la rúbrica, y asigna la puntuación adecuada que se corresponda con el específico tipo de nivel de desempeño que refleja la rúbrica en cada descriptor. Al terminar la lectura se proporciona una retroalimentación al estudiante, señalando de cada descriptor lo que caracteriza la lectura que haya hecho.

Nombre del estudiante: _____ Texto a leer: _____

Fecha: _____

	CORRECCIÓN	EXPRESIVIDAD	FLUIDEZ	
	Ritmo de lectura/Parfraseo	Expresividad y entonación	Pausas al leer	Seguridad al leer.
5	El estudiante lee todo el texto con ritmo y continuamente prestando atención a todos los signos de puntuación (.,;:....-), y dividiendo el texto en frases con sentido	El estudiante lee todo el texto con un adecuado cambio de entonación y expresividad, para comprender lo que está leyendo.	El estudiante lee todo el texto haciendo las correspondientes pausas para acabar frases, o atender a los signos de interrogación y admiración.	El estudiante lee todo el texto relajado y confiado en su nivel de lectura, y corrige fácilmente cualquier error que comete.
4	El estudiante lee la mayor parte del texto con ritmo, prestando atención a los signos de puntuación (.,;:....-)	El estudiante lee la mayor parte del texto cambiando adecuadamente la voz y la entonación para buscar el significado.	El estudiante lee la mayor parte del texto haciendo las pausas que corresponden a los signos de puntuación, interrogación o admiración.	El estudiante lee la mayor parte del texto de un modo relajado y confiado, y alguna vez se muestra confundido con errores
3	El estudiante lee partes del texto, prestando atención a los signos de puntuación(.,;:....-)	El estudiante lee partes del texto combinando en ocasiones la voz y la entonación para buscar el significado.	El estudiante lee parte del texto haciendo las pausas que corresponden a los signos de puntuación, interrogaciones y admiraciones.	El estudiante lee partes del texto de un modo relajado y confiado, en ocasiones se muestra confundido con sus errores.
2	La lectura del estudiante es unas veces rápida y otras con pausas inesperadas al leer.	El estudiante lee el texto con cambios en el tono y la expresividad, que no se ajustan al significado del texto.	El estudiante hace en ocasiones, las adecuadas pausas cuando encuentra signos de puntuación, interrogación o admiración.	El estudiante se muestra a veces nervioso y confundido con sus errores.
1	El estudiante lee con grandes pausas, o leyendo lentamente las palabras del texto.	El estudiante lee el texto de un modo monótono, sin entonación y expresividad.	El estudiante no hace pausa alguna cuando se encuentra con signos de puntuación, interrogación o admiración.	El estudiante se muestra nervioso al leer.

Adaptación de la rúbrica de evaluación de la lectura. (Cursos intermedios y superiores de Educación Primaria) ©

Valore	INDICADORES PARA EVALUAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN		
	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
5	El estudiante reconoce sin equivocarse los personajes principales y secundarios de texto, el lugar o ambiente donde sucede la acción y refiere la secuencia de un hecho en forma objetiva.	El estudiante narra el texto con sus propias palabras identificando objetivamente el tema central del texto. Además argumenta en forma coherente una situación del texto. Describe personajes y lugares con sus propias palabras y deduce adecuadamente situaciones o acciones posibles a sucederse.	El estudiante explica con sus propias palabras las posibles enseñanzas del texto, da su opinión crítica sobre el contenido del texto. Además expresa con objetividad juicios de valor referidos al comportamiento de los personajes. Asume el rol del personaje principal planteando nuevas formas de actuación, relacionando el contenido del texto con las experiencias de su vida diaria proponiendo alternativas de solución.
4	El estudiante reconoce la mayoría de los personajes principales y secundarios de texto, el lugar o ambiente donde sucede la acción y refiere casi por completo la secuencia de un hecho.	El estudiante narra la mayor parte del texto con sus propias palabras identificando casi siempre el tema central del texto. Además la mayoría de las veces argumenta una situación y describe los personajes y lugares con sus propias palabras y deduce posibles situaciones o acciones a sucederse.	El estudiante explica casi por completo con sus palabras las posibles enseñanzas del texto, da su opinión crítica sobre el contenido del texto. Además expresa juicios de valor referidos al comportamiento de los personajes, con algunas imprecisiones. Asume el rol del personaje principal y lo relaciona con el contenido del texto, con las experiencias de su vida diaria.
3	El estudiante reconoce algunos de los personajes principales y secundarios de texto, el lugar o ambiente donde sucede la acción y refiere parcialmente la secuencia de un hecho.	El estudiante narra partes del texto con sus propias palabras identificando en ocasiones el tema central del texto. Argumenta con impresiones alguna situación del texto. Describe en ocasiones personajes y lugares con sus propias palabras, y con dificultad deduce situaciones o acciones posibles a sucederse.	El estudiante en ocasiones reconoce las posibles enseñanzas del texto, procura dar su opinión sobre el contenido del texto. Intenta explicar juicios de valor referidos al comportamiento de los personajes. Reconoce el rol del personaje principal y en ocasiones relaciona el contenido del texto con las experiencias de su vida diaria.
2	El estudiante reconoce con imprecisión los personajes principales y secundarios de texto, el lugar o ambiente donde sucede la acción y con dificultad refiere la secuencia de un hecho.	El estudiante narra algunas veces partes del texto con sus propias palabras identificando con dificultad el tema central del texto. Algunas veces argumenta situaciones del texto. Describe con imprecisión los personajes y lugares y en pocas veces deduce situaciones o acciones posibles a sucederse.	El estudiante duda para explicar las posibles enseñanzas del texto, difícilmente da su opinión crítica sobre el contenido del texto. Además no muestra claridad para expresar juicios de valor referidos al comportamiento de los personajes. Desconoce el rol del personaje principal, y difícilmente relaciona el contenido del texto con las experiencias de su vida diaria.
1	El estudiante no reconoce los personajes principales y secundarios, el lugar o ambiente donde sucede la acción y no refiere la secuencia de un hecho.	El estudiante presenta dificultad para narrar el texto con sus propias palabras, no identifica el tema central del texto. Además no argumenta en forma coherente una situación del texto. No describe personajes y lugares con sus propias palabras y no deduce situaciones o acciones posibles a sucederse.	El estudiante no explica con sus palabras las posibles enseñanzas del texto, no expresa una opinión crítica sobre el contenido del texto. Además no expresa juicios de valor referidos al comportamiento de los personajes. No asume el rol del personaje principal ni plantea nuevas formas de actuación. No relaciona el contenido del texto con las experiencias de su vida diaria proponiendo alternativas de solución.

