



EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO
DE LA COMPETENCIA LECTOESCRITORA SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA
COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN AYALA DEL MUNICIPIO DE
BELLO, DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA, COLOMBIA, 2017

HERNANDO LEÓN TAMAYO BEDOYA

Tesis de grado para optar al grado académico de:
Maestro en educación con mención en Pedagogía

UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

ESCUELA DE POSGRADO

LIMA - PERÚ

2018



EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO
DE LA COMPETENCIA LECTOESCRITORA SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN AYALA DEL MUNICIPIO DE
BELLO, DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA, COLOMBIA, 2017

HERNANDO LEÓN TAMAYO BEDOYA

Tesis de grado para optar al grado académico de:

Maestro en educación con mención en Pedagogía

Asesora:

Dra. Edith Gissela Rivera Arellano

UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

ESCUELA DE POSGRADO

LIMA - PERÚ

2018

Dedicatoria

A mis padres y hermanos, por su acompañamiento permanente e infinita paciencia; por no haber compartido con ellos momentos especiales de nuestras vidas por estar copado con mis obligaciones de la Maestría.

Agradecimiento

Especial agradecimiento a la Universidad Privada Norbert Wiener del Perú, por sus enseñanzas y orientaciones en mi cualificación personal y profesional.

A las autoridades y maestros de la Universidad Wiener, quienes me han guiado y orientado académicamente en la Maestría en Educación con Mención en Pedagogía.

Gratitud invaluable a la Comunidad de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, por abrir sus puertas y permitirme llevar a cabo este proyecto de investigación.

Al señor Alejandro Lopera Lopera, rector de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, por su acompañamiento permanente y desinteresado en la realización de esta tesis proyecto de investigación.

Declaratoria de autenticidad

Quien suscribe, Hernando León Tamayo Bedoya, identificado con cédula de ciudadanía número 98.495.477 de Bello, declara que la tesis: EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTOESCRITORA SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN AYALA DEL MUNICIPIO DE BELLO, DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA, COLOMBIA, 2017, es de su propia autoría, y en ella utilizó y aplicó literatura científica referente al tema, y precisó la bibliografía mediante las referencias bibliográficas que se consignan al final del documento.

En consecuencia, los datos y el contenido, para los efectos legales y académicos que se desprenden de la tesis, son y serán de su entera responsabilidad

Hernando León Tamayo Bedoya

Contenido

	Pág.
Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
1. Planteamiento del problema	18
1.1. Descripción de la realidad problemática	18
1.2. Identificación y formulación del problema	20
1.2.1 Problema general.	20
1.2.2 Problemas específicos.	20
2. Objetivos de la investigación	21
2.1. Objetivo general	21
2.2. Objetivos específicos	21
3. Justificación y viabilidad de la investigación	22
3.1. Justificación	22
3.2. Viabilidad	23
4. Delimitación de la investigación	24
4.1. Limitaciones de la investigación	25
5. Marco teórico	27
5.1. Antecedentes de la investigación	27
5.1.1 Antecedentes Nacionales.	27
5.1.2 Antecedentes Internacionales.	29
5.2. Bases Legales	31
5.2.1 Normas nacionales.	31
5.2.1.1 <i>Constitución política de Colombia. (1991).</i>	31
5.2.1.2 <i>Ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Colombia (1994).</i>	33
5.2.1.3 <i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Colombia. (2006).</i>	33
5.3. Bases teóricas	35

5.3.1	Teorías del aprendizaje.	35
5.3.1.1	<i>Vigotsky y la teoría sociocultural del aprendizaje.</i>	35
5.3.1.2	<i>Piaget y el desarrollo cognoscitivo.</i>	37
5.3.1.3	<i>Ausubel y el aprendizaje significativo.</i>	38
5.3.2	Comprensión lectora.	39
5.3.2.1	<i>Dimensiones o niveles de la comprensión lectora.</i>	40
5.3.3	Comprender la comprensión.	42
5.3.3.1	<i>Comunicación como ecosistema.</i>	44
5.3.3.2	<i>El aula de clase como ejemplo de ecosistema de comunicación.</i>	45
5.3.4	Un Modelo para la Comprensión.	47
5.3.4.1	<i>Antecedentes.</i>	47
5.3.4.2	<i>Modelo Interactivo.</i>	49
5.3.4.3	<i>Modelo Interactivo y Comprensión.</i>	50
5.3.4.4	<i>El docente y la comprensión.</i>	53
5.3.5	Competencia lectoescritora.	54
5.3.5.1	<i>Lectura: procesos perceptivos, procesos léxicos y procesos sintácticos.</i>	55
5.3.5.2	<i>Lectoescritura: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, vocabulario.</i>	57
5.3.5.3	<i>Lectoescritura y cultura.</i>	59
5.3.5.4	<i>Lectoescritura y cultura letrada.</i>	60
5.3.5.5	<i>Reconceptualizar la enseñanza de la lectoescritura.</i>	62
5.3.5.6	<i>Trabajo por proyectos.</i>	633
5.3.5.7	<i>Lectoescritura y visibilización del pensamiento.</i>	644
5.3.5.8	<i>Lectoescritura: escribir para aprender.</i>	666
5.4.	Formulación de hipótesis	677
5.4.1	Hipótesis General.	677
5.4.2	Hipótesis Específicas.	677
5.5.	Operacionalización de variables e indicadores	688
5.6.	Definición de Términos Básicos	699
6.	Metodología	733
6.1.	Tipo y nivel de la investigación	733

6.2.	Diseño de la investigación	733
6.3.	Población y muestra	744
6.3.1	Población.	744
6.3.2	Muestra.	755
6.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	766
6.4.1	Descripción de instrumentos.	777
6.4.1.1	<i>Preprueba de comprensión de lectura “Prueba Estandarizada Saber 5° - 2014”</i>	788
6.4.1.2	<i>Posprueba de comprensión de lectura “Prueba Estandarizada Saber 5° - 2015”</i>	788
6.4.2	Validación de instrumentos.	80
6.5.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	822
7.	Presentación y análisis de los resultados	844
7.1.	Procesamiento de datos: Resultados	844
7.1.1	Participantes en el grupo experimental y en el grupo control	844
7.1.2	Análisis descriptivo de la dimensión literal, dimensión inferencial y dimensión criterial antes y después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora	877
7.1.2.1	<i>Análisis de la dimensión literal</i>	877
7.1.2.2	<i>Análisis de la dimensión inferencial</i>	90
7.1.2.3	<i>Análisis de la dimensión criterial</i>	944
7.2.	Prueba de hipótesis	97
7.3.	Discusión de resultados	109
8.	Conclusiones y recomendaciones	117
8.1.	Conclusiones	117
8.2.	Recomendaciones	119
	Referencias	121
	Anexos	127

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Variables	68
Tabla 2. Población	75
Tabla 3. Muestra	75
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la edad de los participantes del estudio. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	85
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la edad en el grupo experimental y el grupo control. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	87
Tabla 6. Análisis comparativo de la dimensión literal entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	90
<i>Tabla 7.</i> Análisis comparativo de la dimensión inferencial entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	93
Tabla 8. Análisis comparativo de la dimensión criterial entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	97
<i>Tabla 9.</i> Análisis comparativo de las dimensiones literal, inferencial y criterial entre el grupo experimental y el grupo control después de la implementación de la estrategia didáctica. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	98

Lista de ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1. Distribución porcentual del sexo de los estudiantes participantes del estudio. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	84
Ilustración 2. Distribución porcentual del sexo de los participantes según grupo experimental y grupo control. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	86
Ilustración 3. Distribución porcentual de los puntos obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión literal antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Ayala. Bello, 2017.	88
Ilustración 4. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión literal después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017	89
Ilustración 5. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión inferencial antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	91
Ilustración 6. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión inferencial después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	93
Ilustración 7. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión criterial antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	94
Ilustración 8. Distribución porcentual de los puntos obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión criterial después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.	96

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1 Operacionalización de variables	12727
Anexo 2. Matriz de consistencia	132
Anexo 3. Instrumento 1 Preprueba	135
Anexo 4. Instrumento 2 Posprueba	149
Anexo 5. Tabla de relación de la prueba estandarizada de comprensión lectora Lengua Castellana. 2014. (MEN) con las dimensiones de Solé (1996)	162
Anexo 6. Tabla de relación de la prueba estandarizada de comprensión lectora Lengua Castellana. 2015. (MEN) con las dimensiones de Solé (1996)	17171
Anexo 7. Sesiones estrategia didáctica	18080

Resumen

El objetivo de este estudio consistió en evaluar la incidencia de las estrategias de fortalecimiento de la competencia lectoescritora sobre las dimensiones de la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala del Municipio de Bello, Departamento de Antioquia, Colombia, 2017. La edad promedio de la población objeto de estudio es de 11 años, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. Se desarrolló con un diseño experimental de tipo cuasiexperimental con una prepueba y postprueba con dos grupos intactos y se utilizaron como instrumentos las pruebas de comprensión de lectura-ejemplos de pregunta- Prueba Estandarizada Saber 5° - 2014 y 2015 del Ministerio de Educación Nacional. La prueba estadística utilizada para realizar el contraste de hipótesis fue la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, la cual permite comparar las medianas entre los grupos: experimental y control. Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error tipo I (α) de 0,05 (5%), los resultados evidenciaron una influencia poco significativa de la influencia de la competencia lectoescritora sobre la comprensión lectora y la necesidad de la renovación de las herramientas conceptuales y didácticas por parte de los docentes y actores que orientan los procesos formativos.

Palabras clave: Comprensión lectora, competencia lectoescritora, dimensión literal, dimensión inferencial, dimensión criterial.

Abstract

The objective of this study was to evaluate the incidence of strategies to strengthen literacy skills on the dimensions of reading comprehension on fifth grade students of the Jorge Eliecer Gaitan Ayala Educational Institution in the municipality of Bello, department of Antioquia, Colombia, 2017. The average age of the population under study is 11 years, belonging to strata 1, 2 and 3. It was developed with an experimental design of the quasi-experimental type with a pre-test and post-test with two intact groups and tests were used as instruments. reading comprehension-sample questions- Standardized Test Saber 5th - 2014 and 2015 from the Ministry of National Education. The statistical test used to perform the hypothesis test was the non parametric Mann-Whitney U test, which allows to compare the medians between the groups: experimental and control. With a confidence level of 95% and a margin of error type I (α) of 0.05 (5%), the results showed a negligible influence of the influence of the reading and writing competence on reading comprehension and the need for renewal of conceptual and didactic tools by teachers and actors that guide the training processes.

Keywords: Reading comprehension, literacy competence, literal dimension, inferential dimension, criterial dimension.

Introducción

La presente investigación se enmarca en el contexto del fenómeno de la comprensión lectora y las dificultades inherentes a su adquisición y desarrollo, que se ha constituido en una preocupación de los sistemas educativos contemporáneos al punto en que ha llegado a convertirse en objeto de estudio especializado en varios dominios. Como lo manifiesta Gutierrez (2008) la comprensión se ha vuelto uno de los temas centrales que en nuestro tiempo trascienden incluso el contexto escolar. Nos hallamos en medio de la constante proliferación de informaciones ante las que nuestra capacidad de comprender se ve exigida al máximo en la operación de los procesos de producción, circulación y apropiación que le son inherentes. Estamos asistiendo a un cambio en las condiciones que se abren en el acto de la comprensión.

Según Gutiérrez (2008) las capacidades y habilidades a las que deben acceder idealmente los sujetos según los diferentes contextos educativos se han vuelto objeto de una dinámica de reconfiguración, susceptible de ser abordada mediante un ejercicio de investigación que permita situar la comprensión lectora, por ejemplo, como una práctica cultural en medio de otras, que es cambiante y que posee características complejas.

En Colombia la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 establecen como un derecho fundamental el acceso a la educación para todos los habitantes del país, como garante de desarrollo personal y de construcción de sociedad. Según el informe de la OCDE en el 2016:

La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años), un año menos que el promedio de la OCDE de tres años. (UNESCO-UIS, 2015).

Por otra parte, el organismo menciona que los estudiantes de Colombia son menores que sus pares de la OCDE cuando ingresan a la educación superior, y es probable que hayan recibido menos años de educación. (OCDE, 2016) En el mismo informe la OCDE expresa su preocupación por los marcadores de rezago del país en los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment's) y respecto a otros países de la región que se encuentran en la dinámica de transformación de sus realidades a partir de la transformación de sus procesos educativos.

Según los informes de este organismo, son varios los factores que influyen en los resultados recogidos por las evaluaciones internacionales y los marcadores de desarrollo que estos representan. Entre ellos se mencionan las bajas tasas de asistencia escolar en el país, una deficiente transición entre niveles, un gran número de niños que no ingresan a las escuelas y altas tasas de deserción escolar. “Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes en Colombia no continúa estudiando después de la primaria” (OCDE/CAF/CEPAL, 2014) Entre el conjunto de recomendaciones que este organismo internacional sugiere para el desarrollo económico del país, el apoyo incondicional a la educación en todos sus niveles es prioritario. Y una de sus principales recomendaciones para la reforma de la educación básica en Colombia es el de garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de alcanzar su pleno potencial de aprendizaje. (OCDE, 2016).

Este panorama nos ofrece una descripción de un conjunto de características y vectores que definen la política educativa del país, y entre las que se debe destacar el incipiente proceso de mejoramiento respecto a años anteriores.

En el Capítulo I de este trabajo se aborda el problema específico que se presenta al atender los resultados que arroja el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y que posee un

conjunto de criterios claves para orientar el ejercicio sistemático de evaluación, interpretación y seguimiento de los resultados y alcances de las dinámicas curriculares y pedagógicas en las instituciones educativas del país, orientadas por la política pública expresa en el Plan Decenal de Educación Nacional.

En el capítulo II se tratan las bases teóricas que fundamentan las indagaciones en torno al problema de la comprensión lectora. Desde las teorías del aprendizaje de Piaget, Ausubel y Vigotsky y pasando por las teorías de la comprensión de Solé y otros autores que abordan las dimensiones de la comprensión lectora y de la lectoescritura, se inicia una reflexión que hace recurso a sus teorías como referentes para ahondar sobre los elementos de la comprensión lectora y de la relación con la competencia lectoescritora y de las problemáticas inherentes a la formación en torno a los fundamentos para la adquisición de estas competencias comunicativas.

En el capítulo III se aborda la metodología del presente estudio, que comprende la investigación de tipo aplicada. El enfoque es cuantitativo, el nivel es explicativo y está dirigido a medir si la competencia lectoescritora tiene influencia sobre la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de primaria de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia – Colombia. El diseño elegido es experimental de tipo cuasiexperimental con una prepueba y postprueba con dos grupos intactos. En este se manipula la variable independiente, competencia lectoescritora, a través de un tratamiento experimental que involucra la aplicación de una estrategia didáctica para trabajar la competencia lectoescritura en uno de los dos grupos de 5° de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.

La recolección de los datos de la influencia de la competencia lectoescritora sobre la comprensión lectora en los estudiantes de 5° grado se realiza a través de las pruebas estandarizadas Pruebas Saber 3° - 5° - 9° que el Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, diseñaron con el objeto de medir las competencias en lenguaje. Respecto a esta se ha realizado un ejercicio de relación del componente y la afirmación de cada pregunta con las dimensiones de Solé (1996) y que representan los niveles de comprensión lectora, nivel literal, inferencial y criterial.

En el capítulo IV se interpretan los datos de los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba que se procesaron con SPSS Statistics versión 24, para los que se realizó su análisis en dos etapas: análisis exploratorio y análisis estadístico. En el capítulo V se registran las conclusiones y las recomendaciones entre las que se mencionan la necesidad de actualizar las herramientas didácticas y las concepciones pedagógicas de los docentes para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la realidad problemática

La política pública de educación en Colombia se orienta periódicamente por el Plan Decenal de Educación Nacional (PDEN), cuya gestión y construcción involucra la puesta en marcha de un conjunto de acciones estratégicas que tienen como objetivo recoger la participación de la ciudadanía, comunidad académica, gremios y sociedad civil. Para ello se disponen e instalan foros públicos en las distintas regiones y departamentos de nuestra nación, con el objeto de elegir las temáticas a priorizar en el decenio, involucrando a la ciudadanía como parte integral en la subsecuente construcción de los lineamientos rectores que orientan la política pública de largo plazo para moderar las acciones educativas de la nación. (PDEN, 2016 - 2026)

A partir de los temas priorizados en el anterior decenio y recogidos como los retos y metas a trabajar en el PDEN 2006-2016, encontramos la preocupación de la ciudadanía, la comunidad académica y los gremios por trabajar en la mejora de los resultados en las pruebas nacionales e internacionales, y el subsecuente andamiaje del planteamiento estratégico a seguir a través de la creación de sistemas de seguimiento y de evaluación de la calidad para la educación en los niveles preescolar, básico, medio, superior, técnico, tecnológico y agropecuario y que estén articulados y sean transversales con los referentes y parámetros internacionales. (PDEN, 2010 - 2016)

La preocupación por esta temática aún aparece antepuesta en la construcción y desarrollo del PDEN (2016-2026). El consolidado nacional por temáticas que ofrece el PDEN (2016-2026) arroja entre los resultados priorizados el conjunto de categorías que se abordarán como prioridades. Entre ellas aparecen las categorías Educación Inicial, Educación Básica, Educación Media, Educación para Adultos, Educación con Enfoque Diferencial, Temas Transversales y

Educación Terciaria. La temática *Seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes*, perteneciente a la categoría Educación Básica, con una votación del 4.21%, aparece posicionada en el 5º lugar de temas priorizados a escala nacional, y en el consolidado específico por categoría Educación Básica, aparece en el 2º lugar, lo que pone a esta temática entre los problemas más acuciantes a trabajar en los derroteros de la política pública educativa del país en el presente decenio. (PDEN, 2016 - 2026)

Atendiendo a los resultados que arroja la herramienta diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en colaboración con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), herramienta conocida como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y que posee un conjunto de criterios claves para orientar el ejercicio sistemático de evaluación, interpretación y seguimiento de los resultados y alcances de las dinámicas curriculares y pedagógicas en las instituciones educativas del país, orientadas por la política pública expresa en el PDEN, podemos evidenciar que en la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, en los estudiantes del grado 5º se presentan dificultades en el logro de las metas formativas planteadas, específicamente en la comprensión lectora. Este desempeño, a partir de los resultados obtenidos por la Institución Educativa en las pruebas SABER de Lengua Castellana (ICFES Saber 3º, 5º y 9º, 2016), se evidencia en medio-bajo.

Los resultados de estas pruebas, y el análisis de los factores que inciden en los mismos, permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general, identifiquen las competencias y habilidades que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante su trayectoria escolar, definiendo planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Además, su carácter periódico posibilita valorar cuáles han sido los avances en el tiempo

y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento. (ICFES, 2017)

En paralelo con otras instituciones del municipio y de la región, estos rendimientos ubican la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala en un nivel medio-bajo. La presente investigación parte entonces del problema que representan estos resultados y de la preocupación vigente en el marco de las actuales políticas educativas del país en pos de adecuar mejoras significativas y así alcanzar la realización de los objetivos de la educación en el país.

1.2. Identificación y formulación del problema

1.2.1 Problema general.

¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017?

1.2.2 Problemas específicos.

¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017?

¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017?

¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017?

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo general

Evaluar la incidencia de las estrategias de fortalecimiento de la competencia lectoescritora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, sobre las dimensiones de la comprensión lectora.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer la influencia de la aplicación de actividades para el fortalecimiento de las tres dimensiones de la competencia lectoescritora en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

- Identificar reflexiones estratégicas y metodológicas que permitan potenciar el desarrollo de la competencia lectoescritora en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

3. Justificación y viabilidad de la investigación

3.1. Justificación

La justificación de la presente investigación encuentra su fundamento en la necesidad de mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de 5º grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala y el conjunto de implicaciones positivas que representa la adquisición y uso eficiente de esta competencia en los diversos contextos sociales en los que se necesita. La más inmediata sería el mejoramiento en la calidad educativa, meta primordial de las políticas educativas de la nación en los últimos años, atendiendo a la perentoriedad de la tarea formativa en el ámbito socio-cultural de nuestro territorio y la trascendental importancia que representa para los estudiantes la adquisición de las competencias comunicativas como fundamento de su inserción funcional en la cultura y de su ulterior participación activa y constructiva como actores transformadores de las comunidades en las que hacen presencia.

Por otra parte, cabe señalar que las habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) involucran la necesidad de hacerse competente en el acceso, evaluación y organización de la información en entornos digitales, como también su modelación y transformación para crear nuevo conocimiento. La comunicación que implica el intercambio, crítica y presentación de información, potencia la relación efectiva y la colaboración e interacción virtual, y por último la responsabilidad y el impacto social, presuponen la capacidad fundamental de los estudiantes de adquirir y hacer uso de las dimensiones y herramientas de comprensión lectora que los hará partícipes de la cultura letrada contemporánea y actores activos en el nuevo marco de exigencias del mundo actual y por venir. Estos representan entre otros retos, las metas a alcanzar para lograr la adhesión de Colombia a la OCDE.

El valor teórico de esta investigación está representado en la búsqueda y hallazgo de estrategias didácticas que fortalezcan la comprensión lectora y que atiendan la necesidad de contribuir a la adquisición de las competencias comunicativas de los estudiantes como factor para la construcción de una cultura de pensamiento, necesaria en nuestra sociedad para la reconstrucción de nuestra realidad a la luz de los acontecimientos sociales más relevantes en los últimos años y de las exigencias que nos plantea la historia.