Anexo 20

Control de los resultados alcanzados por los estudiantes en los diferentes cortes evaluativos

No.	CUALIDADES DE LA LECTURA ORAL															NIVELES DE COMPRENSIÓN														
	Corte 1			Corte 2			Corte 3			Corte 4			Corte 5			Corte 1			Corte 2			Corte 3			Corte 4			Corte 5		
	C	F	E	C	F	E	C	F	E	C	F	E	C	F	E	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4
2	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4
3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4
7	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4
8	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4
9	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4
12	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
13	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4
17	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
18	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4
19	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4
20	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4

No.	CUALIDADES DE LA LECTURA ORAL															NIVELES DE COMPRESIÓN																			
	Corte 1			Corte 2			Corte 3			Corte 4			Corte 5			Corte 1			Corte 2			Corte 3			Corte 4			Corte 5							
	C	F	E	C	F	E	C	F	E	C	F	E	C	F	E	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3					
21	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	
23	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
25	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	
26	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	
27	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	
28	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	
29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
31	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	
32	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Nota:

Los números consignados en la primera casilla se corresponden con los que pertenecen a cada uno de los estudiantes en el listado oficial del grupo.

El número colocado en cada una de las casillas se corresponde con el criterio evaluativo seguido en una escala del 1 al 5.

La palabra control se refiere a cada uno de los momentos de la fase de implementación en los que se registró el criterio evaluativo.