3.2. Viabilidad

Entre los materiales y recursos que se necesitan para llevar a cabo la presente investigación se cuenta con las aulas y espacios y dotación técnica, TICs y demás recursos como tableros, marcadores, etc., de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, además de la participación activa de las directivas, los docentes del grado, estudiantes y los padres de familia y/o acudientes. También es posible contar con la patente disponibilidad y acceso a la información necesaria para el subsiguiente diseño e implementación de la estrategia didáctica. El tiempo destinado para llevar a cabo esta investigación es de tres meses y las demandas de tiempo para la aplicación de las pruebas estandarizadas, la estrategia didáctica y el análisis de datos son de menos de un día para las pruebas estandarizadas y de 7 días para la estrategia didáctica. Finalmente, los recursos financieros alcanzan a ser cubiertos por el investigador, de modo que no se requiere inmediatamente la financiación de alguna entidad.

4. Delimitación de la investigación

Esta propuesta de investigación está situada en el contexto de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, ubicada en la comuna 4 del Municipio de Bello, en el Departamento de Antioquia, Colombia. El Municipio de Bello se caracteriza por su actividad industrial con producción en los sectores textil, maderero, papel, productos químicos, carbón, caucho, productos minerales y no metales, entre otros y una actividad comercial en los sectores hotelero, transporte, de almacenamiento y comunicaciones, construcción y en el comercio al por mayor y actividades comerciales menores. La Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala hace recepción de una población que representa significativamente la diversidad y pluralidad étnica, cultural, social y política del municipio. En ella confluye la presencia de la multiplicidad de perspectivas humanas que se han ido constituyendo en el territorio, como resultado de la interacción entre las diversas dinámicas socio-políticas y multiculturales que en el decurso histórico de nuestra nación han modelado el cariz de vida de su población, sus problemas, sus instituciones y las concernientes responsabilidades que estas asumen como principios de su quehacer.

La institución educativa cuenta en la actualidad con una población de 1630 estudiantes, atendidos en una sede ubicada cerca al centro del parque principal del municipio. La realidad socio-cultural del municipio se enmarca en un incipiente proceso de desarrollo que no ha podido superar condiciones adversas que han ido haciéndose endémicas, como la violencia intrafamiliar, el incremento de situaciones de violencia en sus calles, el desbordamiento del fenómeno de la drogodependencia y su omnipresente oferta que se instala incluso en las instituciones educativas; la profusión a través de los medios de comunicación de modelos de vida fácil y centrados en el consumismo, y sumado a lo anterior, la falta de una oferta universitaria en el municipio que responda a las necesidades y posibilidades de desarrollo del capital humano de sus habitantes.

La presente investigación se realiza con dos grupos del grado 5° de educación básica primaria de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala: 5° A y 5° B, contando con el grupo 5° A que tiene 49 estudiantes como grupo experimental y con el grupo 5° B, que cuenta con 47 estudiantes como grupo de control. La condición de los estudiantes del grado 5° de la comunidad educativa de la Institución Jorge Eliecer Gaitán Ayala no es indiferente a las problemáticas presentes en el contexto socio-cultural, económico y político del territorio, lo que se muestra en el conocimiento del hecho manifiesto en que la constitución de la familia de los estudiantes atraviesa por situaciones problemáticas como la ausencia prolongada de uno de los padres o de los dos en muchos casos, por sus actividades laborales, o por abandono, lo que implica que los estudiantes deben estar largo tiempo o permanentemente a cargo de sus abuelos, tíos, hermanos, primos o familiares cercanos.

4.1. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones de la presente investigación se señalan las siguientes:

Tiempo:

- La tesis de investigación tiene una extensión temporal de 3 meses, considerados suficientes para la recolección de datos, el análisis, la interpretación y la elaboración de las caracterizaciones de la población estudiantil, así como la construcción del diseño y aplicación de la estrategia didáctica para aplicar en los estudiantes del grado 5°.

- La presente investigación se desarrolla en tiempo de calendario escolar normal definido por la Secretaría de Educación del Municipio de Bello.

Espacio:

- La investigación se limita a los espacios escolares de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.

Recursos:

- Humanos. La presente investigación se aplica con los estudiantes de dos de los grupos de 5° de educación básica primaria de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala. Los estudiantes de los grupos seleccionados, 5°A y 5°B, presentan asistencia regular a las clases, por lo cual es posible contar con su presencia en las actividades.

- También cuenta con el recurso humano representado por el personal docente que adelanta labores pedagógicas en los grupos 5°A y 5°B. El personal docente manifiesta su disposición para hacer parte del presente proyecto.

5. Marco teórico

5.1. Antecedentes de la investigación

5.1.1 Antecedentes Nacionales.

En el contexto nacional colombiano, Talero (2012) en la investigación “El podcast en la enseñanza de la lectoescritura” se planteó como objetivo implementar la herramienta informática podcast para presentar y organizar material que fomentara el desarrollo de habilidades en el proceso de lectoescritura. Para ello se tomó una muestra de estudiantes de grado primero de primaria de un colegio público con un tipo de investigación aplicado y de enfoque cualitativo en el que se aplicaron estrategias para la enseñanza de la escritura con la implementación del podcast como recurso de apoyo, y se relacionaron las interacciones de las profesoras del grado primero para la enseñanza de la escritura con la participación de tres grupos de grado primero de primaria y se contrastaron los resultados. En este estudio se evidenció que los estudiantes de primaria adquirieron mayor habilidad en la apropiación de la escritura, además de desarrollar interés y habilidad por acceder a recursos tecnológicos para realizar consultas que complementarían su proceso educativo.

Avendaño y Martínez (2013) en su investigación “Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, se propusieron el objetivo de determinar la incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3° grado de Básica Primaria. Para ello desarrollaron bajo la metodología del paradigma empírico analítico, una investigación de corte cuantitativo, con alcance explicativo y con un diseño cuasiexperimental. En este trabajo el análisis de los resultados permitió evidenciar que la exposición a las TICs fortalecía los procesos

asociados con la competencia lectora y se resaltó la necesidad de implementar las TICs en el evento pedagógico, para mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

Por otra parte, Madero y Gómez (2013) en la investigación “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria” se plantearon como objetivo la descripción del proceso de comprensión lectora que se efectúa sobre el texto. Para ello se utilizó un método de investigación mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores, que fueron observados durante la ejecución de dos tareas, mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presentó un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identificaron un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura.

La investigación desarrollada por Ramos (2013) en el trabajo titulado “La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales” se planteó como objetivo la fundamentación del concepto estrategia pedagógica y la caracterización del proceso de desarrollo para la comprensión lectora en la clase de ciencias con los estudiantes del grado octavo de la institución Educativa Débora Arango Pérez. Esta se abordó desde un enfoque cualitativo de nivel descriptivo-explicativo sobre un estudio de caso, y concluyó que la implementación de estrategias didácticas basadas en preguntas deben comportar claridad en los objetivos que se plantean para que exista coherencia entre el diseño de la pregunta y las acciones concomitantes que permiten su comprensión. También señalaron que es preciso trascender de las

actividades netamente evaluativas para pasar al desarrollo de habilidades de comprensión lectora que luego serán evaluadas.

Cáceres et all, (2014) en la investigación titulada “Devenir histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia” se propusieron el objetivo de realizar un recorrido histórico de la concepción de la lectura y la escritura en Colombia, a partir del uso de la tecnología en la formación del sujeto. Este fue abordado desde un enfoque cualitativo, con una metodología arqueológica. Señalaron entre los hallazgos de su investigación la necesidad de realizar una reforma en el acto de enseñanza – aprendizaje de la escritura, que tenga en cuenta las experiencias y los preconceptos que el niño porta antes de llegar al aula y de reconocerlo como sujeto de comunicación, que relata pequeños hechos y vivencias. Esto, según los autores, propiciaría el acercamiento de los estudiantes a la adquisición de las habilidades propias del acto escritor. En medio de este contexto, el uso de las TIC, señalan los autores, si bien han cambiado la manera de leer y escribir, continúan siendo herramientas que aportan soluciones interesantes a los problemas históricos presentes en la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura en la nación colombiana, y no, como erróneamente han llegado a interpretar algunos, como la solución a las dificultades percibidas en los marcos de enseñanza que operan en las políticas y prácticas pedagógicas de las escuelas en el país.

5.1.2 Antecedentes Internacionales.

En Chile, Santander y Tapia (2012) en su tesis de grado “Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura” se propusieron como objetivo establecer la eficacia de los modelos de lectoescritura utilizados en Chile para cumplir con las exigencias del marco curricular chileno. Con un diseño metodológico con enfoque cualitativo y de carácter explicativo, las autoras concluyen que hay evidencia del

desconocimiento de los referentes teóricos para la enseñanza de la lectoescritura y de sus consecuencias en la práctica educativa, de los sujetos a los que dan lugar determinados modelos, por lo que señalan una desconexión entre los modelos curriculares en el país y la formación que reciben los docentes para llevarlas a cabo. Sostienen la necesidad de contemplar procesos de formación permanente de los docentes y que tengan en cuenta las necesidades de los contextos en los que se desempeñan para formar así sujetos idóneos.

En España, Soriano-Ferrer et al, (2013) en la investigación titulada “Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes” se propusieron como objetivo comparar el efecto que dos formatos de agrupamiento de los estudiantes tiene sobre la comprensión lectora. La instrucción en comprensión lectora empleó la Enseñanza Recíproca (ER) que es un procedimiento que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora. Participaron 43 alumnos de 4º de E.P.: 18 fueron instruidos mediante ER en el aula ordinaria (GG); 8 mediante ER en pequeño grupo (PG) y 17 recibieron la enseñanza tradicional. Se emplearon dos tipos de medidas: medidas de efectos específicos (idea principal y supervisión y regulación) y medidas de generalización (test estandarizado, significado implícito y recuerdo). Según los resultados, se demostró que los dos grupos instruidos mediante ER fueron superiores en las medidas de efectos específicos y en las de generalización al grupo de comparación. Además, el grupo instruido en pequeño grupo (PG) fue superior al GG y GC en la mayoría de las medidas de efectos específicos y de generalización.

Por otra parte, en Canadá y Australia, Roswell y Walsh, (2015) en su investigación titulada “Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones.”, presentaron una revisión teórica de los nuevos campos de la

investigación, la pedagogía y las prácticas en la educación lectoescritural, en el contexto de un mundo digital globalizado y dominado por los medios. El enfoque se basó en un estudio piloto en Oakville (Ontario, Canadá) y en un estudio longitudinal realizado en Sídney (Australia). Como conclusiones presentaron que las prácticas de las literacidades en el contexto actual, se han visto propiciadas por el acceso a nuevas herramientas tecnológicas. No obstante es preciso señalar, comentan los autores, que la naturaleza de las comunicaciones digitales ha permeado la manera de comunicarnos, y que por ello es necesario que los educadores aprendan a usar de diferentes modos estas herramientas de comunicación para el aprendizaje en el aula.

En Bolivia, Demera (2017) en su investigación titulada “Análisis del conocimiento de los docentes sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de segundo año de educación general básica de la parroquia Simón Plata Torres de la ciudad de Esmeraldas”, con un método inductivo y de carácter descriptivo, y que se planteó como objetivo el análisis del conocimiento de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes de segundo año de la institución educativa mencionada, concluyó que no hay apropiación de parte de los docentes de las herramientas a su disposición para potenciar y mejorar los aprendizajes funcionales de la lectoescritura en los estudiantes, limitándose a operar en un marco reducido de objetivos educacionales, dejando de lado la formación de las capacidades críticas, reflexivas y creativas de los estudiantes.

5.2. Bases Legales

5.2.1 Normas nacionales.

5.2.1.1 Constitución política de Colombia. (1991).

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una

familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.” La familia, la sociedad y el estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Artículo 67. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”

La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Artículo 70. Promoción y acceso a la cultura, la ciencia y la investigación. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Artículo 71. Incentivos para ciencia, tecnología y cultura. La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias, y en general a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

5.2.1.2 Ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Colombia (1994).

Artículo 20. Son objetivos generales de la educación básica:

a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Artículo 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria:

a. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna en el caso de los grupos étnicos como tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición a la lectura.

5.2.1.3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Colombia. (2006).

Desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para la formación en competencias en lengua castellana (MEN, 2006) contamos con un instrumento que presenta los criterios consensuados entre los expertos y que permiten valorar, con miras a su optimización, los procesos formativos en la lengua materna. Los Estándares ofrecen el marco de competencias que deben alcanzar todos los niños en un grado específico.

La perspectiva conceptual que alimenta el delineamiento de estos estándares concibe el lenguaje como una de las capacidades que han jugado un papel determinante en la evolución del ser humano. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje 2006) Como capacidad esencial del ser humano, el lenguaje se encuentra constituido por un doble valor: subjetivo y social, lo que da lugar a dos dimensiones que se encuentran estrechamente vinculadas: la dimensión individual y la dimensión colectiva. En la primera dimensión mencionada, el lenguaje se funda como una herramienta cognitiva que le permite al hombre tomar posesión de la realidad, de su relación diferenciada ante los objetos y de estos entre sí, y de construir las coordenadas de relación consigo mismo y frente a los otros individuos que hacen parte de su mundo. El afirmarse como persona y su constitución como ser individual se propician en esta dimensión, lo que le permite al individuo hacerse miembro y participar en los procesos de construcción y transformación de la realidad natural y socio-cultural de las que hace parte:

[...] el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera. (MEN, 2006, p.19)

El ejercicio complejo que representa el acto del pensamiento, se funda en la instalación de la relación entre contenido y forma, que en su mutuo intercambio, permiten categorizar el mundo y dar paso a la configuración de procesos cognitivos de orden superior, como la conciencia de la

propia acción del sujeto sobre sí mismo y sobre la realidad, y la generación de la relación dimensional intersubjetiva y social, lo que le permite construir un mundo común en el que el intercambio de expectativas, valores, deseos, creencias y conocimientos, se constituyen en los ejes que soportan la construcción y florecimiento de lo humano.

Entre las múltiples manifestaciones del lenguaje podemos señalar dos procesos fundamentales que se dan: la producción y la comprensión. Estos procesos permiten la emergencia de actividades cognitivas de orden básico como la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis, la abstracción, la inferencia, la comparación y la asociación (MEN, 2006):

La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. (p.20-21)

5.3. Bases teóricas

5.3.1 Teorías del aprendizaje.

5.3.1.1 Vigotsky y la teoría sociocultural del aprendizaje.

Vigotsky (1934) presenta la teoría sociocultural del aprendizaje, en la que el concepto de zona de desarrollo próximo, se destaca de capital importancia para la comprensión de los fenómenos de aprendizaje y comprensión lectora. Vigotsky considera que desarrollo y aprendizaje se encuentran íntimamente vinculados. Se habla entonces de dos niveles de desarrollo: desarrollo actual, que se alcanza por el niño solo, y el desarrollo potencial, que se alcanza por el niño al recibir la orientación y ayuda del adulto. La diferencia entre estos dos niveles de desarrollo es lo que Vigotsky (1934) llamó la “zona de desarrollo próximo”, la cual

representa un lugar privilegiado de mediación y de transmisión e interiorización de la cultura asociada, tanto con un medio ambiente, como con un tiempo determinado.

Como lo señalan Venet y Correa (2014) esta zona constituye el lugar de desarrollo de las funciones mentales superiores (memoria y atención voluntarias, razonamiento, metacognición), las cuales surgen en el contacto con la colectividad dentro del marco de la colaboración con otras personas y de las experiencias sociales, por lo que el lenguaje constituye la herramienta principal de mediación en estas últimas. Es de destacar que para Vigotsky, y como lo referencian Venet y Correa (2014) en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, en el plano interpsicológico, y más tarde a nivel individual, en el plano intrapsicológico (Vigotsky, 1934). Aquí es de especial consideración que los docentes diferencien y modulen su propia acción de enseñanza de la comprensión efectiva de sus alumnos.

Vigotsky ya había llamado la atención sobre las características de los procesos de aprendizaje que involucra la escritura y el cambio de mentalidad y de transformación de la conciencia a que dan lugar:

El proceso de aprender a escribir es muy diferente. Algunas investigaciones han demostrado que este proceso activa una fase de desarrollo de los procesos psicointelectivos enteramente nueva y muy compleja, y que la aparición de dichos procesos entraña un cambio radical de las características generales psicointelectivas del niño; de la misma manera, el aprender a hablar marca una etapa fundamental en el paso de la infancia a la primera niñez. (Luria, et all, 2011, p.38)

Y es que según Vigotsky (1934) las motivaciones que dan lugar a la escritura involucran otro grado de abstracción y desarrollo intelectual, ya que se encuentran más distantes de las necesidades inmediatas. Se presenta una separación de la situación real que implica el desarrollo

de la capacidad de análisis consciente de las acciones que se ejecutan para llevar a cabo el acto de la escritura y de su relación distante con el receptor del texto. Para Vigotsky escribir compromete la capacidad de interpretación del habla interiorizada, y presupone su aparición y desarrollo. El lenguaje escrito implica la posibilidad de visibilización del pensamiento.

5.3.1.2 Piaget y el desarrollo cognoscitivo.

En Piaget (1969) podemos señalar la existencia de referentes fundamentales que dan cuenta de los procesos de aprendizaje que implican el desarrollo cognoscitivo por etapas. Según este marco teórico, los patrones de operaciones que los niños realizan pueden considerarse como niveles o etapas progresivas de desarrollo. En la etapa operacional concreta, que se da en el rango de edad aproximado entre los 7 y 11 años, se presenta un marcado crecimiento cognoscitivo. En esta etapa el lenguaje y las habilidades básicas experimentan una aceleración. El pensamiento de los niños se manifiesta menos egocéntrico y el lenguaje social se acentúa. En esta etapa también las experiencias se convierten en una fuente significativa de aprendizajes. Schunk (2012)

La etapa de operaciones formales que se da desde los 11 años en adelante, representa una ampliación del pensamiento operacional concreto. Por ello los niños son capaces de pensar en situaciones hipotéticas, mejorando las capacidades de razonamiento, siendo capaces de pensar en múltiples dimensiones y de manera abstracta.

En todo este proceso de desarrollo hay cuatro factores clave, la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio, de los cuáles el último constituye el factor central y dinamizador, ya que se encarga de producir la adaptación entre las estructuras cognoscitivas y el ambiente y por lo tanto de coordinar las acciones entre los otros tres factores, a través de la asimilación, que se encarga de operar un ajuste de la realidad externa a las estructuras cognoscitivas presentes en el niño, y la

acomodación, que consiste en operar un cambio en estas estructuras internas a la realidad externa. Así se le da sentido a la realidad. Schunk (2012)

Así pues, según Schunk (2012), el desarrollo cognoscitivo se presenta cuando los desequilibrios que resultan de la inadecuación entre los conocimientos del niño y la realidad observada, se resuelven a través de la asimilación y la acomodación. Los aprendizajes óptimos se presentan, para Piaget, cuando los desequilibrios cognitivos son pequeños; un desequilibrio inasimilable no sería susceptible de asimilación o reacomodamiento. Es importante señalar que si bien las evidencias científicas sobre el conflicto cognitivo, no apoyan significativamente las elucubraciones de Piaget, arrojan como resultado que cuando se les enseña a los niños a usar los procesos cognitivos de manera eficaz, estos pueden llevar a cabo tareas en niveles cognoscitivos superiores. Entre las implicaciones para la enseñanza que se desprenden de esta teoría se encuentra la necesidad de mantener un aprendizaje activo en oposición al pasivo, provocando el desequilibrio cognitivo y fomentando la interacción social.

5.3.1.3 Ausubel y el aprendizaje significativo.

Por otra parte, Ausubel (1990) conceptúa la teoría del aprendizaje significativo por recepción, que se presenta cuando el nuevo material presenta una relación sistemática con conceptos relevantes consolidados en la memoria a largo plazo. Esta función la cumplen los organizadores avanzados, que son enunciados generales que se presentan al inicio de las lecciones para ayudar a conectar el material nuevo con los aprendizajes previos y que tienen como meta llenar los vacíos que hay entre lo que el estudiante conoce y los aprendizajes nuevos.

Las experiencias previas de los estudiantes determinan el grado de aprendizaje significativo. Cuando los estudiantes no poseen conceptos propios que faciliten la inclusión de nuevos conceptos, se le dota de aquellos para que le sirvan de puente cognitivo para acceder al

nuevo conocimiento. Estos son los organizadores expositivos, que incluyen generalizaciones y definiciones conceptuales. Las primeras se refieren a enunciados amplios de principios generales de dónde se sacan hipótesis o ideas específicas. Schunk (2012). Las definiciones conceptuales suponen plantear el concepto, establecer relación con un concepto subordinado y definir sus características.

Los organizadores avanzados ayudan a los estudiantes a vincular el material nuevo con el aprendizaje previo. Kathy Stone está enseñando a sus estudiantes a desarrollar párrafos extensos. Los estudiantes han estado aprendiendo a redactar enunciados descriptivos e interesantes. La profesora anota los enunciados en el pizarrón y los utiliza como organizadores para demostrar la manera en que se deben unir con el fin de crear un párrafo completo. (Schunk, 2012, p. 219).

5.3.2 Comprensión lectora.

La comprensión lectora ha sido objeto de definición desde diversos campos de estudio, entre ellos la psicología y las ciencias de la educación.