Referencias: C: Corrección, F: Fluidez, E: Expresividad

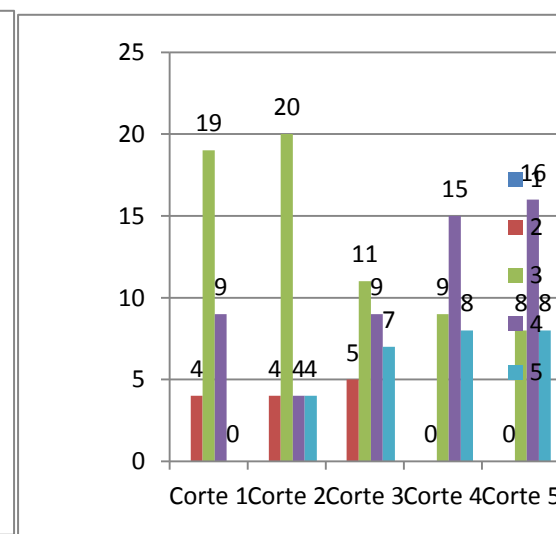
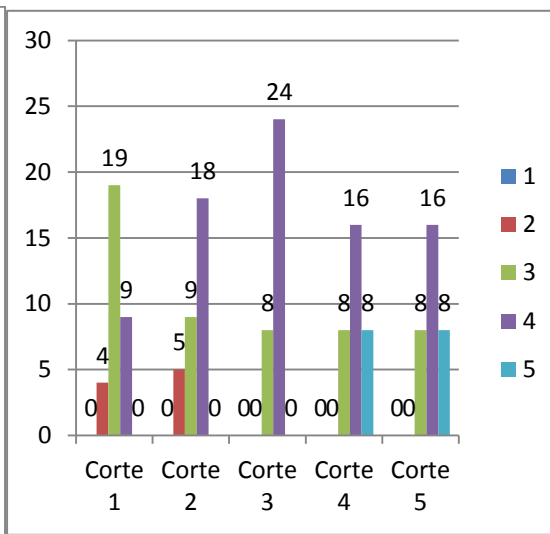
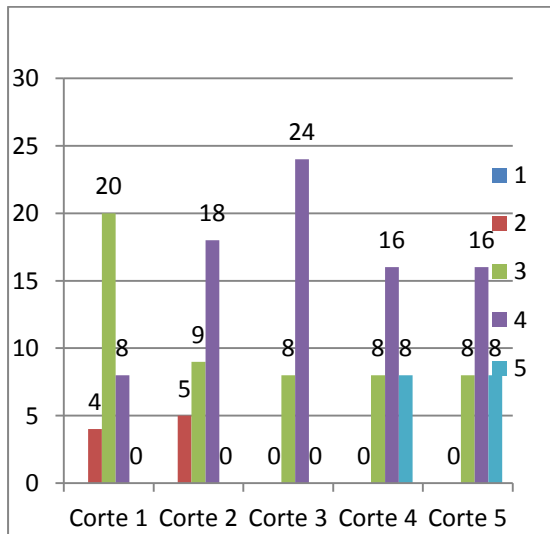
Los números 1, 2 y 3 en el control de la comprensión se corresponden con los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Tabla resumen

No.	CUALIDADES DE LA LECTURA ORAL														
	Corte 1			Corte 2			Corte 3			Corte 4			Corte 5		
	C	F	E	C	F	E	C	F	E	C	F	E	C	F	E
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	4	4	4	5	5	4	-	-	5	-	-	-	-	-	-
3	20	19	19	9	9	20	8	8	11	8	8	9	8	8	8
4	8	9	9	18	18	4	24	24	9	16	16	15	16	16	16
5	-	-	-	-	-	4	-	-	7	8	8	8	8	8	8

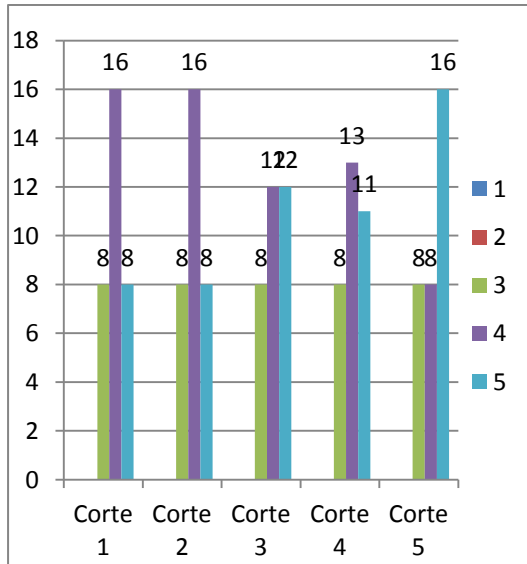
No.	NIVELES DE COMPRESIÓN														
	Corte 1			Corte 2			Corte 3			Corte 4			Corte 5		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	16	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8	20	8	8	16	12	8	16	16	8	8	16	8	8	8
	16	4	8	16	16	8	12	4	12	13	13	12	8	8	16
	8	8	-	8	-	-	12	12	4	11	11	4	16	16	8

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CUALIDADES DE LA LECTURA DURANTE LOS CINCO CORTES

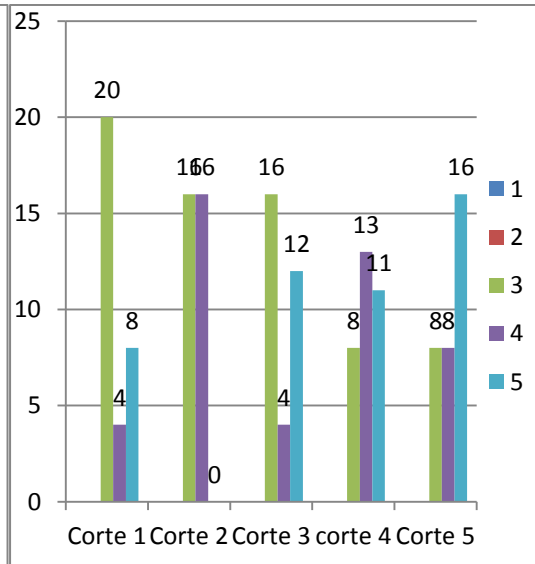


ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CINCO CORTES POR NIVELES DE COMPRENSIÓN

PRIMER NIVEL



SEGUNDO NIVEL



TERCER NIVEL