Para Orrantia y Sánchez (1994) la comprensión lectora se entiende como la creación en la memoria de una representación estructurada en la que las ideas adquiridas se relacionan entre sí y pueden diferenciarse según niveles de importancia.

Para Delfior (1996) la comprensión lectora es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se presenta la interacción entre la información almacenada en la memoria y la nueva información que proporciona el texto.

Davis (1968) la define como la capacidad de involucrar la memoria del significado de palabras, el hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención, estado de ánimo del autor y la suficiencia para hacer preguntas y encontrar respuestas.

Yela (1978) la caracteriza como la intervención de variables lingüísticas como la morfológica y la sintáctica, variables psicológicas como la percepción visual y la memoria

Para Tebar (1995) se trata de un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Isabel Solé (1996), define la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Esto implica además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

5.3.2.1 Dimensiones o niveles de la comprensión lectora.

A través del ejercicio de operacionalización de las variables, se encuentra que las dimensiones o niveles a trabajar en este proyecto de investigación, que tiene como variable dependiente la *Comprensión Lectora*, son la dimensión literal, la dimensión inferencial y la dimensión criterial. Según el autor, podemos entender estas dimensiones de diversas formas.

Comprensión Literal.

Según Flórez y Gordillo (2009) en este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica que comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Para Medina (2017) es un proceso de lectura referido fundamentalmente a los contenidos del texto, ateniéndose a la información explícita en el texto. Se presenta transferencia de información desde el texto al lector. Se destacan en este nivel de comprensión lectora las habilidades memorísticas.

Solé (1996) la define como el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Implica entonces poder realizar la distinción entre información relevante y

secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresar la comprensión con sus propias palabras.

Comprensión Inferencial

Según Flórez y Gordillo (2009) este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

Para Medina (2017) representa el nivel más alto de comprensión ya que el lector al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor. Por ello es capaz de deducir o inferir ideas e informaciones que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto, sino que han sido omitidas y que pueden ser deducidas por el lector cuando hace uso del nivel inferencial. Este nivel supone la capacidad de reconocer ideas implícitas en el texto. Aquí el lector relaciona lo leído con sus saberes previos para generar nuevas comprensiones en torno al texto.

Según Solé (2009), en este nivel de comprensión se vincula el conocimiento previo del lector con el texto y se formulan hipótesis sobre el contenido de este a partir de los índices textuales, en el proceso estas hipótesis se van verificando o reformulando. En este nivel puede afirmarse que ya hay comprensión lectora, debido a que se presenta la interacción entre las experiencias representadas en los esquemas conceptuales y el contenido del texto.

Comprensión Criterial

Según Flórez y Gordillo (2009), a este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Para Medina (2017) se trata de un nivel que implica una lectura más lenta, ya que es posible retornar sobre los contenidos, tratando de interpretarlos para obtener una mejor comprensión. En este nivel el lector es capaz de expresar opiniones y emitir juicios en relación al texto. Puede, por lo tanto reflexionar sobre el contenido del mismo con el objeto de emitir un juicio crítico valorativo o una opinión sobre lo leído.

Según Solé (2009) en este nivel de comprensión el lector, después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

5.3.3 Comprender la comprensión.

Este fenómeno ha llegado a convertirse en objeto de estudio especializado en varios dominios. Como lo manifiesta Gutiérrez (2008) la comprensión se ha vuelto uno de los temas centrales que en nuestro tiempo trascienden el contexto escolar. Nos hallamos en medio de la constante proliferación de informaciones ante las que nuestra capacidad de comprender se ve exigida al máximo en la operación de los procesos de producción, circulación y apropiación que le son inherentes.

Estamos asistiendo a un cambio en las condiciones que se abren en el acto de la comprensión. Según Gutiérrez (2008) las capacidades y habilidades a las que deben acceder idealmente los sujetos según los diferentes contextos educativos se han vuelto objeto de una dinámica de reconfiguración, susceptible de ser abordada mediante un ejercicio de investigación que permita situar la comprensión de lectura, por ejemplo, como una práctica cultural en medio de otras, que es cambiante y que posee características complejas.

Para ello propone, inicialmente, una coordenada conceptual que se abre en dos categorías: ecosistema de comunicación y régimen comunicativo. La otra coordenada que propone es abordar la configuración histórica del problema de la comprensión, Gutiérrez (2008), para explicar a lo largo de distintas épocas los aportes que desde la lectura y la escritura constituyeron otro orden de distribución del acceso a la información, su relación con otros sistemas simbólicos y los cambios operados en el modo de comprender que generaron.

Gutiérrez (2008) señala que la explicación de los procesos de comprensión no debe reducirse al dominio de los códigos y al desciframiento de un determinado mensaje, sino que es preciso tomar en cuenta el marco histórico y las dinámicas propias que se estructuran en cada contexto y en cada época. El proceso de comprensión implica traer a colación la experiencia vital de aquel que se desenvuelve en él: procesos de escolarización y experiencias personales, aunado a la tradición y a los recursos de capital simbólico que ofrecen los medios. Los sujetos se construyen y son construidos en la dinámica de la interacción social, en un intercambio de comprensiones que van en vía de engancharse a lo social y en una relación dialéctica en la que lo social prefigura a los sujetos categorizando el conjunto de referencias que estos construyen.

Así pues, el contexto posee un papel determinante en el ejercicio de la comprensión. De allí que se sostenga que la comprensión y las dinámicas de lectura se hallan en una profunda

relación con la manera en la que se construyen los significados en una sociedad, con sus luchas de poder y las creaciones de sentido que se entrelazan en un determinado contexto y época.

5.3.3.1 Comunicación como ecosistema.

Gutiérrez (2008) menciona que es imprescindible reconocer, al par de la realidad biológica en la que nos desenvolvemos como seres humanos, la dimensión simbólica. Porque es en la interacción con los otros en la que nos constituimos como lo que somos: un vínculo, una relación que se instala a través de los símbolos y los mensajes. Nuestro actuar cotidiano se halla transido por el hecho de la producción y consumo de significados e información que resultan vitales para nuestra supervivencia. Para ello presenta el concepto de ecosistema comunicativo, que implica reconocer el carácter de las dinámicas que se plantean en el conjunto de las relaciones efectuadas: juego de fuerzas, de habilidades y de poderes, juego en el que los códigos agencian relaciones de dominación, subordinación o parasitismo. Los significados, plantea el autor, se encuentran en una constante lucha por imponerse, de lo que se desprende la caracterización sumaria que nos presenta la noción de ecosistema comunicativo como constitutivamente frágil, inestable y en permanente cambio.

Pero a pesar de esa endeble constitución del ecosistema de comunicación es posible caracterizar lo que el autor denomina los regímenes comunicativos, que delinean y privilegian las coordenadas macro en las que se instala el intercambio de los diversos componentes. Así pues, al interior del ecosistema de comunicación es preciso reconocer la existencia de una pluralidad de componentes, que de manera simultánea convergen en las diferentes escenas de producción de significados: diversos soportes, como libros, procesadores, reproductores de vídeo, etc., códigos visuales, sonoros, escritos, táctiles, etc., significados y mecanismos de representación como señales, símbolos, íconos; reglas de interacción, mecanismos de expresión y demás. Todo ello

dinamizado por la presencia e interacción de la multiplicidad y complejidad de las dinámicas sociales. Gutiérrez (2008).

5.3.3.2 El aula de clase como ejemplo de ecosistema de comunicación.

Gutiérrez (2008) nos invita a pensar en el aula de clase como un ejemplo privilegiado de ecosistema de comunicación: incluye formalmente a los sujetos, espacio, los objetos y la dimensión temporal. Otros factores que entran en juego son las edades de los sujetos, la oferta simbólica a la cual han accedido, las interacciones previas que han tenido conjuntamente, los tópicos o asuntos involucrados en ese momento y los significados dominantes en las interacciones. También es preciso incluir los códigos en uso, las rutinas de interacción y los significados establecidos colectivamente así como las relaciones de poder y los principios y finalidades que modelan las características institucionales del aula de clase. El docente y el ejercicio de la autoridad, por ejemplo, así como los códigos ocultos de los estudiantes, los productos de los medios, los códigos especializados del lenguaje del maestro, los códigos identitarios de los estudiantes, etc., convergen en una sola escena como maneras de interacción en el aula de clase. Se presenta entonces la necesidad de interpretar cómo en medio de esta interacción compleja se posibilita y se condiciona la comprensión.

La noción de ecosistema comunicativo que propone Gutiérrez (2008) se presenta entonces con el objeto de reconsiderar el ejercicio de evaluación que se plantea como lectura de una realidad aparentemente unidimensional, en este caso la comprensión lectora, y dirige la investigación al diseño de una estrategia didáctica que considere y visibilice la existencia de otros sistemas simbólicos y otras dimensiones en el aula, como factores operantes en los procesos de comprensión.

Para ello atendemos a Gutiérrez cuando señala que la relación que ha detentado la escuela basada en el régimen del paradigma del libro de texto, experimenta una transformación en la actualidad. Como garante tradicional y fuente canónica y primordial de orientación y recolectora de informaciones, el libro de texto debe habérselas actualmente con la emergencia de nuevas tecnologías de la información, en las que la movilidad del texto y la convergencia multimedial que se produce en la interacción entre los sujetos, representan un cambio en la misma experiencia de la lectura y por ende de la comprensión que se establece allí. Los textos colaborativos disponibles en la red y que son objeto de continuas mejoras por parte de los autores dan un ejemplo de ello:

Comprender se relaciona con la experiencia rica en el mundo y no solamente con el desciframiento de un código escrito en particular, de tal manera que al preguntar en qué manera se promueve la comprensión, no sólo debe referirse la habilidad para descifrar y usar en contexto un código lecto-escrito, sino tener en cuenta la capacidad para combinar, correlacionar y producir significados en contextos e interacciones donde convergen en complejidad diversos sistemas y soportes.(Gutiérrez ,2008, p. 39)

Por ello entendemos que la comprensión debe pensarse como un fenómeno complejo y amplio, caracterizado por el contexto, las tecnologías y la época y que las estrategias didácticas que orienten la interacción entre los sujetos en el aula de clase deben partir del correcto entendimiento de esta noción.

Gutiérrez es asertivo al enunciar la idea que acompaña la naturaleza interactiva y el cambio de régimen comunicativo y que afecta a la comprensión: la comprensión ahora se encuentra estrechamente vinculada a la producción. Los sujetos ahora son instados al ejercicio constante de la conectividad y a su vinculación con la realidad virtual, en la que la producción de

textos, por ejemplo a través de los chats, hace parte integral de la dinámica de la comunicación cotidiana:

Leer está, más que nunca, indeleblemente asociado a escribir y a la vez está conectado a la convergencia de sistemas, códigos y soportes. (Gutiérrez, 2008, p.39)

5.3.4 Un Modelo para la Comprensión.

5.3.4.1 Antecedentes.

Tomando en consideración lo anterior, se hace recepción de los planteamientos de Solé (1987) cuando afirma que la comprensión de un texto implica su interpretación y su utilización y que representa una competencia indispensable para el desenvolvimiento en la vida escolar, pero aún más para el desempeño en la vida cotidiana de las sociedades letradas. Pertenece pues a los acuerdos fundamentales de estas sociedades el reconocimiento de la necesidad de vincular a sus miembros a través de los artefactos y soportes culturales que implican la comprensión lectora entendida como herramienta de socialización y de mediación significativa en la inserción e interacción con el mundo social.

Solé sostiene las bondades del llamado Modelo Interactivo de la Lectura, que se presenta como una síntesis e integración de otros modelos que han abordado el problema del acto lector y de la comprensión. Caracterizamos a continuación esos dos modelos en los que se basa la propuesta de Solé:

En primer lugar tenemos el modelo bottom-up, que integra las teorías y ejercicios formales que conciben la lectura como un procesos secuencial y jerárquico, y que se inicia con la identificación de las grafías que representan las letras, procediendo en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias, como palabras y frases. El acto comprensivo se desarrolla con un lector que analiza el texto partiendo de las unidades más simples hasta alcanzar aquello más

complejo. En este proceso las habilidades de decodificación son el soporte de procesamiento de la información. Hay entonces un privilegio o prioridad en la relación lector-texto que se concede al segundo elemento. Solé (1987).

Como crítica a este modelo, Solé (1987) sostiene que existe un sometimiento, una identificación de la instrucción con la evaluación, limitando el trabajo de verificación de la comprensión al momento en el que se ha terminado de leer el texto y agrega, que las actividades de enseñanza específicas son casi nulas y no abordan en el proceso, el ejercicio de orientación, guía y contribución a la consecución de los objetivos que se proponen. No se percibe pues la preocupación por la puesta en la práctica pedagógica de una estrategia procesual que supervise la relación con la construcción de la interpretación y la producción de la comprensión.

Por otra parte tenemos el modelo conocido como el top-down. En este, como contrapartida del anterior, el proceso de lectura se concibe como iniciándose en el lector, quién formula hipótesis sobre determinadas unidades del discurso escrito. Solé (1987). Este modelo se soporta en la idea de procesamiento unidireccional y jerarquizado, pero en esta ocasión en sentido descendente, orientado por la búsqueda de significación del lector durante el ejercicio de la lectura. El lector se concibe como sujeto que crea el texto, más que analizarlo y ocupa un lugar privilegiado en el acto de la lectura, centralizando la comprensión como núcleo de la lectura y no como resultado final. En contraposición al modelo anterior, aquí se parte de la configuración global del texto y en sentido descendente se analizan sus elementos constituyentes, apoyándose de manera significativa en las informaciones que el lector aporta al texto desde sus conocimientos y sus experiencias previas.

Como crítica específica a este modelo la autora señala la insuficiencia a la hora de asegurar los medios susceptibles de favorecer la consecución de los objetivos de la comprensión.

Y es que si bien en este modelo se manifiesta la importancia de contar con una adecuada motivación, con el cuidado del ambiente y la accesibilidad a textos múltiples y diversificados, se señala que estos son necesarios pero no suficientes para garantizar la comprensión.

5.3.4.2 Modelo Interactivo.

Solé presenta el modelo interactivo como un marco más completo y adecuado para dar cuenta de la comprensión en los procesos de lectura. A partir de este, la autora caracteriza comprensión de la lectura como:

[...] el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. El lector eficiente utiliza información de diversa índole - sensorial, sintáctica, grafofónica, semántica... - para realizar su tarea. Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible. (Solé, 1987, p.3).

En este modelo se toma en cuenta la intervención coordinada, simultánea e interactuante de procesamientos de información en sentido ascendente y descendente. Mediante la interacción de ambos procesos se obtiene la comprensión. Así, la lectura se entiende como una actividad cognitiva compleja, en la que se establece un proceso constante de producción y verificación de hipótesis a partir de diversos índices que involucran las experiencias y conocimientos previos de los sujetos en su relación interactiva con el texto y en la elaboración de los significados. Solé (1987).

Rumelhart y Ortony (como se citó en Solé, 1987) señalaron que la comprensión consiste en la selección de esquemas que expliquen el material con el que se trabaja y en la verificación posterior de la plausibilidad explicativa de esos esquemas, entendiendo estos últimos como la

representación que se tiene de un objeto, concepto o hecho en un determinado momento, representaciones que vienen a ser los fundamentos de nuestro conocimiento y ejes de la comprensión.

La comprensión necesita entonces de la interacción entre los esquemas previos del lector y la información que provee el texto. En este punto la autora señala la acción de integración de los procesamientos ascendentes y descendentes como mecanismos que seleccionan en el conjunto de los esquemas disponibles en la experiencia de los lectores, los más adecuados en relación con las características de la configuración textual que se pretende comprender y de las hipótesis o expectativas que se generan ante el evento textual.

En síntesis, el modelo interactivo entiende la lectura como un proceso cognitivo complejo y al lector como un sujeto activo que procesa la información contenida en el texto. En este procesamiento, intervienen los esquemas conceptuales, fruto de las experiencias, tradiciones, y aprendizajes previos a los que ha accedido el sujeto, y que le permiten integrar los nuevos datos que presenta el texto, produciendo modificaciones y enriquecimientos en los esquemas del lector. Solé (1987). Lo anterior representa la revaloración fundamental de la acción del lector a partir de sus experiencias y comprensiones previas en el proceso de la interpretación textual, y va de la mano de la posibilidad del acceso al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad.

5.3.4.3 Modelo Interactivo y Comprensión.

Solé (1987) afirma que el aspecto más importante del modelo interactivo es que pone de manifiesto la necesidad de diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje que tengan como objetivo la promoción de estrategias de comprensión en los estudiantes. En este sentido, debe aclararse que el proceso de decodificación del texto continúa siendo esencial para la comprensión, pero que no se reduce a este ni la agota, sino que más bien está presente como parte

de la dinámica que se desarrolla y que incluye, como se manifestó anteriormente, las experiencias significativas de aprendizaje representadas en los esquemas conceptuales de las personas.

Solé destaca la preeminencia que debe poseer la caracterización consensuada de los objetivos de lectura, ya que estos condicionan y determinan en buena medida las estrategias que el lector debe poner a operar con el fin de asimilar el texto. Se trata entonces de clarificar y/o acordar previamente con los estudiantes estos objetivos, para propiciar que la intención y estrategias de estudiantes y docentes confluyan, de manera tal que los esquemas previos de los estudiantes encuentren la posibilidad de acceder a la escena comprensiva en la que concurre el diseño del docente y los múltiples y variados propósitos que pueden caracterizar a la lectura. Esto es un paso esencial y crucial en la postura de la pedagogía docente, ya que reconocer la multiplicidad de objetivos de lectura le permite diseñar estrategias de enseñanza/aprendizaje más significativas.

Por ello, se hace énfasis en que la enseñanza de la decodificación textual debe establecerse en medio de actividades de aprendizaje que consideren las características del contexto sociocultural, con actividades instruccionales específicamente diseñadas y que procuren por trascender, sin dejar atrás, el ejercicio decodificador para potenciar la puesta en escena, en el ámbito de las tareas comprensivas de los estudiantes, lo que Solé denomina los elementos en interacción que caracterizan la lectura comprensiva: la emisión de hipótesis y la verificación de estas mediante diferentes índices textuales. Solé (1987).

Respecto a la primera, formular hipótesis, elaborar predicciones sobre la lectura, confirmarlas y/o reestructurarlas hace parte integral de la interpretación del texto, por lo que es una tarea imprescindible para la comprensión. Los estudiantes, orientados por el docente, deben

poder desarrollar esta habilidad, respecto a la cual la autora señala que, para su correcta generación, es preciso tener en cuenta:

- El *tipo de texto o superestructuras*, que operan como esquemas conceptuales que modelan la producción escrita: narraciones, investigaciones, etc., ya que proveen de esquemas iniciales de interpretación y permiten la construcción de hipótesis y predicciones sobre su desarrollo. Debe atenderse a la sugerencia de trabajar con distintos tipos de texto en la escuela que van en consonancia con la tarea de proveer a los estudiantes de una variedad de estrategias diferentes de interpretación, para potenciar la comprensión lectora.

- Las *marcas o aspectos formales del texto*: títulos, subrayados, cambios de letra, enumeraciones, etc., que señalan aspectos determinantes del contenido del texto y que pertenecen formalmente a los textos descriptivos y expositivos.

- Para los textos narrativos, considerar *las características de los personajes, las situaciones en las que se encuentran, las relaciones que se establecen entre ellos, la confluencia de objetivos*, etc.

En relación a la verificación de hipótesis Solé (1987) señala que este proceso metacognitivo pretende valorar la adecuación o no de las hipótesis formuladas previamente y que es un requisito indispensable para leer de manera eficaz. La sensación de no comprensión que puede experimentarse ante un texto puede deberse a tres fuentes de error:

- El lector no dispone de los esquemas de conocimiento adecuados para enfrentar el texto.

- El texto no presenta los indicadores suficientes para activar los esquemas del lector.

- La interpretación del lector no coincide con la del autor, por inequivalencia entre las consideraciones de los estudiantes y el docente acerca de lo que es esencial.

Importante mencionar que en el marco del modelo interactivo la aparición y conciencia del error representa la posibilidad de caracterizar y situar estratégicamente el estado inicial del lector en su abordaje del texto. Aquí el papel que desempeña la aclaración preliminar de los objetivos que orientan la lectura es crucial. Y es que si bien los errores de comprensión pueden presentarse en distintos niveles (palabras, frases, fragmentos del texto, etc.) debe tomarse en cuenta y prevalecer inicialmente el objetivo planteado con el texto en cuestión.

En este contexto se determina la tolerancia y los márgenes de error en el proceso de interpretación y comprensión. De allí por ejemplo que las acciones de carácter disruptivo (acudir al diccionario, a un compañero o docente en la búsqueda del significado de una palabra o el sentido de una frase) y que pretenden reorientar la comprensión y corregir el error en el proceso, se justifican si devienen como momentos imprescindibles para la comprensión del texto. Por eso es preciso desarrollar la capacidad en los estudiantes de automonitorearse para categorizar el error y la relativa incompreensión, para decidir las acciones a ejecutar y que le permitan llevar a efecto los objetivos propuestos en el proceso lector: *ignorar y seguir leyendo, suspender o posponer la decisión, formar hipótesis tentativas, releer la frase o el contexto previo o dirigirse a una fuente experta.*

5.3.4.4 El docente y la comprensión.

En el contexto del modelo interactivo de comprensión, el papel que desempeña el docente lo proyecta como:

[...] “la persona que interviene ayudando al alumno para que éste pueda construir su conocimiento, en un proceso intencional, presidido por la voluntad de alcanzar determinados objetivos educativos”. (Solé, 1987, p. 11).

En esta perspectiva el docente se constituye como algo más que un orientador que, en posesión de un “método”, dirige a los estudiantes a hacer suyos los objetivos de la lectura, mediante una enseñanza progresiva, por estadios y en los que la función del docente adquiere un matiz diferente. Su papel se determina, en cambio, como un actor mediador que orienta su acción por determinadas características y necesidades de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. Así pues, se parte del reconocimiento de la inadecuación de las fórmulas, y se promueve la puesta en escena de una variedad de recursos y estrategias de instrucción, desde la acción directamente interventora, pasando por el ejercicio de contraste con las elaboraciones de los niños o hasta la no intervención en determinadas situaciones que lo ameriten.

5.3.5 Competencia lectoescritora.

Morales Sánchez (2004) define el concepto de la siguiente manera: “Una de las competencias establecidas como básicas y esenciales por su importancia en el desarrollo intelectual es la competencia lectoescritora, esto es, la capacidad para ejercer con eficacia los procesos de lectura y escritura o, de forma más sencilla, la capacidad para identificar, entender, interpretar y construir enunciados o textos. Si bien es cierto que la lectura y la escritura poseen sus propios rasgos distintivos—también en la dinámica de su aprendizaje—, se consideran actividades que mantienen una ligazón muy estrecha, de tal modo que, al igual que el lenguaje oral precede al escrito, la lectura puede preceder a la escritura, al tiempo que favorece y potencia las habilidades escritas, en un proceso permanente que trasciende los momentos iniciales para acompañar al individuo durante toda su vida. Así, es un hecho constatado y constatable que

quienes poseen un amplio rango de lecturas tienen mayores recursos para desarrollar destrezas escritas.” Esta es la definición que se conceptúa para la variable independiente.

Para Georgíeva (2008) existen diferencias entre la lectura y la escritura que imponen determinadas limitaciones a los usuarios, entre estas las de orden gramatical, léxico, pragmáticas y discursivas.

Harklau (2002) ha sostenido la existencia de un acentuado énfasis en la enseñanza de lo oral por sobre la enseñanza de lo escrito en las aulas de clase y lo explica al señalar que la escritura se ha reducido a la idea de que es una herramienta para la recodificación de la oralidad.

Para Montealegre y Forero (2006) en el desarrollo de la lectoescritura se dan un conjunto de procesos psicológicos que le permiten al sujeto la operación reflexiva e intencionada sobre los elementos que intervienen en el lenguaje escrito. Entre los procesos psicológicos señalados mencionan la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia. Los diversos tipos de análisis (fonológico, léxico, sintáctico, semántico) que se presentan en este proceso, le permiten al sujeto integrar el conocimiento a través de mecanismos como la transferencia del lenguaje oral al escrito, la identificación de las palabras y su significado, la relación entre estas y el significado de las oraciones.

Según Montealegre y Forero (2006) el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se encuentra bastante condicionado por un conjunto de factores de tipo genético, personal, ambiental, de recursos y de método, y en los que el dominio cognoscitivo de éste aprendizaje depende de la forma cómo se va a orientar su adquisición.

5.3.5.1 Lectura: procesos perceptivos, procesos léxicos y procesos sintácticos.

La lectura implica un conjunto de procesos que indican que esta actividad opera a partir de la conjunción de determinados momentos o acciones que implican un proceso global. Desde

que se inicia la percepción de los grafemas hasta que se instaura la comprensión, se llevan a cabo un conjunto de acciones que dan lugar a los procesos lectores. Jarque (2017). Entre estos se destacan:

- Los procesos perceptivos, que implican la percepción visual de las palabras y en general de los grafemas y que se hallan caracterizados por los movimientos sacádicos, que son los pequeños saltos que efectúa el ojo en los diferentes puntos de la línea escrita.

- Los procesos léxicos, que comprenden las operaciones cognitivas que dan lugar a la decodificación de las palabras escritas o grafemas y su conversión a representaciones mentales de la palabra y a la palabra hablada o fonemas. Jarque (2017).

Para Fonticiella (2015) estos son el conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que estaría almacenado en un léxico interno

En esta memoria convergen las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica) que se van acumulando sobre las palabras y que constituyen la materia prima o las unidades con las que los lectores o los escritores construyen el significado.

- Los procesos sintácticos, que se encargan de dar lugar al establecimiento de las relaciones de tipo sintáctico entre los elementos del discurso escrito, relaciones referidas específicamente al orden en el que aparecen las palabras en el discurso escrito, el uso de los signos de puntuación y sobre todo, el uso de proposiciones y conjunciones. Jarque (2017).

Según Fonticiella (2015) estos se refieren a la habilidad para comprender la relación de las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje.

Es un aspecto que se requiere para la lectura eficiente y fluida de un texto. Hacer predicciones sobre la información que sigue a las palabras que se van leyendo, como también para planificar las frases con las que el escritor expresa sus ideas.

Por último, encontramos los procesos semánticos o de comprensión. Para Fonticiella (2015) estos apuntan a la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto.

Estos procesos además, integran la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores. También se encargarían de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores.

5.3.5.2 Lectoescritura: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, vocabulario.

Según Sotomayor (2015) la escritura es una habilidad comunicativa fundamental para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. El proceso de composición escrita involucra aspectos de naturaleza compleja tales como la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia, la cohesión y el uso del vocabularios, entre otros.

A continuación referenciamos las dimensiones clave para la escritura según Sotomayor (2015) y que se consideran para trabajar en la estrategia didáctica que hace parte de esta investigación:

- Adecuación a la situación comunicativa, entendida como la relación que presenta la escritura con la práctica social. Está presente cuando el texto se adecúa al tema, al propósito comunicativo y al receptor: Sotomayor (2015).

Canale y Swain (como se citó en Cenoz, 1997-2017) conceptúan esta relación como la competencia sociolingüística, que permite adecuar el uso de la lengua según las normas de discurso para interpretar los enunciados y su relación con el contexto social.

- Vocabulario; que da cuenta de la variedad de palabras ascendentemente complejas presentes en el texto. Sotomayor (2015)

Esta dimensión junto con la gramática son conceptuadas por Canale y Swain (como se citó en Cenoz, 1997-2017) como la competencia gramatical, que permite comprender y expresar el significado literal de los enunciados en su relación morfo-sintáctica.

- Coherencia, que se evidencia en la construcción con sentido y el desarrollo de las ideas en el texto, dando lugar a la percepción de un sentido global y completo sin desconexión entre las ideas y con la presencia de información necesaria para su comprensión. Sotomayor (2015). Para Díaz (1995) la coherencia se presenta cuando la secuencia de las partes de un texto se rige por algún principio que resulta significativo al lector: “Un texto es coherente cuando los componentes de la realidad material, social y psíquica que lo integran se organizan de manera apropiada en la formulación de juicios.” (p.46)

- Cohesión, a través de la cual se observa si se mantiene el referente y si se presentan las relaciones lógico-semánticas entre las oraciones y el párrafo, que se expresan a través de los conectores. Sotomayor (2015). Para Diaz (1995) la cohesión se presenta cuando “...los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia.” (p.38). En otras palabras, esta se presenta cuando la interpretación de algún elemento presente en el discurso hace recurso o depende de otro para ser comprendido.

Estas dos últimas dimensiones son conceptualizadas por Canale (como se citó en Cenoz, 1997-2017) como la competencia discursiva, que permite la obtención de los textos hablados o escritos a partir de la combinación de las formas gramaticales y los significados.

5.3.5.3 Lectoescritura y cultura.

Como lo menciona Emilia Ferreiro (2000)., hubo una época, hace siglos, en que la competencia lectoescritora, el acto de leer y escribir, eran consideradas actividades pertenecientes al fuero y ámbito de los oficios, y quienes se destinaban a ellas, los escribas, como artesanos que detentaban unos saberes y unas técnicas, hacían una elección de vida. Pero hay un momento en el que el uso de este artefacto en la actividad sociocultural experimenta un cambio. Específicamente en la época del auge y advenimiento de las democracias y desde los incipientes procesos de transformación social que afectaron los saberes y su circulación, se produjo como una de sus consecuencias, que la población hiciera asunción de las exigencias concomitantes a los derroteros que se planteaban los regímenes florecientes y proclives a esta forma de gobierno.

Se agenció pues una modificación, en la relación de los sujetos con el artefacto cultural lectoescritor, cambio en el que se da cuenta de la naturaleza estrechamente relacionada de estas herramientas, sus procesos, su adquisición, comprensión y uso con el devenir de las alteraciones y modificaciones del contexto sociocultural e histórico en el que son aplicadas:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy en día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a ese verbo. (Ferreiro, 2000, pág. 13).

A partir de entonces, y en el contexto de las sociedades letradas y de sus aparatos formativos y educativos, entre ellos la escuela, la competencia lectoescritora empieza a considerarse una competencia sumamente significativa. Empieza a pensarse que escribir es algo que va más allá de un mero oficio, que es algo más que una profesión, y se constituye más bien en una obligación. Así el acto de leer y comprender dejó de constituirse en marca o señal de sabiduría, prebenda de unos cuantos interesados en adquirirla, y pasa a valorarse significativamente como una competencia vinculante al ejercicio de la ciudadanía. (Ferreiro, 2000).

Cabe resaltar que a pesar de la tendencia expansiva de la democratización política y de las intenciones ilustradas que le han acompañado, la institución escolar pública no ha dejado de tener que enfrentarse con una cuasi inherente incapacidad para hacer efectiva la democratización de la lectoescritura como artefacto de formación humana y para la ciudadana. (Ferreiro, 2000)

5.3.5.4 Lectoescritura y cultura letrada.

Delia Lerner ha mencionado que una de las tareas más acuciantes que debe asumir la escuela es la de formar practicantes de la lectura y la escritura que puedan trascender en su ejercicio el mero acto de desciframiento o de reproducción de un texto. En este reto se juega la formación de lo humano como un ser crítico y dotado de inteligencia práctica y que es capaz de hacer uso de las herramientas y artefactos que diseña y dispone la cultura para ello, con el objeto de resolver problemas y de generar la comprensión de su condición en el mundo. Como lo señala Lerner, entre los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas y sus instituciones, en este caso la escuela, se halla el de combatir la discriminación que se opera en su seno, con aquellos que no logra alfabetizar y con aquellos a quienes les impide convertirse en lectores y productores de textos competentes. (Lerner, 2001).

Formar seres humanos deseosos y conscientes de la posibilidad de establecer una relación con otros a través de la literatura, dispuestos a reconocer y valorar lo parecido y lo diferente, de vincularse con el mundo, con el otro y consigo mismo a través de los textos y la escritura, de convertirse en productores y creadores de sociedad al hacer uso de determinado tipo de mensaje en cierta situación social, de asumir la lectura y la escritura como un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento y la condición particular y colectiva de nuestras comunidades, hacen parte de los retos que señala Lerner como imposibles de dejar de lado en el conjunto de responsabilidades formativas y civilizatorias que implican a las instituciones educativas gubernamentales y sus actores en el mundo actual. Máxime cuando una de las características que definen nuestro presente es el acelerado cambio en los soportes y estructuras tecnológicas, que han dado lugar a la emergencia y aparición de un conjunto nuevo de artefactos de la información y la comunicación, que implican entre otras cosas un cambio, en el conjunto de las capacidades y habilidades que deben adquirir y poner en ejercicio lo sujetos en su relación competente con el entramado social y por ende, en las exigencias que deben asumir estos como requisito para su inserción en las actividades y tareas que rigen su desarrollo.

En Delia Lerner encontramos la reflexión sobre la complejidad que reviste la enseñanza de la lectoescritura. Al respecto menciona que el desafío de incorporar a los graduados de la escuela a la cultura de lo escrito, para que lleguen a ser “...miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.” (Lerner, 2001, pág. 25) es una tarea que trasciende el ejercicio de alfabetización. Y es que:

Participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos;

entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto. (Lerner, 2001, pág. 25)

5.3.5.5 Reconceptualizar la enseñanza de la lectoescritura.

En consonancia con la complejidad y exigencias de esta tarea, Lerner propone una reconceptualización del objeto de enseñanza, en la que al reconstruirlo se tomen como referentes fundamentales las prácticas sociales de lectura y escritura. Para ello, esboza un conjunto de necesidades que deben tenerse presentes como metas a cumplir en el derrotero de transformación que implica que la escuela abra un escenario en el que confluyan las relaciones presentes en las prácticas sociales de lectura y escritura y la versión escolar de estas:

- La necesidad pragmática de que la escuela propicie la relación con los textos como fuentes para la resolución de problemas, para encontrar comprensiones sobre algún aspecto del mundo, buscar argumentos para sostener o rebatir diversas posiciones, conocer otros modos de vida, descubrir otras formas de lenguaje, identificarse con otros personajes o autores o diferenciarse de ellos, etc.
- Hacer de la escuela una comunidad de escritores que produzcan sus propios textos, en los que dan a conocer sus ideas, informan a otros sobre aspectos relevantes en su relación con ellos, para persuadir a emprender acciones importantes, para manifestarse, protestando o reclamando, para establecer, compartir y representar de otra forma un vínculo con el otro.
- Hacer de la escuela un lugar donde las prácticas de lectura y escritura permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento, donde la comprensión y producción de textos sean derechos y responsabilidades asumidos en función de la participación

significativa en el mundo por parte de las personas, para que lleguen a ser en palabras de Lerner “...ciudadanos de la cultura escrita”. (Lerner, 2001, pág. 27)

Pero ante las necesidades expuestas es preciso, como lo señala Lerner, enfrentarse a lo real, es decir, a las dificultades que implica llevar a la práctica las transformaciones mencionadas. Entre estas se encuentran los problemas asociados a la escolarización de las prácticas de lectura y escritura; la diferencia en los propósitos entre las prácticas de lectura y escritura en la escuela y estas mismas prácticas fuera de ella; la parcelación del objeto de enseñanza como consecuencia de la distribución de los contenidos en el tiempo; la acentuación en los planos más accesibles de la evaluación, dejando de lado otros aspectos relevantes; la forma en que están distribuidas las obligaciones entre estudiantes y docentes, lo que determina qué conocimientos y estrategias se aplican o no y por ende cuáles se aprenden y cuáles no.

En el contexto de las posibilidades inherentes a este enrevesado panorama, y de las que se hace recurso en el presente trabajo de investigación, se mencionan la de generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión de la lectoescritura más próxima a la versión social, articulando los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos que poseen nexo con aquello que los estudiantes reconocen como situaciones estimulantes para la práctica lectoescritora fuera de la escuela.

5.3.5.6 Trabajo por proyectos.

El recurso que propone Lerner es el trabajo por proyectos, que permite orientar las acciones de los integrantes de la clase hacia una finalidad compartida y realizable en el corto plazo, favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol por parte de los estudiantes y la instauración de una relación entre tiempo y saber acorde con las necesidades comunicativas presentes en el contexto y asumidas como acicates del ejercicio didáctico. Además permite el

entrecruzamiento entre las temporalidades en ejercicio (lectura de noticias, el envío de mensajes de texto a otro compañero, las secuencias de lectura sobre autores o cuentos, etc.) que se plantean en la escuela y los recursos multimediales de los que se dispone en el nuevo contexto contemporáneo de emergencia de herramientas comunicativas. Por otra parte en este tipo de trabajo es posible generar un equilibrio entre la enseñanza y el control, en el que la enseñanza/aprendizaje debe prevalecer cuando hay conflicto, dando lugar por ejemplo, a que los estudiantes asuman la tarea de proponer materiales para el ejercicio de enseñanza/aprendizaje. Por último Lerner plantea la posibilidad de evaluar alternativamente otros aprendizajes invisibilizados por no tener lugar en el marco de la evaluación privilegiante. Así, los estudiantes asumen un papel más autónomo, en el que pueden (en algunos casos) revisar los errores de sus propios escritos para enfrentar y hacerse conscientes de problemas que no son abordados desde la sola mirada del docente como único participante en el proceso evaluador.

5.3.5.7 Lectoescritura y visibilización del pensamiento.

Según Ong (1982), la escritura ha transformado la conciencia humana. Este proceso artificial, como tecnología educativa, y en contraste con el carácter espontáneo del habla natural, en el sentido de que quien no se encuentra afectado fisiológica o psicológicamente puede hablar (Ong, 1982, p. 81), ha moldeado la actividad intelectual, social, política y cultural del ser humano desde que se originó y se instaló como una herramienta formativa privilegiada. Como tecnología educativa posee una funcionalidad formidable y sobresaliente para transformar la conciencia de los sujetos, propiciar el andamiaje de la metacognición y proveer de los elementos que dan colofón a la actividad educativa en la construcción de la humanidad plena:

Afirmar que la escritura es artificial no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de

hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores. Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra. Tales transformaciones pueden resultar estimulantes. La escritura da vigor a la conciencia. La alienación de un medio natural puede beneficiarnos y, de hecho, en muchos sentidos resulta esencial para una vida humana plena. Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo. (Ong, 1982, p.81)

Vigotsky ya había llamado la atención sobre las características de los procesos de aprendizaje que involucra la escritura y el cambio de mentalidad y de transformación de la conciencia señalado por Ong:

El proceso de aprender a escribir es muy diferente. Algunas investigaciones han demostrado que este proceso activa una fase de desarrollo de los procesos psicointelectivos enteramente nueva y muy compleja, y que la aparición de dichos procesos entraña un cambio radical de las características generales psicointelectivas del niño; de la misma manera, el aprender a hablar marca una etapa fundamental en el paso de la infancia a la primera niñez. (Luria et al, 2011, p.38)

Y es que según Vigotsky (1934) las motivaciones que dan lugar a la escritura involucran otro grado de abstracción y desarrollo intelectual, ya que se encuentran más distantes de las necesidades inmediatas. Se presenta una separación de la situación real que implica el desarrollo de la capacidad de análisis consciente de las acciones que se ejecutan para llevar a cabo el acto de la escritura y de su relación distante con el receptor del texto. Para Vigotsky escribir compromete

la capacidad de interpretación del habla interiorizada, y presupone su aparición y desarrollo. El lenguaje escrito implica la posibilidad de visibilización del pensamiento.

5.3.5.8 Lectoescritura: escribir para aprender.

Vacca y Linek (1992) hacen énfasis en el papel fundamental que desempeña la lectoescritura en los procesos de aprendizaje de los niños y adolescentes, conceptualizando esta actividad como “...una herramienta poderosa para darle sentido a la experiencia y descubrir sentidos.” (p.178). Para los autores es preciso alentar a los estudiantes para que piensen en lo que están escribiendo y así dotar esta actividad de sentido y significación.

Para Vacca y Linek (1992) es preciso diferenciar entre dos modos de lenguaje usados en las actividades de lectoescritura: el modo expresivo y el transaccional, vinculado el primero y más cercano a la manera como se desenvuelven las conversaciones y el segundo más bien orientado a un uso informativo, persuasivo o de enseñanza. Para los autores es preciso propiciar las actividades que fomenten el uso expresivo del lenguaje antes señalado, con el objeto de generar el pensamiento sobre el papel, ya que así se permite que los estudiantes interactúen de manera personal con los contenidos y que vinculen sus propias experiencias, sentimientos y aprendizajes previos y así darle sentido a la nueva información. Vacca y Linek (1992).

Otro aspecto importante que señalan los autores citando a Yates (1983) es la necesidad de que los docentes generen los espacios de aprendizaje en los que la escritura y el uso del lenguaje expresivo encuentren su aplicación: desde las diversas áreas se puede fomentar que se realicen ejercicios de lectoescritura y que hagan uso de este recurso para construir los aprendizajes a través de la escritura. Además, abrir el lugar de las oportunidades se encuentra en conjunción con el compromiso que deben exhibir los estudiantes para aprovechar estas.

En síntesis, el estudio de Vacca y Linek (1992) pone de manifiesto que los ejercicios de lectoescritura estimulan los aprendizajes en las diferentes áreas, y que las actividades que preliminarmente incitan el habla, la conversación, la extracción de conclusiones, es decir, la producción de pensamiento sobre las nuevas ideas, desarrollan los vínculos reflexivos entre lo que se ha aprendido y los nuevos aprendizajes.

5.4. Formulación de hipótesis

Entre las hipótesis de las que parte esta investigación presentamos una de carácter general y tres específicas, a saber:

5.4.1 Hipótesis General.

La competencia lectoescritora influye sobre la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

Esta hipótesis sustenta esta iniciativa de investigación, para dar solución a los resultados insuficientes en la comprensión lectora según los estándares nacionales e internacionales, y presume que la competencia lectoescritora está relacionada positivamente con la comprensión lectora.

5.4.2 Hipótesis Específicas.

- La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

- La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

- La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

5.5. Operacionalización de variables e indicadores

Tabla 1. Variables

Variable independiente	Dimensiones	Sesiones trabajadas
<ul style="list-style-type: none"> Competencia lectoescritora 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: procesos léxicos, procesos sintácticos, procesos semánticos. Escritura: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategia didáctica Sesiones: I, II, III, IV, V, VI, VII.
Variable dependiente	Dimensiones	Técnicas e instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión Lectora 	<ul style="list-style-type: none"> Literal 	<ul style="list-style-type: none"> Test preprueba y

• Inferencial	posprueba de
• Criterial	comprensión lectora

5.6. Definición de Términos Básicos

Comprensión:

Para Gutiérrez (2008) el proceso de comprensión implica traer a colación la experiencia vital de aquel que se desenvuelve en él: procesos de escolarización y experiencias personales, aunado a la tradición y a los recursos de capital simbólico que ofrecen los medios. Los sujetos se construyen y son construidos en la dinámica de la interacción social, en un intercambio de comprensiones que van en vía de engancharse a lo social y en una relación dialéctica en la que lo social prefigura a los sujetos categorizando el conjunto de referencias que estos construyen.

Didáctica:

Para Picardo et al., (2005):

Según los planteamientos teóricos contemporáneos, la didáctica capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello es necesario contar con un bagaje de recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar –y aprender- y sobre los materiales o recursos que mediatizan la función educativa. Desde esta perspectiva, la didáctica aporta al docente al menos cuatro grandes lineamientos: a) elementos históricos sobre experiencias metodológicas utilizadas desde cada corriente o teoría (cultura docente); b) un enfoque investigativo para que el docente tenga facultades para obtener información desde el aula (investigación educativa); c) una reflexión sobre la importancia de los recursos y ambientes de aprendizaje como factores didácticos (materiales y tecnologías); y d) la programación y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (planificación). (Picardo et al., 2005).

Educación:

Según la Ley general de educación del Ministerio de educación Nacional de Colombia en su artículo 1o: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (MEN, 1994).

Para la UNESCO la educación es “...un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y [...] el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad.” (UNESCO, 2017).

Según Picardo et al., (2005):

[...] la raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: "EDUCERE", de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: "la educación es desarrollo". La segunda etimología, también del latín- es "EDUCARE", que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: "transmisión de cultura". Tomando la primera acepción, podríamos concluir que educación es el intento de hacer aflorar (hacia fuera) lo que llevamos dentro, un descubrir capacidades. (Picardo et al., 2005).

Para Dewey (2004) la educación es el proceso guiado de renovación de la experiencia y se lleva a cabo en la transmisión de esta a través de la comunicación.

Según Restrepo (2014) la educación debe entenderse como formación y autoformación integral del sujeto tanto individual como social para la vida social, política y moral y es un proceso que dura toda la vida.

ICFES:

Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación Superior que tiene como objetivo ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla. (ICFES, 2017)

Lectura:

Para Freire (1991) el acto de leer implica tres momentos, a saber: percepción crítica, interpretación y reescritura. Estos tienen por función dar forma y constituir un sentido a la acción del sujeto en su relación acción con el objeto o con el código que lo representa.

Según Goodman (citado en Morales et al., 2007) en la lectura se presenta la interacción entre pensamiento y lenguaje. Así la construcción de sentido se da en la relación dinámica entre el lector y el texto. Aquí interviene la capacidad de elaborar hipótesis y ponerlas a prueba, realizar inferencias para anticipar o deducir lo que no se dice explícitamente en el texto y para elaborar la conclusión lógica de un texto. Los conocimientos previos conceptuales y los conocimientos previos letrados intervienen en todo el proceso entre lector y texto.

Metacognición:

Según Picardo et al., (2005) son las:

Habilidades del pensamiento que implican el nivel cognitivo más alto, las más difíciles de adquirir pero que pueden transferirse de un dominio a otro con más facilidad, tales como la planificación, la organización, el monitoreo, la evaluación y la autorregulación.

OCDE:

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emite un informe anual titulado “Panorama de la Educación”;[...] estos datos dan pistas importantes para el diseño de políticas educativas. (Picardo et all., 2005).

Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE):

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, PNDE 2016-2026, es la política pública que marcará el norte de Colombia en Educación en los próximos 10 años. Es un mecanismo único de consulta, en el que la educación se convierte en un compromiso de TODOS los colombianos y uno de los principales temas de la agenda pública.

6. Metodología

6.1. Tipo y nivel de la investigación

El tipo de investigación del presente estudio es aplicada. Según Padrón (2006), la aplicación corresponde al hecho de que se lleva a cabo con el objeto de solucionar un problema práctico controlando la situación. El enfoque es cuantitativo, que según Sampieri (2006) hace uso de la recolección de datos para probar hipótesis y con base en la medición numérica y el análisis estadístico se establecen patrones de comportamiento y se prueban teorías. El nivel es explicativo ya que según Sampieri (2006) están dirigidos a establecer las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales que se estudian.

6.2. Diseño de la investigación

El diseño elegido para esta investigación es experimental de tipo cuasiexperimental con una preprueba y postprueba con dos grupos intactos. Los diseños cuasiexperimentales también involucran la manipulación deliberada de al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes. Solamente difieren de los experimentos “verdaderos” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos (La razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes aparte del experimento) Sampieri (2006).

Este diseño elegido incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento. La preprueba se aplica con el objeto de verificar la equivalencia inicial de los dos grupos y disminuir los factores asociados a la no verificación inicial de este aspecto. A los dos grupos se les administra simultáneamente la preprueba, un grupo recibe el tratamiento

experimental y el otro no (es el grupo de control); y finalmente se les administra —también simultáneamente— una postprueba. Sampieri (1997)

El diseño para este trabajo es el siguiente:

G1 01 X 02

G2 03 — 04

En donde:

G1 y G2: Grupo experimental y de control respectivamente.

01 y 02: Mediciones del grupo experimental antes y después del tratamiento experimental.

03 y 04: Mediciones del grupo de control antes y después del tratamiento experimental.

X : Tratamiento experimental

— : Ausencia de Tratamiento experimental

En este se manipula la variable independiente, competencia lectoescritora, a través de un tratamiento experimental que involucra la aplicación de una estrategia didáctica para trabajar la competencia lectoescritura en uno de los dos grupos de 5° de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala. Así pues, el grupo 5°A recibirá el tratamiento experimental de la manipulación de la variable independiente y el grupo 5°B de control, no recibirá el estímulo. El experimento finaliza con la aplicación de la posprueba para medir la influencia de la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en las tres dimensiones de Solé.

6.3. Población y muestra

6.3.1 Población.

Según Vigotsky (2010) la población representa el conjunto total de individuos que son objeto de estudio y que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un

momento determinado. La población de esta investigación es la de 4 grupos de estudiantes del grado 5° de educación básica primaria de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala del Municipio de Bello, Antioquia-Colombia 2017.

Tabla 2. Población

Grupo	Número de estudiantes
5° A	49
5° B	47
5° C	43
5° D	42
Población total	181 Estudiantes

6.3.2 Muestra.

Para Widogsky (2010) la muestra representa un conjunto de la población. En razón del diseño cuasiexperimental, se trabaja con dos grupos intactos que representan la muestra de la población:

Tabla 3. Muestra

Grupo experimental	5° A	49 Estudiantes
Grupo de control	5° B	47 Estudiantes
Total muestra	96 Estudiantes	

La investigación se aplica sobre dos grupos de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, 5° A y 5° B, como grupo experimental y grupo de control respectivamente. Con el objeto de verificar la equivalencia inicial de los dos grupos y disminuir los factores

asociados a la no verificación inicial de este aspecto se lleva a cabo la aplicación de una preprueba. No obstante, se encuentra que estos dos grupos son equiparables respecto al número de integrantes que los conforman, 5°A cuenta con 49 estudiantes y 5° B cuenta con 47 estudiantes. El total de la muestra es de 96 estudiantes. El 90% de los estudiantes de los dos grupos han estado matriculados en la institución educativa desde hace 3 años, y los docentes que acompañan el proceso formativo han tenido como mínimo esa misma permanencia en la institución y con los grupos a cargo.

6.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos se refieren a los procedimientos o actividades a través de los cuales se recaba la información necesaria para una investigación. En la presente investigación se recogerán los datos de la influencia de la competencia lectoescritora sobre la comprensión lectora en estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala a través de un instrumento diseñado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, instrumento estandarizado para medir la comprensión lectora en las instituciones educativas de la nación y que se aplica anualmente. Según el diseño cuasiexperimental de la investigación elegido, se aplicará una preprueba con la prueba para lengua castellana del MEN del año 2014 y luego de la fase experimental con la estrategia didáctica se aplicará una posprueba con la prueba para lengua castellana del MEN del año 2015.

- Prueba de lengua castellana de comprensión lectora 2014 MEN (preprueba)
- Estrategia Didáctica (Manipulación de la variable independiente –competencia lectoescritora)
- Prueba de lengua castellana de comprensión lectora 2015 MEN (posprueba)

6.4.1 Descripción de instrumentos.

La preprueba y la posprueba usadas como instrumentos para medir la comprensión lectora, hacen parte de las pruebas estandarizadas Pruebas Saber 3° - 5° - 9° que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, diseñaron con el objeto de medir las competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales en los establecimientos educativos de todo el país. Su aplicación es anual y a partir de los resultados se diseñan y sugieren estrategias de mejoramiento y seguimiento al desarrollo de las competencias en estas áreas.

Saber 5° se concentra en evaluar aquellos desempeños que pueden medirse a través de pruebas estandarizadas. Todas las preguntas utilizadas en la aplicación son de selección múltiple con única respuesta, en las cuales se presentan el enunciado y cuatro opciones de respuesta, denominadas A, B, C, D. Solo una de ellas es correcta y válida respecto a la situación planteada. (MEN, 2017)

Según el MEN, la prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector.

La competencia comunicativa - lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. (Guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal Saber 3° - 5° - 9° 2014. ICFES, 2014).

Anualmente se liberan los cuestionarios con las respuestas y el análisis de los resultados, y se ofrecen al público para fines estrictamente académicos y de investigación.

6.4.1.1 Preprueba de comprensión de lectura “Prueba Estandarizada Saber 5° - 2014”.

Descripción. Instrumento que tiene por finalidad medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala antes del tratamiento experimental.

Ficha técnica

Nombre: Prueba Saber 5° Lenguaje - 2014

Autores: Martha Jeaneth Castillo Ballen

Procedencia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

Duración: 1 hora

Numero de preguntas: 20 (extracto)

Competencia evaluada: Comprensión lectora

Aplicación: Estudiantes del país que se encuentran cursando el grado 5°

6.4.1.2 Posprueba de comprensión de lectura “Prueba Estandarizada Saber 5° - 2015”.

Descripción. Instrumento que tiene por finalidad medir el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala luego del tratamiento experimental.

Ficha técnica

Nombre: Prueba Saber 5° Lenguaje - 2015

Autores: Martha Jeaneth Castillo Ballen

Procedencia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

Duración: 1 hora

Numero de preguntas: 20 (extracto)

Competencia evaluada: Comprensión lectora

Aplicación: Estudiantes del país que se encuentran cursando el grado 5°

Se presenta la relación de las dimensiones de Solé (1996) con respecto al componente y la afirmación que dan cuenta del desempeño medido en las pruebas estandarizadas para Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el 2014 y el 2015. Se ha realizado el ejercicio de relación de estas pruebas con las dimensiones operacionalizadas de Isabel Solé (1996) ya que se encuentran en consonancia con las competencias evaluadas por el ICFES. Este instrumento evalúa las capacidades de comprender información explícita e implícita en los textos, relacionar los saberes previos con nueva información y realizar lecturas literales, inferenciales o críticas en los estudiantes de 5° grado del país. Las dimensiones de Solé (1996) comprenden estos mismos 3 aspectos como representativos de la comprensión lectora, a saber: nivel literal, nivel inferencial y nivel criterial.

La prueba consta de 20 preguntas que evalúan la competencia comunicativa en proceso de lectura y escritura en sus componentes sintáctico, semántico y pragmático. Cada una de las preguntas está delineada sobre una afirmación que se presenta como marcador asertivo de la competencia evaluada y está discriminada en tres niveles de desempeño: nivel mínimo, nivel satisfactorio y nivel avanzado.

Para efecto de la presente investigación se ha realizado un ejercicio de relación del componente y la afirmación de cada pregunta a las dimensiones de Solé (1996) y que representan los niveles de comprensión lectora. La relación se presenta en la tabla (ver anexo 4) para las preguntas de la prueba estandarizada que miden comprensión lectora con su correspondiente relación según las 3 dimensiones de Solé (1996), con el objeto de que sirvan de referente

interpretativo para medir los desempeños en comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.

6.4.2 Validación de instrumentos.

La validación de los instrumentos se extracta de los documentos Guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal Saber 3° - 5° - 9° 2014 (ICFES, 2014) y Guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal Saber 3° - 5° - 9° 2015. (ICFES, 2015) En estos se validan los instrumentos para la medición de la comprensión lectora para el área de lengua castellana. Las especificaciones de la prueba fueron sometidas a un proceso de revisión por parte de un grupo de docentes del área en ejercicio y expertos en la disciplina.

La validación de las especificaciones construidas para las evaluaciones diseñadas por el Icfes se lleva a cabo en talleres en los cuales los docentes invitados se centran, principalmente, en el análisis de tres aspectos: (1) la pertinencia de las especificaciones versus los referentes de evaluación; por ejemplo, frente a los estándares de competencias establecidos por el MEN para la educación básica y media; (2) la correspondencia de las especificaciones con el MBE. En este análisis se busca corroborar que cada uno de los estratos o pasos de la metodología responda a las características y cumpla la coherencia de subordinación que establece el modelo, es decir, que se observe la globalidad de la afirmación y se llegue a la especificidad y concreción en el nivel de la tarea; (3) la correspondencia y pertinencia de las especificaciones con el trabajo desarrollado en el proceso de formación, en el caso de evaluaciones del aprendizaje. La validación de las especificaciones es una fase importante en el diseño de evaluaciones, pues permite verificar si el objeto de evaluación y las categorías conceptuales y cognitivas por evaluar quedaron completa y correctamente detallados en las afirmaciones, las evidencias y las

tareas. Asimismo, proporciona información relevante para afinar y precisar las situaciones y actividades que se usarán en la construcción de las preguntas que finalmente conformarán los instrumentos de evaluación.

El diseño técnico de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° para el período 2009 – 2021 está alineado con los estándares básicos de competencias y se estructuró bajo esta metodología, que permitió definir y detallar los constructos que se evaluarán en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, según corresponda en cada grado. En desarrollo de la metodología, se partió de los estándares básicos de competencias de las áreas evaluadas. Estos son los referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar en su trayectoria escolar, independientemente de su procedencia y condiciones sociales, económicas y culturales. Los estándares están organizados alrededor de conjuntos de competencias y de componentes, de acuerdo con las características disciplinares de cada área. La naturaleza de estas competencias para la formación hace que no todas sean evaluables a través de pruebas de papel y lápiz y pruebas electrónicas; por tanto, se eligieron aquellas que, además de permitir dar cuenta de un conjunto de competencias fundamentales que los estudiantes deben desarrollar durante su formación básica, puedan medirse a través de pruebas estandarizadas con preguntas de selección múltiple. (Guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal Saber 3° - 5° - 9° 2014. ICFES, 2014, Págs. 18-19).

6.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos, se construyó una base de datos en Excel a partir de la información demográfica de los estudiantes de los grupos experimental y control y de los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba aplicados a los grupos del estudio.

La información demográfica de los estudiantes como edad y sexo de los estudiantes fue facilitada por la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala del Municipio de Bello, Antioquia.

Una vez se construyó la base de datos con la información anteriormente señalada, se exportó dicha base de datos a SPSS Statistics versión 24, licencia de la Universidad Wiener. Por su parte, el análisis de los datos se realizó en dos etapas. En la primera etapa se realizó un análisis exploratorio de los datos y posteriormente se realizó el análisis estadístico.

En el análisis exploratorio de los datos se determinaron análisis univariados y bivariados. Para las variables cuantitativas se realizaron las respectivas medidas de tendencia central, posición y dispersión y para las variables cualitativas se estimaron sus respectivas frecuencias y distribución porcentual.

Por su parte en el análisis estadístico, se realizó inicialmente la respectiva prueba de normalidad test de Shapiro-Wilk, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra (Martínez-González M.A., Sánchez Villegas A., Toledo Atucha E., Faulin Fajardo, J., 2014), el cual señaló que las variables no distribuyeron normalmente por lo que se hizo necesario la aplicación de estadísticos no paramétricos para el análisis.

Se determinó la comparabilidad entre el grupo experimental y control del estudio, posteriormente para contrastar las hipótesis del estudio, se hizo uso del estadístico U de Mann - Whitney para estimar la significancia de la diferencia en las medianas de las puntuaciones

obtenidas por los estudiantes en el grupo control y experimental (valor significativo $p < 0,05$), para ello se usó un nivel de confianza del 95% y un error estimado tipo I (α) de 0,05 (5%). La U de Mann Whitney es un procedimiento no paramétrico que reemplaza a la t de Student para comparar las medias de dos grupos independientes (Martínez-González *et al.*, 2014).

7. Presentación y análisis de los resultados

7.1. Procesamiento de datos: Resultados

7.1.1 Participantes en el grupo experimental y en el grupo control.

Participantes del estudio

Se tuvo un total de 96 participantes por ambos grupos (grupo experimental y grupo control), de los cuales el 55,2% fueron mujeres (53 casos) (Figura 1). La edad de los participantes osciló entre los 9 y 14 años de edad y la mediana de la edad o el 50% de los participantes tenían una edad inferior a 11 años y el restante 50% tenía una edad superior a los 11 años de edad (ME=11; RIQ=1; P25=10; P75=11) (Tabla 1).

Ilustración 1. Distribución porcentual del sexo de los estudiantes participantes del estudio.

Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

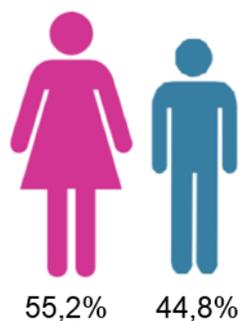


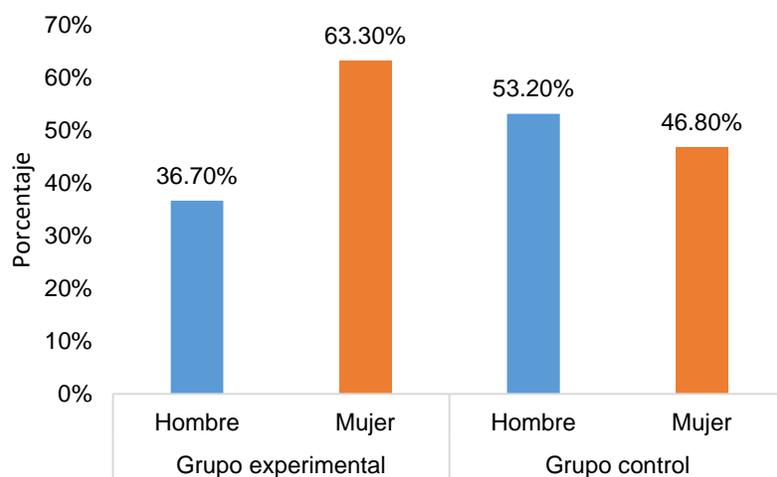
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la edad de los participantes del estudio. Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Variable de interés	Mínimo	Máximo	Percentil 25 (P25)	Percentil 75 (P75)	Rango intercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)
Edad	9	14	10	11	1	11,00

Participantes del grupo experimental y en el grupo control

Acerca del sexo de los participantes, en el grupo experimental (estudiantes del curso 5°A) se tuvo un total de 49 estudiantes, de los cuales el 63,3% fueron mujeres (31 casos). Por su parte, el grupo control (estudiantes del curso 5°B) tuvo un total de 47 estudiantes, con una distribución similar entre hombres y mujeres (25 y 22 casos, respectivamente) (Figura 2).

Ilustración 2. Distribución porcentual del sexo de los participantes según grupo experimental y grupo control. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.



Respecto a la edad de los estudiantes en los grupos de estudio, en el grupo experimental el 50% de los participantes de dicho grupo tenía una edad inferior de los 11 años al momento del estudio y el restante 50% tenía una edad superior a los 11 años (RIQ=1, P25=10, P75=11), siendo 9 la edad mínima y 14 la edad máxima encontrada. Al igual que en el grupo experimental, el 50% de los estudiantes del grupo control, tuvo una edad superior a los 11 años y el restante 50% una edad inferior (RIQ=1, P25=10, P75=11), siendo 10 y 13 años la edad mínima y máxima encontradas respectivamente (Tabla 2). La distribución por sexo y edad es similar entre ambos grupos, por tanto se puede señalar que dichos grupos son comparables entre sí.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la edad en el grupo experimental y el grupo control.

Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

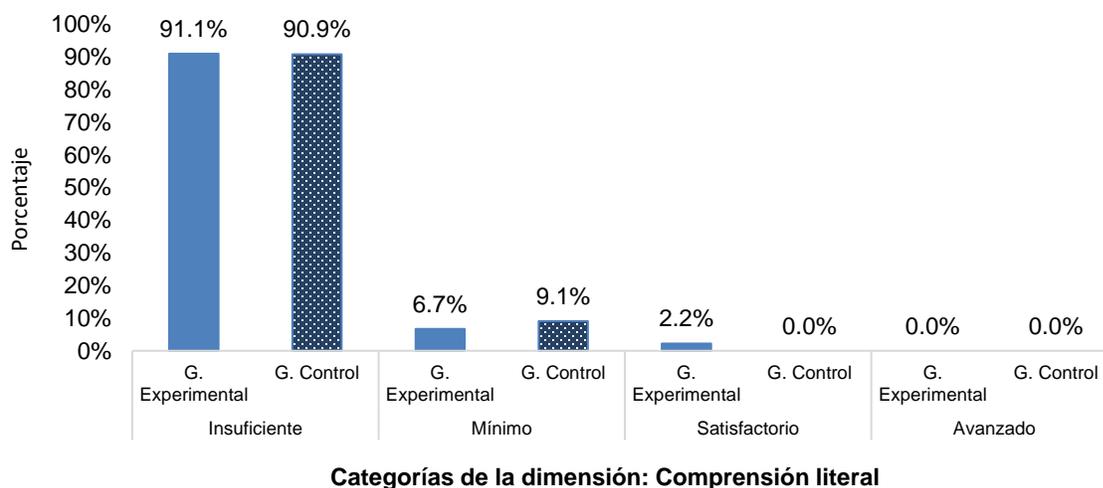
Descriptivos de la edad	Grupo experimental	Grupo control
Mínimo	9	9
Máximo	14	14
Percentil 25	10	10
Percentil 75	11	11
Rango intercuartílico (RIQ)	1	1
Mediana (ME)	11	11

7.1.2 Análisis descriptivo de la dimensión literal, dimensión inferencial y dimensión criterial antes y después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora.

7.1.2.1 Análisis de la dimensión literal

Antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se realizó la preprueba, como se señaló en capítulos anteriores, para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. De acuerdo con la figura 3, se observa que para cada uno de los grupos, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, más del 90% de los estudiantes obtuvieron un puntaje insuficiente en esta dimensión. Ningún estudiante obtuvo un puntaje avanzado, comportamiento similar tanto en el grupo experimental como en el grupo control. En la implementación de la preprueba se obtuvieron 9 datos perdidos, 4 estudiantes en el grupo experimental y los restantes en el grupo control.

Ilustración 3. Distribución porcentual de los puntos obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión literal antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

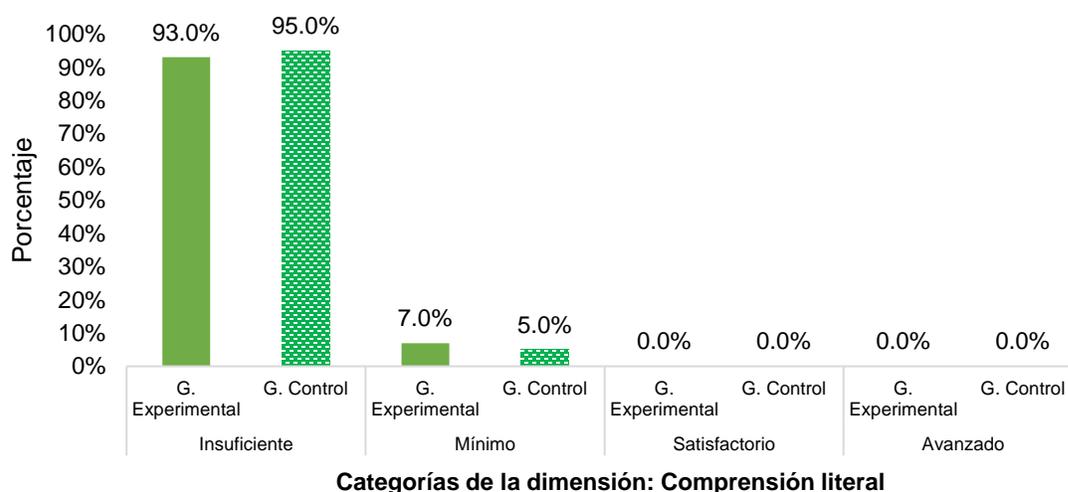


Después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Posterior a la la manipulación de la variable competencia lectoescritora, se realizó la posprueba a los grupos experimental y control. En la figura 4 se observa que tanto en el grupo experimental como en el grupo control poco más del 90% de los estudiantes obtuvo un puntaje insuficiente en esta dimensión, siendo mayor la cantidad de estudiantes con el puntaje más alto de insuficiencia en el grupo control en comparación con el grupo experimental.

Por otra parte, en la misma figura 4 se observa un leve incremento en la categoría mínimo, siendo mayor el porcentaje de estudiantes con este puntaje en el grupo experimental que en el grupo control. Tanto en el grupo experimental como en el control no se obtuvieron casos de

estudiantes que obtuvieran puntajes en las categorías satisfactorio y avanzado. En la implementación de la posprueba se obtuvieron 13 datos perdidos, 6 estudiantes en el grupo experimental y los restantes en el grupo control.

Ilustración 4. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión literal después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017



Comparación de las medianas obtenidas en la posprueba entre el grupo experimental y el grupo control: dimensión literal.

Adicional a lo señalado anteriormente, se estimó la mediana de los puntajes obtenidos por grupo experimental y control una vez se realizó la manipulación de la variable competencia lectoescritora, y se estimó la diferencia en dicha mediana en ambos grupos. En la tabla 3, se

observa que en el grupo control y en el experimental, las medianas de ambos grupos fue de 2,00, es decir, el 50% de los estudiantes tanto del grupo experimental como el grupo control, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, en la dimensión literal, tuvieron un promedio de 2 puntos o menos (RIQ=2). Al aplicar el estadístico se observa que no hubo diferencia significativa en el puntaje promedio obtenido en la dimensión de comprensión literal entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control (dado que el valor $p > 0,05$) (Tabla 3).

Tabla 6. Análisis comparativo de la dimensión literal entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
Comprensión literal	2,00	2	2,00	2	707,5	0,149

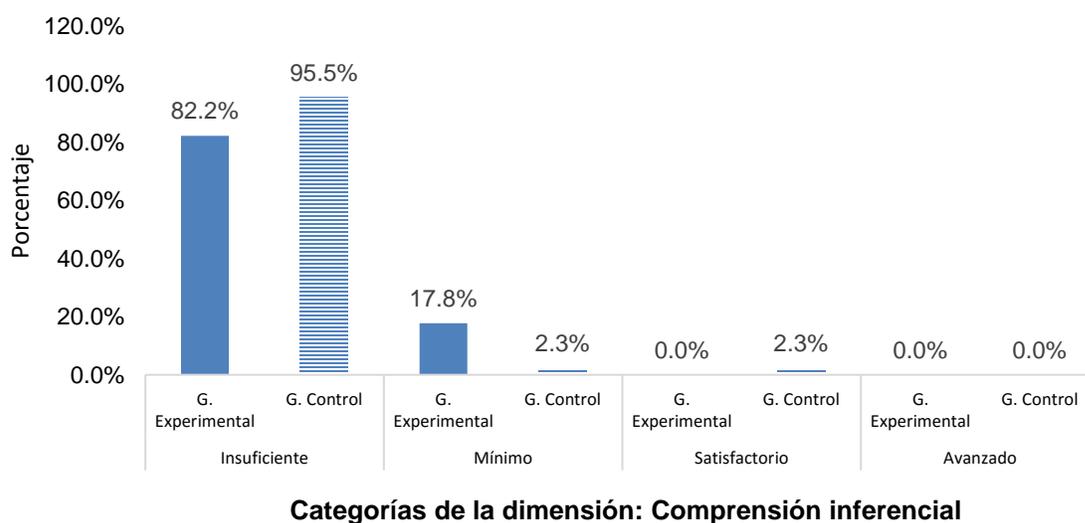
* Significativo $p < 0,05$

7.1.2.2 Análisis de la dimensión inferencial.

Antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Al igual que en la dimensión anterior, la preprueba se realizó al grupo experimental y grupo control del estudio. En la figura 5 se observa que en esta dimensión más del 90% de los estudiantes del grupo control se encontraron en la categoría insuficiente, mientras que en el grupo experimental, poco más del 80% de los estudiantes obtuvo dicho puntaje.

Por otra parte, 8 estudiantes del grupo experimental y 1 del grupo control obtuvieron un puntaje mínimo (17,8% y 2,3% respectivamente). Sólo un estudiante obtuvo un puntaje satisfactorio, el cual pertenecía al grupo control (Figura 5).

Ilustración 5. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión inferencial antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.



Después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. En la figura 6, se observa que tanto en el grupo experimental como en el grupo control poco más del 90% de los estudiantes obtuvo un puntaje insuficiente en esta dimensión, siendo el puntaje más alto de insuficiencia en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Es importante resaltar que una de las limitaciones del estudio es la relacionada con el número del tamaño muestral.

En la figura 6 también se observa un leve incremento en la categoría satisfactorio del grupo experimental en comparación con los resultados obtenidos en la figura 5 para el mismo grupo (cifra que corresponde al caso de 1 estudiante en el grupo experimental).

Comparación de las medianas obtenidas en la posprueba entre el grupo experimental y el grupo control: dimensión inferencial

De manera similar a la dimensión anterior, se estimó la mediana de los puntajes obtenidos por grupo experimental y control para esta dimensión una vez realizada la manipulación de la variable competencia lectoescritora y se estimó la diferencia en dicha mediana en ambos grupos. En la tabla 4 se observa que posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un puntaje de 2 o menos (ME=2,00, RIQ=2), en las preguntas relacionadas con la dimensión inferencial (categoría insuficiente). El grupo control tuvo un comportamiento similar al grupo experimental, pues en el grupo control, el 50% de los estudiantes tuvo un puntaje de 2 o menos (ME=2,00; RIQ=2). Al aplicar el estadístico se observa que las diferencias en los puntajes obtenidos para esta dimensión posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, no fueron estadísticamente significativos (al ser el valor $p > 0,05$).

Ilustración 6. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión inferencial después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

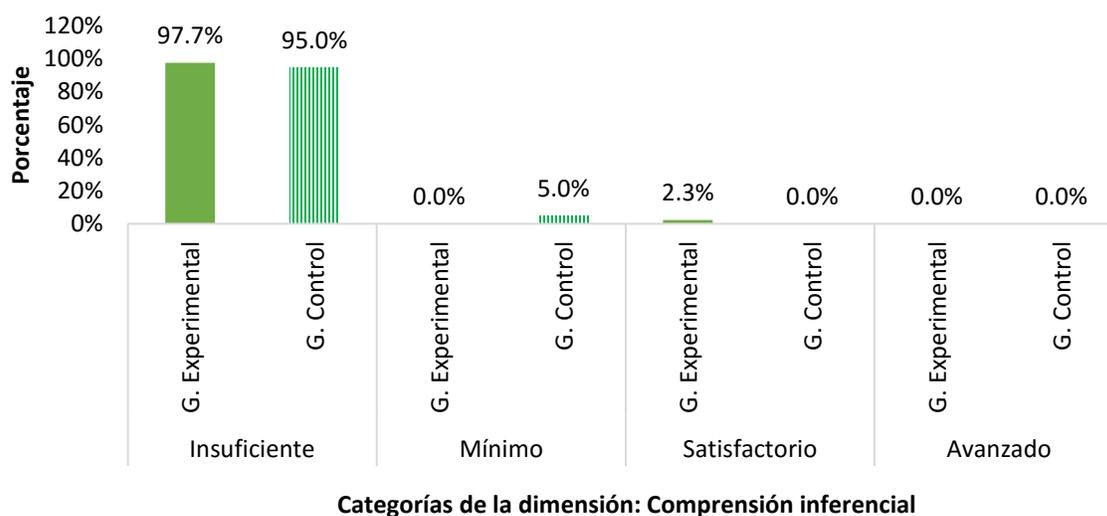


Tabla 7. Análisis comparativo de la dimensión inferencial entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

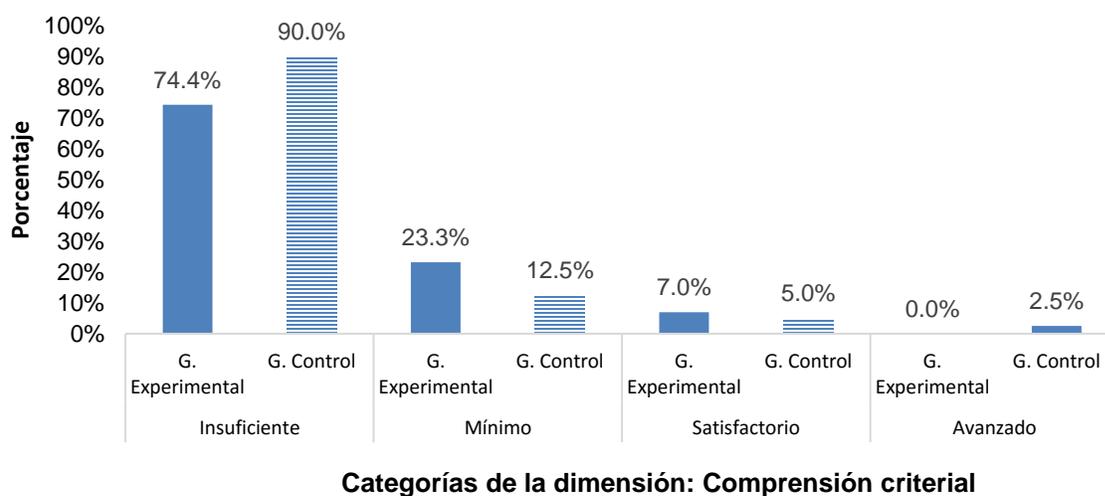
Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
Comprensión inferencial	2,00	2	2,00	2	810,5	0,640

* Significativo $p < 0,05$

7.1.2.3 Análisis de la dimensión criterial.

Antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Al igual que en las dimensiones anteriores, la preprueba se realizó tanto en el grupo experimental como en el grupo control. En la figura 7 se observa que más del 70% de los estudiantes del grupo experimental y el grupo control obtuvo un puntaje de insuficiente en la dimensión criterial (74,4% y 90,0% respectivamente). En la categoría de mínimo el grupo experimental tuvo un porcentaje superior que el grupo control. Se obtuvo el caso de 1 estudiante en la categoría satisfactorio, quien pertenecía al grupo control (Figura 7).

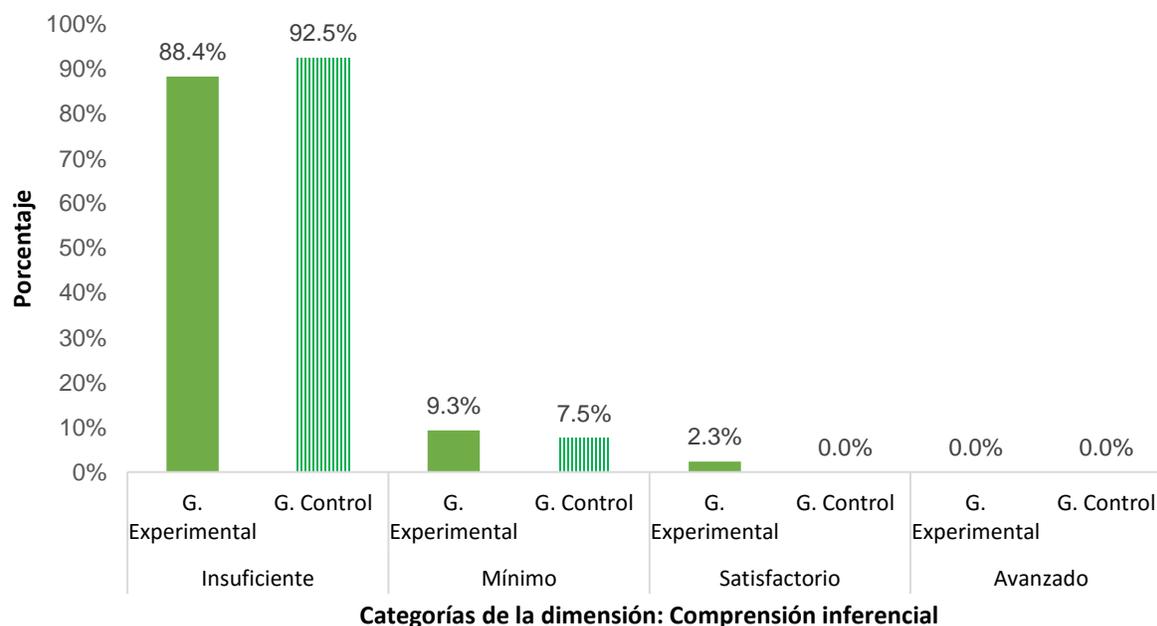
Ilustración 7. Distribución porcentual de los puntajes obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión criterial antes de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.



Después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora se observa, según la figura 8, que hubo un

incremento en el número de estudiantes en la categoría insuficiente, en comparación con el número de estudiantes en la misma categoría en la preprueba (figura 7). Como se señaló anteriormente, es importante resaltar que una de las limitantes del estudio tiene que ver con el tamaño muestral utilizado para el mismo. En las categorías: mínimo y satisfactorio, el grupo experimental tuvo un mayor porcentaje en comparación con el grupo control (Figura 8). Para ninguno de los dos grupos se encontraron casos de estudiantes que obtuvieran un puntaje de avanzado en la posprueba una vez se manipuló la variable competencia lectoescritora. (Figura 8).

Ilustración 8. Distribución porcentual de los puntos obtenidos por los participantes por grupo experimental y control, según las categorías de la dimensión criterial después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.



Comparación de las medianas obtenidas en la posprueba entre el grupo experimental y el grupo control: dimensión inferencial

De manera similar a las dimensiones anteriores, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, se estimó la mediana de los puntajes obtenidos por grupo experimental y control para esta dimensión, y con la prueba estadística se estimó la diferencia en dichas medianas en ambos grupos.

En la tabla 5 se observa que posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, la mediana o el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un puntaje

de 1,00 o menos (ME=1,00, RIQ=2), en las preguntas relacionadas con la dimensión criterial (categoría insuficiente). El grupo control tuvo un comportamiento similar al grupo experimental, pues en el grupo control, la mediana o el 50% de los estudiantes tuvo un puntaje de 1 o menos (ME=1,00; RIQ=2). Al aplicar el estadístico se observó que las diferencias en las medianas para esta dimensión, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, no fueron estadísticamente significativas (al ser el valor $p > 0,05$).

Tabla 8. Análisis comparativo de la dimensión criterial entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
Comprensión criterial	1,00	2	1,00	1	757	0,298

* Significativo $p < 0,05$

7.2. Prueba de hipótesis

Hipótesis general

(Hipótesis nula)

- La competencia lectoescritora no influye sobre la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

(Hipótesis alterna)

- La competencia lectoescritora influye sobre la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

Tabla 9. Análisis comparativo de las dimensiones literal, inferencial y criterial entre el grupo experimental y el grupo control después de la implementación de la estrategia didáctica.

Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
	Comprensión literal	2,00	2	2,00		
Comprensión inferencial	2,00	2	2,00	2	810,5	0,640
Comprensión criterial	1,00	2	1,00	1	757	0,298

De acuerdo con Martínez-González *et al.* (2014), para realizar el contraste de hipótesis, a partir de la hipótesis nula se debe calcular el valor p de significación estadística y con base en dicho valor p, decidir si se rechaza o no la hipótesis nula.

La prueba estadística utilizada para realizar el contraste de hipótesis fue la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, la cual permite comparar las medianas entre los grupos:

experimental y control. El uso de dicha prueba se realizó teniendo en cuenta que los datos no cumplieron con el criterio de normalidad por lo que no fue posible el uso de estadísticos paramétricos. Como se señaló en el capítulo de metodología, el nivel de confianza utilizado fue de 95% y el margen de error tipo I (α) aceptado fue de 0,05 (5%).

La prueba estadística U de Mann-Whitney se utilizó para determinar si existía diferencia estadísticamente significativa entre las medianas obtenidas en la posprueba en las diferentes dimensiones (literal, inferencial y criterial) entre el grupo experimental y el grupo control, una vez manipulada la variable competencia lectoescritora.

Luego de realizar en Excel, el proceso de asignación de rangos, se obtiene la sumatoria de

U de Mann- Whitney

Datos independientes

no normales

$$H_0: Me_1 = Me_2$$

$$H_a: Me_1 \neq Me_2$$

Estadígrafo de contraste:

$$U = \min(U_1, U_2)$$

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2$$

los rangos medios asignados R, para cada curso estudiado, para poder aplicar:

Donde obtenemos:

Valor R para 5A – Comp Lectoescr.	1934,5
Valor R para 5B – Comp Lectoescr.	1551,5
n1 =	43
n2 =	40
Estadígrafo U para 5A =	731,5
Estadígrafo U para 5B =	988,5
U mín (731.5 , 988.5) =	731,5

Ahora se calcula el valor Z, así:

Aproximación por la Normal
Si $n_1 > 10$ y $n_2 > 10$

$$U \sim N\left(\frac{n_1 \cdot n_2}{2}, \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}\right)$$

$$Z = \frac{U - (n_1 \cdot n_2 / 2)}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} \equiv N(0, 1)$$

Si $Z \leq Z_\alpha \Rightarrow$ Se acepta la H_0
Si $Z > Z_\alpha \Rightarrow$ Se Rechaza la H_0

Donde obtenemos que

$$Z = -1,171088953$$

Conclusión de la prueba: No podemos afirmar que existe diferencia significativa entre los resultados de las pruebas aplicadas al grupo 5A y al grupo 5B luego de la aplicación de la prueba lectoescritora, para el mejoramiento de su capacidad lectora. Con una confianza del 95% se señala que no existe evidencia suficiente para determinar que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, Bello, Antioquia-Colombia, 2017. En todas las dimensiones, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, el valor p de significación estadística fue mayor a 0,05, por tanto en este estudio no se pudo evidenciar que la competencia lectoescritora influyera en la comprensión lectora los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, Bello, Antioquia-Colombia, 2017 en las dimensiones literal, inferencial y criterial; pues pese a que pueden haber diferencias en la muestra, no alcanzan a ser estadísticamente significativas.

Hipótesis Específicas.- *Dimensión literal*

(Hipótesis nula)

La competencia lectoescritora no influye en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

(Hipótesis alterna)

La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

Tabla 6. Análisis comparativo de la dimensión literal entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
	Comprensión literal	2,00	2	2,00		

Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se realizó la preprueba, y se observó que para cada uno de los grupos, tanto en el grupo experimental como en el grupo

control, más del 90% de los estudiantes obtuvieron un puntaje insuficiente en esta dimensión. Ningún estudiante obtuvo un puntaje avanzado, comportamiento similar tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, se realizó la posprueba a los grupos experimental y control. Se constata que tanto en el grupo experimental como en el grupo control poco más del 90% de los estudiantes obtuvo un puntaje insuficiente en esta dimensión, siendo mayor la cantidad de estudiantes con el puntaje más alto de insuficiencia en el grupo control en comparación con el grupo experimental.

Luego de realizar, en Excel, el proceso de asignación de rangos, se obtiene la sumatoria

U de Mann-Whitney

Datos independientes
no normales

$$H_0: Me_1 = Me_2$$

$$H_a: Me_1 \neq Me_2$$

Estadígrafo de contraste:

$$U = \min(U_1, U_2)$$

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2$$

de los rangos medios asignados R, para cada curso estudiado, para poder aplicar:

Donde obtenemos:

Valor R para 5A – Dimensión inferencial	1720,5
Valor R para 5B – Dimensión inferencial	1359,5
n1 =	43
n2 =	40
Estadígrafo U para 5A =	945,5
Estadígrafo U para 5B =	1180,5
U mín (945.5 , 1180.5) =	945,5

Ahora se calcula el valor Z, así:

Aproximación por la Normal

Si $n_1 > 10$ y $n_2 > 10$

$$U \equiv N\left(\frac{n_1 \cdot n_2}{2}, \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}\right)$$

$$\Rightarrow Z = \frac{U - (n_1 \cdot n_2 / 2)}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} \equiv N(0,1)$$

Si $Z \leq Z_\alpha \Rightarrow$ Se acepta la H_0
 Si $Z > Z_\alpha \Rightarrow$ Se Rechaza la H_0

Donde obtenemos que

$$Z = 0,7792$$

Conclusión de la prueba: No podemos afirmar que existe diferencia entre los resultados de las pruebas aplicadas al grupo 5A y al grupo 5B luego de la aplicación de la prueba lecto-escritora, en la dimensión literal. En esta dimensión, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, el valor p de significación estadística fue mayor a 0,05. Por lo tanto se puede afirmar con una confianza del 95% que no existe evidencia para concluir que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa.

- *Dimensión inferencial*

(Hipótesis nula)

La competencia lectoescritora no influye en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

(Hipótesis alterna)

La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

Tabla 7. Análisis comparativo de la dimensión inferencial entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
Comprensión inferencial	2,00	2	2,00	2	810,5	0,640

En esta dimensión, en la preprueba, más del 90% de los estudiantes del grupo control se encontraron en la categoría insuficiente, mientras que en el grupo experimental, poco más del 80% de los estudiantes obtuvo dicha categoría.

Por otra parte, en la posprueba, 8 estudiantes del grupo experimental y 1 del grupo control obtuvieron un puntaje mínimo (17,8% y 2,3% respectivamente). Sólo un estudiante obtuvo un puntaje satisfactorio, el cual pertenecía al grupo control. También se observó un leve incremento en la categoría satisfactorio del grupo experimental en comparación con los resultados obtenidos para el mismo grupo en la preprueba (cifra que corresponde al caso de 1 estudiante en el grupo experimental).

Luego de realizar, en Excel, el proceso de asignación de rangos, se obtiene la sumatoria

U de Mann- Whitney

Datos independientes
no normales

$$H_0: Me_1 = Me_2$$

$$H_a: Me_1 \neq Me_2$$

Estadígrafo de contraste:

$$U = \min(U_1, U_2)$$

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2$$

de los rangos medios asignados R, para cada curso estudiado, para poder aplicar:

Donde obtenemos:

Valor R para 5A – Dimensión inferencial	1680,5
Valor R para 5B – Dimensión inferencial	1480,5
n1 =	43
n2 =	40
Estadígrafo U para 5A =	985,5
Estadígrafo U para 5B =	1059,5
U mín (985.5 , 1059.5) =	985,5

Ahora se calcula el valor Z, así:

Aproximación por la Normal

Si $n_1 > 10$ y $n_2 > 10$

$$U \equiv N\left(\frac{n_1 \cdot n_2}{2}, \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}\right)$$

$$Z = \frac{U - (n_1 \cdot n_2 / 2)}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} \equiv N(0, 1)$$

Si $Z \leq Z_\alpha \Rightarrow$ Se acepta la H_0
Si $Z > Z_\alpha \Rightarrow$ Se Rechaza la H_0

Donde obtenemos que

$$Z = 1,1437$$

No podemos afirmar que existe diferencia entre los resultados de las pruebas aplicadas al grupo 5A y al grupo 5B luego de la aplicación de la prueba lectoescritora, en la dimensión inferencial. No podemos afirmar que existe diferencia significativa entre los resultados de las pruebas aplicadas al grupo 5A y al grupo 5B luego de la aplicación de la prueba lecto-escritora, para el mejoramiento de su capacidad lectora. En esta dimensión, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, el valor p de significación estadística fue mayor a 0,05. Por lo tanto se puede afirmar con una confianza del 95% que no existe evidencia para concluir que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa.

- *Dimensión criterial*

(Hipótesis nula)

La competencia lectoescritora no influye en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

(Hipótesis alterna)

La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del Municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017.

Tabla 8. Análisis comparativo de la dimensión criterial entre el grupo experimental y el grupo control después de la manipulación de la variable competencia lectoescritora. Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala. Bello, 2017.

Dimensión	Grupo experimental		Grupo control		U de Mann-Whitney	Valor p*
	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)	Mediana (ME)	Rangointercuartílico (RIQ)		
Comprensión criterial	1,00	2	1,00	1	757	0,298

Se observó, en la preprueba que más del 70% de los estudiantes del grupo experimental y el grupo control obtuvo un puntaje de insuficiente en la dimensión criterial (74,4% y 90,0% respectivamente). En la categoría de mínimo el grupo experimental tuvo un porcentaje superior que el grupo control. Se obtuvo el caso de 1 estudiante en la categoría satisfactorio, quien pertenecía al grupo control.

Posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora se observó que hubo un incremento en el número de estudiantes en la categoría insuficiente, en comparación con el número de estudiantes en la misma categoría en la preprueba. En las categorías: mínimo y satisfactorio, el grupo experimental tuvo un mayor porcentaje en comparación con el grupo control. Para ninguno de los dos grupos se encontraron casos de estudiantes que obtuvieran un puntaje de avanzado en la posprueba una vez se manipuló la variable competencia lectoescritora.

Se estimó la mediana de los puntajes obtenidos por grupo experimental y control para esta dimensión, y con la prueba estadística se estimó la diferencia en dichas medianas en ambos grupos.

Luego de realizar, en Excel, el proceso de asignación de rangos, se obtiene la sumatoria

U de Mann- Whitney

Datos independientes

no normales

$$H_0: Me_1 = Me_2$$

$$H_a: Me_1 \neq Me_2$$

Estadígrafo de contraste:

$$U = \min(U_1, U_2)$$

$$U_1 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2$$

de los rangos medios asignados R, para cada curso estudiado, para poder aplicar:

Donde obtenemos:

Valor R para 5A – Dimensión Criterial	1909
Valor R para 5B – Dimensión Criterial	1577
n1 =	43
n2 =	40
Estadígrafo U para 5A =	757
Estadígrafo U para 5B =	963
U mín (757 , 963) =	757

Ahora se calcula el valor Z, así:

Aproximación por la Normal

Si $n_1 > 10$ y $n_2 > 10$

$$U \equiv N\left(\frac{n_1 \cdot n_2}{2}, \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}\right)$$

$$Z = \frac{U - (n_1 \cdot n_2 / 2)}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} \equiv N(0,1)$$

Si $Z \leq Z_\alpha \Rightarrow$ Se acepta la H_0
 Si $Z > Z_\alpha \Rightarrow$ Se Rechaza la H_0

Donde obtenemos que

$$Z = -0,938693869$$

Conclusión de la prueba: No podemos afirmar que existe diferencia entre los resultados de las pruebas aplicadas al grupo 5A y al grupo 5B luego de la aplicación de la prueba lecto-escritora, en la dimensión criterial. En esta dimensión, posterior a la manipulación de la variable competencia lectoescritora, el valor p de significación estadística fue mayor a 0,05. Por lo tanto se puede afirmar con una confianza del 95% que no existe evidencia para concluir que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia – Colombia, 2017. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa.

7.3. Discusión de resultados

De acuerdo con Alegre Bravo (2009), “la lectura es imprescindible para acceder a la sociedad de conocimiento” pues se considera una competencia fundamental que adquieren y desarrollan los niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Colombia el PNED 2006-2016 (Plan Nacional Decenal de Educación 2010 - 2016. Ministerio de Educación Nacional de

Colombia) manifestó la preocupación por la mejora en los resultados en las pruebas nacionales e internacionales así como la creación de sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad para la educación en los diferentes niveles (preescolar, básico, medio, superior, técnico, entre otros).

Atendiendo a los resultados arrojados por los instrumentos y los análisis estadísticos, tenemos que no existe evidencia suficiente para determinar que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, Bello, Antioquia-Colombia, 2017. En todas las dimensiones, posterior a la implementación de la estrategia didáctica, el valor p de significación estadística fue mayor a 0,05, por tanto en este estudio no se pudo evidenciar que la competencia lectoescritora influyera en la comprensión lectora los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, Bello, Antioquia-Colombia, 2017 en las dimensiones literal, inferencial y criterial; pues pese a que pueden haber diferencias en la muestra, no alcanzan a ser estadísticamente significativas. Los resultados, luego de la manipulación de la variable independiente competencia lectoescritora arrojan lo siguiente:

Para la dimensión Literal se observa que tanto en el grupo experimental como en el grupo control poco más del 90% de los estudiantes obtuvo un puntaje insuficiente en esta dimensión, siendo mayor la cantidad de estudiantes con el puntaje más alto de insuficiencia en el grupo control en comparación con el grupo experimental. Al aplicar el estadístico se observa que no hubo diferencia significativa en el puntaje promedio obtenido en la dimensión de comprensión literal entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control.

Para la dimensión inferencial se observó que tanto en el grupo experimental como en el grupo control poco más del 90% de los estudiantes obtuvo un puntaje insuficiente en esta dimensión, siendo el puntaje más alto de insuficiencia en el grupo experimental en comparación

con el grupo control. Es importante resaltar que una de las limitaciones del estudio es la relacionada con el número del tamaño muestral.

Para la dimensión criterial se observó que hubo un incremento en el número de estudiantes en la categoría insuficiente, en comparación con el número de estudiantes en la misma categoría en la preprueba. Como se señaló anteriormente, es importante resaltar que una de las limitantes del estudio tiene que ver con el tamaño muestral utilizado para el mismo. En las categorías: mínimo y satisfactorio, el grupo experimental tuvo un mayor porcentaje en comparación con el grupo control. Para ninguno de los dos grupos se encontraron casos de estudiantes que obtuvieran un puntaje de avanzado en la posprueba una vez se manipuló la variable competencia lectoescritora.

En este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes obtuvo un nivel Insuficiente de comprensión lectora. Así la situación de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala no difiere de la encontrada en otras instituciones del municipio y la región que presentan dificultades en el logro de las metas formativas, particularmente, en la comprensión lectora, pues el desempeño de los estudiantes de esta institución en los resultados obtenidos en las pruebas SABER de Lengua Castellana (ICFES Saber 3°, 5° y 9°, 2016), se encuentra en medio-bajo. Hallazgos similares a los encontrados en un estudio realizado en Perú y publicado en el año 2009 por Alegre Bravo (2009) en estudiantes de 5° grado, en el que se indicó que el nivel deficitario de los estudiantes indicaría que estos no cuentan con prerrequisitos para la lectura así como problemas en la comprensión textual.

En otro estudio desarrollado y publicado en Venezuela en el año 2005 (Telles, Bruzual, 2005), el cual se elaboró un diagnóstico del proceso de comprensión lectora en los alumnos que cursan la segunda etapa en una institución educativa, el cual fue de tipo descriptivo no

experimental, tuvo resultados similares en esta investigación en cuanto señala dentro de sus hallazgos que los alumnos presentan un bajo nivel de comprensión lectora al no captar el significado de los textos dado el poco dominio de los “componentes lingüísticos y de las operaciones cognitivas” que no les permiten realizar un uso adecuado, coherente y eficaz de la lectura.

En este orden de ideas, Alegre Bravo (2009) manifiesta que para que los alumnos puedan desarrollar la comprensión lectora, se deben realizar intervenciones en el ámbito educativo que les proporcione estrategias en cada uno de los procesos cognitivos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho autor también señala que “la adquisición de estrategias de aprendizaje se ha enmarcado en un “período crítico” que podría ubicarse entre los 11 y 14 años, siendo fundamental su enseñanza en alumnos de primaria y secundaria, aunque no está restringida a estos niveles”. El valor teórico de esta investigación está representado en la búsqueda de estrategias didácticas que fortalezcan la competencia lectoescritora en los estudiantes.

En el presente estudio, el análisis de la primera hipótesis acerca de que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, señala que la misma no se puede aceptar, ya que no se encontró relación significativa entre la competencia lectoescritora y la comprensión lectora en la dimensión literal. Resultados similares se obtuvieron al analizar las otras hipótesis acerca de que la competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en las dimensiones inferencial y criterial, donde el valor p no fue estadísticamente significativo. Este hallazgo permite prever dificultades de tipo adaptativo social que pueden presentarse en la población objeto de estudio, ya que la adquisición de las herramientas del lenguaje y su función

adaptativa a través de la asimilación conceptual de la realidad que circunda al ser humano (Estándares, 2006) son elementos fundamentales para la inserción funcional de los sujetos en el orden social y cultural. Y es que la construcción de un mundo común en sus dimensiones intersubjetiva y social, que se fundan en el intercambio de expectativas, valores, deseos, creencias y conocimientos entre los sujetos, necesitan del andamiaje cognitivo y emocional entre los sujetos y su relación a través del lenguaje y la comprensión. Por ello se presume que el papel de sujeto transformador y partícipe de la realidad socio-cultural en la que se encuentra, se verá disminuido en la medida en que estos resultados continúen presentándose.

Respecto a los hallazgos de Talero (2012), se confluje en la necesidad de implementar procesos de mejora en la didáctica de la enseñanza de la competencia lectoescritora a partir de edades tempranas contando con el recurso de valorar las interacciones que en el aula realizan los docentes, con el objeto de propiciar mejores posibilidades de enseñanza-aprendizaje de competencias lectoescritoras. Similar postura se constituye al tomar en consideración el trabajo de Avendaño y Martínez (2013) cuando enfocan sus esfuerzos en grupos con edades menores y haciendo recurso a la exposición a las TICs.

Por otra parte, se considera importante atender los procesos metacognitivos Piaget (1969) y socioculturales Vigotsky (1934) y relacionar estos con la creación de estrategias didácticas que los potencien, involucrando lo anterior con las conclusiones del trabajo de Madero y Gomez (2013) cuando mencionan que es necesario tener en cuenta que los estudiantes construyen diferentes rutas de lectura para lograr la comprensión. La investigación de Soriano-Ferrer et al, (2013) apoya esta perspectiva junto con la exposición a las TICs para apoyar las estrategias cognitivas de los estudiantes. Por su parte, Roswell y Walsh (2015) también señalan la necesidad de formar y actualizar al personal docente en el uso y manejo de herramientas didácticas que

involucren el uso de TICs en el contexto de un mundo permeado por su uso e inserción en multiplicidad de aspectos de la vida de los sujetos.

Adicional a la propuesta de inclusión de tecnologías en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes, hace relación a la metodología empleada por los profesores y como se señaló anteriormente, la competencia didáctica del docente. En un artículo publicado por Melgarejo Draper (2006) en el que se desarrolló un estudio para analizar el sistema educativo finlandés se encontró que la formación primaria y secundaria, la cual incluye la formación teórica universitaria y la formación en prácticas es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora. Según Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez (2003), “uno de los aspectos cruciales y determinantes de la escasa y limitada competencia estratégica para comprender textos (...), se debe no sólo a los contenidos que se trabajan en lo que a lectura comprensiva respecta, sino también a la metodología empleada por los profesores”, pues de acuerdo con León (1991) “la comprensión y el recuerdo final de la información leída a menudo depende de cómo haya sido elaborado el material textual”. Por último, es importante tener presente que los programas educativos deben estar acompañados de un proceso de seguimiento y evaluación para así tener una retroalimentación efectiva de las diversas intervenciones realizadas.

Los hallazgos de esta investigación fueron similares a los presentados por Alegre Bravo (2009), en el que se intentó evidenciar la asociación entre la comprensión lectora y las estrategias de adquisición de la información, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información en alumnos de 5° grado. Si bien el tipo de estudio y la metodología abordada en el estudio realizado en Perú difiere del presente estudio, es importante tener en cuenta que la comprensión lectora implica la construcción de niveles múltiples de representación del

significado, lo que implica sinergia e interacción de los diversos procesos (Cuadro y Balbi, 2012).

Contrario a lo expuesto en el párrafo anterior y a los hallazgos obtenidos en este estudio, en Perú se publicó en el año 2012 un estudio en el que se determinaron los efectos de la aplicación de un programa interactivo en la comprensión lectora de niños de 5° primaria, en un grupo de intervención y grupo control (Sotelo *et al*, 2012), en el que se encontró un aumento significativo en sus puntuaciones de comprensión lectora en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Si bien los hallazgos de este estudio difieren de lo encontrado en dicho estudio, es importante continuar en la búsqueda y desarrollo de estrategias didácticas que permitan el incremento de la comprensión lectora de escolares en los diversos contextos. Es importante tener presente que una de las limitaciones del estudio, además de las señaladas en capítulos anteriores son las relacionadas con el tamaño de la muestra utilizada en este estudio al ser este desarrollado sólo en dos cursos de una misma institución educativa, también se puede contemplar a futuro el desarrollo de otros estudios que permitan plantear el desarrollo de diferentes tipos de texto al momento de realizar la estrategia didáctica, pues como señala Pérez Zorrilla (2005), “un aspecto relevante en la evaluación de la comprensión es el tipo de texto, dadas las diferentes características que presentan los distintos tipos de texto”.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio se observa que los estudiantes del quinto grado de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala del municipio de Bello, Antioquia, Colombia, 2017, tienen niveles insatisfactorios de comprensión lectora, pues no poseen la capacidad de llevar dicha comprensión desde un nivel literal a otros niveles o competencias, inferencial y criterial (o de reflexión).

Las instituciones educativas deben apostarle a la promoción del diseño y desarrollo de programas educativos que permitan fortalecer la competencia lectora de sus estudiantes. De acuerdo con Alegre Bravo (2009), “la implementación de programas para desarrollar la competencia lectora requeriría de la competencia didáctica del docente, el currículo y nuevas tecnologías”. En Colombia se cuenta con estudios que han explorado la inclusión de nuevas tecnologías en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Como es el caso en Barranquilla, Colombia, en el que se desarrolló un estudio que tuvo como objetivo el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria, en el cual se encontraron diferencias estadísticamente significativas al medir los avances en la comprensión lectora entre un grupo experimental y un grupo control (Clavijo Cruz, Maldonado Trujillo y Sanjuelo Cuentas, 2011).

La revisión sistemática realizada por Slavin, Cheung, Groff y Lake (2008), sobre la efectividad de programas para la comprensión lectora permitió dar cuenta que los programas educativos diseñados para cambiar las prácticas educativas del día a día de los docentes son los más realizados en los procesos de investigación en comparación con aquellos programas enfocados en el currículo y el uso de tecnologías.

8. Conclusiones y recomendaciones

8.1. Conclusiones

La situación de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala no difiere de la encontrada en otras instituciones del municipio y la región que presentan dificultades en el logro de las metas formativas, particularmente, en la comprensión lectora, pues el desempeño de los estudiantes de esta institución en los resultados obtenidos en las pruebas SABER de Lengua Castellana (ICFES Saber 3°, 5° y 9°, 2016), se encuentra en medio-bajo. Hallazgos similares a los encontrados en un estudio realizado en Perú y publicado en el año 2009 por Alegre Bravo (2009) en estudiantes de 5° grado, en el que se subrayó que el nivel deficitario de los estudiantes indicaría que estos no cuentan con prerrequisitos para la lectura así como problemas en la comprensión textual.

Por ello es preciso tomar en cuenta que las teorías más recientes en torno a las mejoras de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora confluyen en la necesidad de tomar en consideración la acción de los contextos socio-culturales en los que viven los usuarios de la lengua para comprender los problemas inherentes a la instalación de las competencias comunicativas. Vigotsky (1934) ya señalaba que es en el ejercicio de la interacción humana, sistemática, significativa y continua, donde nos formamos como sujetos sociales y que allí asumimos los elementos fundamentales que propician nuestra inserción en la cultura y predisponen las cualidades de nuestro desarrollo social.

Los problemas que plantea el aprendizaje de la comprensión lectora se hallan relacionados íntimamente con los métodos y los modelos de enseñanza-aprendizaje que hacen parte de los sistemas educativos y formativos de las naciones, y de su interpretación e inserción en las aulas de las instituciones educativas. El dominio y conocimiento de las teorías pedagógicas, el uso de

las herramientas y estrategias didácticas por parte de los docentes, como actores educativos significativos en el proceso de formación de los estudiantes, debe estar en consonancia con las necesidades del contexto y de los recursos materiales y culturales presentes en las comunidades de aprendizaje con el fin de potenciar, en este caso, el aprendizaje de la comprensión lectora.

Las reflexiones e investigaciones sobre los aspectos metacognitivos (capacidad de pensar sobre el pensamiento) y motivacionales, que implican los procesos de escritura y de comprensión de textos, juegan un papel determinante en el ejercicio de diseño y aplicación de estrategias didácticas para el mejoramiento en las competencias objeto de este estudio. Como lo anotan Lebrero y Lebrero (1999): “La escritura auténtica, personal, implica un proceso cuya dificultad radica en los factores cognitivos intervinientes en el mismo”. (p.18). Esto quiere decir que la formación de los docentes en torno al conocimiento y dominio de estos procesos es imprescindible para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

El aula debe revalorarse como un lugar complejo de relaciones culturales en las que la función mediadora y orientadora del docente es primordial para moderar las fuerzas culturales que hacen presencia en ella. La intervención en el ecosistema comunicativo que representa el aula, en el caso de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, Bello, Antioquia, Colombia, 2017, presupone el ejercicio de direccionar pedagógicamente la interacción entre los diversos planos que hacen presencia en el aula: la relación docente – estudiantes y los códigos que la median, los códigos institucionales que definen la dinámica de interacción y específicamente el régimen comunicativo que caracteriza a la escuela y su mediación con los sujetos: el libro y en particular el libro de texto. González (2008). Sumado a lo anterior, tomar en cuenta la importancia capital del cambio instituido en los regímenes de comprensión por la inserción de las TICs, lo que orientado adecuadamente por docentes

capacitados en función de las necesidades institucionales y formativas, puede potenciar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Así mismo, la atención por parte del Estado como garante de los derechos a la educación en nuestro país, reviste una importancia capital al momento de actualizar las políticas educativas, que direccionan la acción educativa en las instituciones destinadas a ello, con el fin de que sus disposiciones normativas sean flexibles para tomar en consideración, entre otras, la necesidad de atender las exigencias de la población en cuanto a recursos culturales, simbólicos y materiales, que posibiliten el encuentro con la educación y lo conviertan en una expectativa significativa de construcción de vida para todos los actores sociales, desde su ingreso en la infancia al sistema de educación nacional hasta su graduación como ciudadanos preparados para incidir en la vida social de sus comunidades.

8.2. Recomendaciones

La implementación de estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes debe estar acompañada de un proceso en el que se cuente con el tiempo suficiente para instalar rutinas de enseñanza-aprendizaje que se hagan significativas tanto para los docentes como para los estudiantes.

El acompañamiento y formación del capital humano de las instituciones educativas para el mejoramiento de las estrategias didácticas y el trabajo pedagógico y didáctico en las aulas son aspectos clave que deben estar presentes en toda estrategia de mejoramiento. La profesionalización y capacitación de los docentes para adquirir y actualizar herramientas conceptuales, teóricas y prácticas a través de procesos de investigación que aborden los problemas propios de la escuela debe convertirse en un prerrequisito de todo plan de mejoramiento en pos de contribuir a la formación de la población atendida.

La implementación de estrategias didácticas, con uso de TICs con docentes formados en el uso de estas, es un factor clave en la adquisición de competencias comunicativas, y se presume que debe realizarse desde grados tempranos, de manera procesual y mancomunada, de manera tal que exista un trabajo en equipo que permita valorar los avances, criticar y clarificar las dificultades evidenciadas en los procesos educativos y formativos.

Finalmente el recurso al análisis de la incidencia de los factores socio-culturales del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes debe operar como un elemento clave al momento del diseño, elección y aplicación de los objetivos de aprendizaje.

Referencias

- Aldana, T. Sonia E. (2012) El podcast en la enseñanza de la lectoescritura. Revista Virtual Universidad Católica del Norte”, No. 37, septiembre-diciembre de 2012, Págs. 9-26
- Alegre Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Persona, (12), 207-223. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>
- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1990). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
- Avendaño, V. Inírida y Martínez Franco, Dennys. (2013) Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Revista Escenarios Vol. 11, No. 1, Enero-Junio de 2013, págs. 7-22.
- Cáceres, G. H., Firacative, O., Parada, L., Muzuzú, J., Cortés, W., Ramírez, K., Morales, July y Copete, J. (2014). Devenir histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. Revista Itinerario Educativo. Año XXVIII, Enero – Junio de 2014, págs. 179-194.
- Cenoz, I. J.. (1997-2017). El concepto de competencia comunicativa. Biblioteca del profesor. [Versión electrónica] España, Centro virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Clavijo Cruz J., Maldonado Carrilo A.T., Sanjuelo Cuentas M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. Escenarios, 9 (2), 26-36. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1619>
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 1994). Ley General De Educación.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos De Competencias En Lenguaje.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010 – 2016). Plan Nacional Decenal De Educación. Recuperado de:

Demera, B. Jenniffer T. (2017) Tesis de grado. Recuperado de:

<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/1154/1/DEMERA%20BATALLA%20JENNIFER%20TATIANA.pdf>

Davis, F. B. (1968) Research in comprehension in reading. Reading Research Quarterly, 3, 499-545.

Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Archidona: Aljibe

Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Buenos Aires. Ediciones Morata.

Díaz, Á. (1989). Aproximación al texto escrito. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia

Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Florez, M. del P. y Gordillo A, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero - junio 2009. Págs. 94-106.

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI Editores.

Guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal Saber 3º - 5º - 9º 2014 (ICFES, 2014)
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Guia%20de%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%20359%202014.pdf>

Gutiérrez, E. (2008). Comprender la comprensión. Ríos de tinta.

ICFES. (2017). Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación Superior. Colombia.

Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/mision-y-vision>

Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior (2017) ICFES. Inicio en la

web. Recuperado de: [http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-](http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579)

[secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579](http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579)

Lebrero B., P. y Lebrero B., T. (1999). Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir. Editorial

Síntesis. España

León, J. A. (2001). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y*

aprendizaje, 14 (56), 3-24. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1991.10822312>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.

Fondo de Cultura Económica.

Luria, Aleksandr., Vigotsky, L., Leontiev, A., Benitez, M. (2011). *Psicología y pedagogía*.

España, Akal.

Madero S., I. y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de

tercero de secundaria. *Revista: RMIE*, 2013, VOL. 18, NÚM. 56, PP. 113-130.

Martínez-González M.A., Sánchez Villegas A., Toledo Atucha E., Faulin Fajardo, J. (2014).

Bioestadística amigable. (3ra. Ed.). Barcelona, España: Elsevier.

Medina, V. (s.f.). Niveles de comprensión. Recuperado de. www.nivelesdecompresion.com

Morales, D., Álvaro, W. Santiago, G., Myriam C., y Castillo P. (2007). Estrategias y enseñanza-

aprendizaje de la lectura. *Folios*. Segunda época. No 26. Segundo semestre de 2007. pp.

27-38. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>

Morales, I. (2010). Competencias lectoescritoras. Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura. Recuperado de:

<http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Competencias%20lectoescritoras>

Ong, Walter. (1982). Oralidad y Escritura. Fondo de Cultura Económica.

Orrantía, J. y Sánchez, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En M. A. Verdugo (dir.), Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica. Págs. 223-326). Madrid: Siglo XXI.

Padrón, J. (2006). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. Recuperado de:

<http://padron.entretemas.com/InvAplicada/index.htm>

Pérez Zorrilla M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.

Revista de educación, extraordinario 2005, 121-138. Recuperado de: http://114.red-88-12-10.staticip.rimatde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. España, Sarpe.

Picardo, O., Escobar, J. y Pachec, R. (2005). Enciclopedia de educación y pedagogía. San Salvador. Colegio García Flamenco.

Ramos G., Z. (2013). La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales. Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo. (2014). Reflexiones sobre educación, ética y política. Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ritchhard, R. y Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. Educational Leadership, 65 (5), pp.57-61.

- Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible; How to promote engagement; understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosas M., Jiménez P., Rivera R., Yáñez, M. (2006). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revistasignos*, 36 (54), 235-247. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008>
- Roswell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20 (1), pp. 141-150.
- Rumelhart, D.E. y Ortony, A. (1982). *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 19-20, págs. 115-118.
- Salmon, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En: Guzmán Rodríguez, Rosa Julia. Compiladora. (2014) *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Editorial: Universidad de la Sabana, págs. 73 -105.
- Sampieri H., R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw - Hill Interamericana de México, S.A.
- Santander, S. Macarena y Tapia, B. Yennifer. (2012). Tesis de grado. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf?sequence>
- Schunk H., D. (2012) *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Slavin R. E, Cheung A., Groff C., Lake C. (2008). Effective reading programmes for middle and high schools: a best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290-322.
doi: [dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.3.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.43.3.4)

- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 39-40, págs. 1-13
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., y Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29 (3), 848-854.
- Sotelo L., Sotelo N., Sotelo C., Matalinares M. L., Arenas C., Caycho T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5º grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (1), 93-107. Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3671/2944>
- Telles A., Bruzual R. (s.f.). Diagnósis del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica. *Paradigma*, 26 (2), 77-98. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200005
- UNESCO. (2017) Educación para el siglo XXI. Recuperado de:
<https://es.unesco.org/themes/education-21st-century>
- Vacca, T. Richard y Linek, M. Wayne. (1992) *Escribir para aprender*. En: *Conexiones entre lectura y escritura*. Editorial Aique. Argentina.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial la Pléyade.
- Vigotsky, L. (1956) *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En: *Psicología y Pedagogía*. Editorial Akal.

Anexos

Anexo 1 Operacionalización de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES
Competencia Lectoescritora	<p>Morales Sanchez, Isabel (2004) define el concepto de la siguiente manera: “Una de las competencias establecidas como básicas y esenciales por su importancia en el desarrollo intelectual es la competencia lectoescritora, esto es, la capacidad para ejercer con eficacia los procesos de lectura y escritura o, de forma más sencilla, la capacidad para identificar, entender, interpretar y construir enunciados o textos. Si bien es cierto que la lectura y la escritura poseen sus propios rasgos distintivos—también en la dinámica de su aprendizaje—, se consideran actividades que mantienen una ligazón muy estrecha, de tal modo que, al igual</p>	<p style="text-align: center;">Procedimientos y procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectoescritura: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, vocabulario. <p style="text-align: center;">Estrategia didáctica para trabajar la competencia lectoescritora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numero de sesiones: 7 - Secuencias Didácticas de 3 momentos en cada sesión: prelectura-lectura-poslectura - Sesión 1. Tema: Sintiendo la vida - Sesión 2

	<p>que el lenguaje oral precede al escrito, la lectura puede preceder a la escritura, al tiempo que favorece y potencia las habilidades escritas, en un proceso permanente que trasciende los momentos iniciales para acompañar al individuo durante toda su vida. Así, es un hecho constatado y constatable que quienes poseen un amplio rango de lecturas tienen mayores recursos para desarrollar destrezas escritas.”</p>	<p>Tema: Reconocimiento de sentimientos y emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 3 <p>Tema: La condición humana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 4 <p>Tema: Música y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 5 <p>Tema: El pensamiento, la oralidad y la escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 6 <p>Tema: Música y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 7 <p>Tema: Conversatorio sobre la experiencia</p>
--	---	---

		<p style="text-align: center;">Técnicas e Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none">- Texto escrito.- Interacción oral.- Tabla de funciones del lenguaje.- Escritura individual y grupal.- Discusiones grupales.- Exposiciones. <hr/> <p style="text-align: center;">Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none">- Elaboración de textos escritos, Tablero-Pizarra.- Recursos multimediales: imágenes, podcast, audio, vídeo.- Papelógrafo- TICs
--	--	---

VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	NIVEL S y/o RANGO
Comprensión Lectora	Isabel Solé (1996), define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.	Se planifica y aplica una prueba de pre test y post test al grupo experimental y al de control. Planificación y diseño de las sesiones de aprendizaje incluyendo estrategias metodológicas	Comprensión Literal	<ul style="list-style-type: none"> Distingue entre información relevante y secundaria Identifica relaciones de causa-efecto Elabora paráfrasis 	0 =Incorrecto 1 = correcto	LITERA L: Avanzado: 8 Satisfactorio: 6-7 Mínimo: 4-5 Insuficiente: 0-3
			Comprensión Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Formula Hipótesis sobre el contenido del texto Verifica las Hipótesis sobre el contenido del texto Reformula las Hipótesis sobre el contenido del texto 		INFERNANCIAL: Avanzado: 8 Satisfactorio: 6-7 Mínimo:
			Comprensión Criterial	<ul style="list-style-type: none"> Emite juicios críticos y valorativos sobre la lectura Expresa opiniones personales acerca de lo 		

			<p>que lee</p> <ul style="list-style-type: none">• Determina intenciones del autor	<p>4-5</p> <p>Insuficie</p> <p>nte:0-3</p> <p>CRITE</p> <p>RIAL</p> <p>Avanzad</p> <p>o: 4</p> <p>Satisfact</p> <p>orio: 3</p> <p>Mínimo:</p> <p>2</p> <p>Insuficie</p> <p>nte: 0-1</p>
--	--	--	--	--

Anexo 2. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO: Influencia de la competencia lectoescritora en la comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala del municipio de Bello, departamento de Antioquia, Colombia, 2017.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>GENERAL:</p> <p>¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia -</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Determinar la influencia de la competencia lectoescritora en la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia -</p>	<p>GENERAL:</p> <p>La competencia lectoescritora influye sobre la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia -</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p>Competencia lectoescritora</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectoescritura: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, vocabulario. 	<p>1) Enfoque: Cuantitativo</p> <p>2) Tipo de investigación: Aplicada.</p> <p>3) Diseño: Experimental.</p> <p>4) Tipo de diseño: Cuasi-experimental.</p> <p>G1 01 X 02 G2 03 — 04</p>	<p>Población:</p> <p>205 estudiantes de 5° grado de la Institución Jorge Eliecer Gaitán Ayala, del municipio de Bello, Antioquia - Colombia.</p> <p>Muestra:</p> <p>Grupo</p>	<p>Técnica:</p> <p>Observación experimental</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Prueba Pretest Postest</p>

<p>Colombia?</p> <p>ESPECÍFICO S:</p> <p>- ¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala?</p> <p>- ¿Cómo influye la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución</p>	<p>Colombia.</p> <p>ESPECÍFICO S:</p> <p>- Determinar la influencia de la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.</p> <p>- Determinar la influencia de la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes</p>	<p>Colombia.</p> <p>ESPECÍFICA S:</p> <p>- La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión literal, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.</p> <p>- La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión inferencial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE:</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Dimensiones:</p> <p>-Literal</p> <p>-Inferencial</p> <p>-Criterial</p>		<p>experimental:</p> <p>49estudiantes de 5° A.</p> <p>Grupo de control:</p> <p>47estudiantes de 5° B.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

<p>Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala? - ¿Cómo influyela competencia lectoescritora en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala?</p>	<p>de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala. - Determinar la influencia de la competencia lectoescritora en la comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.</p>	<p>Gaitán Ayala. - La competencia lectoescritora influye en la comprensión lectora en la dimensión criterial, en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán Ayala.</p>				
---	---	--	--	--	--	--

CUADERNILLO DE PREGUNTAS



Saber 3°, 5° y 9° 2014
Cuadernillo de prueba
Segunda edición

Lenguaje
Grado 5°

GRADO 5º - PRUEBA DE LENGUAJE

 Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

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, ¡ino 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, Carmen (1982) (Adaptación).

Las mil y una noches. Madrid: EDAF.

GRADO 5º - LENGUAJE

• Pregunta 1.

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.

• Pregunta 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.

• Pregunta 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.

Continúa en la siguiente página



• **Pregunta 4.**

En la historia, ¿quién maldice al ladrón?

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

• **Pregunta 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.

• **Pregunta 6.**

El propósito del cuento es

- A. resaltar la actitud de la madre frente a la ingenuidad del ladrón.
- B. resaltar la bondad del ladrón frente a la generosidad de su amigo.
- C. resaltar la astucia del ladrón y la ingenuidad del dueño del asno.
- D. resaltar la maldad del dueño del asno y terquedad del amigo del ladrón.

Continúa en la siguiente página

GRADO 5^o - LENGUAJE

 Responde las preguntas 7 a 11 de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje" y, además, pueden ser usados como "machetes electrónicos". El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los "vigilados".

El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descreo el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es "imposible", porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento "son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación".

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.

Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela".
Clarín La Plata. Corresponsal.
Disponible en laplata@clarin.com



• **Pregunta 7.**

En el segundo párrafo del texto, la palabra "veda" puede remplazarse, sin que cambie el sentido de lo escrito, por

- A. prohibición.
- B. aceptación.
- C. negación.
- D. autorización.

• **Pregunta 8.**

La idea que apoya el texto es:

- A. Los celulares solo pueden ser usados por los adultos y en la casa.
- B. Pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo.
- C. Los celulares empezaron como una necesidad y ahora son un problema.
- D. Se debe castigar la venta de celulares en los colegios.

• **Pregunta 9.**

En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley

- A. nunca se aplicará.
- B. ya se aplicó.
- C. se está aplicando.
- D. se aplicará.

GRADO 5º - LENGUAJE

• Pregunta 10.

El escrito es

- A. un cuento.
- B. un poema.
- C. una noticia.
- D. una nota deportiva.

• Pregunta 11.

Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es

- A. Jorge Livoratti.
- B. un profesor.
- C. un padre de familia.
- D. José del Valle.

GRADO 5º - LENGUAJE

Responde las preguntas 18 a 23 de acuerdo con el siguiente texto:

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 pocos metros 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.

• Pregunta 18.

El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba 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.

• Pregunta 19.

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.

GRADO 5º - LENGUAJE

• **Pregunta 21.**

Para Digory, el bosque es como

- A. un pedazo de cielo.
- B. una luz verde y brillante.
- C. un apetitoso pastel.
- D. un pequeño estanque.

• **Pregunta 22.**

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

Continúa en la siguiente página



• **Pregunta 23.**

Teniendo en cuenta el título del fragmento y el nombre del libro de donde se tomó, se podría describir al bosque como

- A. un lugar lleno de animales que brinda alimento a los viajeros.
- B. una ventana misteriosa y oscura que se abre lentamente.
- C. un pasillo verde y ruidoso que conecta la ciudad con el campo.
- D. un espacio mágico y misterioso que une la realidad con la fantasía.

GRADO 5º - LENGUAJE

Responde las preguntas 24 a 29 de acuerdo con el siguiente 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.

• Pregunta 24.

En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras 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.

GRADO 5º - LENGUAJE

• Pregunta 25.

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.

• Pregunta 26.

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.

• Pregunta 27.

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.



Anexo 4. Instrumento 2 Posprueba

CUADERNILLO DE PREGUNTAS



Saber 3°, 5° y 9° 2015
Cuadernillo de prueba
Primera edición

Lenguaje
Grado 5°

GRADO 5° - PRUEBA DE LENGUAJE

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA

La agricultura es un arte y los indios de la Gran Llanura lo saben. Así se lo enseñaron sus ancestros desde el comienzo de los tiempos.

Se cuenta que hace muchísimo tiempo el joven cacique Trueno Ardiente fue acusado injustamente de renegar contra los dioses, por lo que fue condenado a la horca. Su enamorada, la doncella Pluma Suave, no soportó la muerte de su prometido y lloró incansablemente junto a su tumba, al pie de un gran roble. Era tanto el desconsuelo de la joven que un día se le apareció el alma de Trueno Ardiente y le dijo:

-No te desespere, Pluma Suave. Recoge en la palma de tu mano la saliva que te arrojaré desde las ramas de este árbol y ya no estarás sola ni triste.

Fue así como, a los pocos meses, la joven doncella quedó embarazada. Pero como no se le conocía esposo fue acusada de deshonestas y condenada por la tribu. Nada convenció al Gran Jefe de la inocencia de la joven. Al contrario, ordenó:

-Sacrifíquena y traigan un tazón con su sangre que ofreceré en honor a los dioses.

Sin embargo, los indios encargados de cumplir este mandato se apiadaron de la bella doncella, le permitieron huir y esconderse en el bosque para que pudiera dar a luz. Al volver a la tienda del Gran Jefe, estos indios lo engañaron entregándole un tazón con la sangre de un venado.

En la espesura del bosque, Pluma Suave encontró una pequeña aldea de cazadores quienes le dieron alimento y la cuidaron. A los pocos días, dio a luz un hermoso niño al que llamaron Rama Firme. Durante el parto, la joven doncella murió y el niño fue entregado a la hija del cacique para que se encargara de criarlo. Con el paso de los años, Rama Firme se hizo grande y fuerte y poco a poco se fue convirtiendo en un gran guerrero.

Mientras tanto, en la Gran Llanura, nadie supo por qué una enorme sequía azotó la región y acabó con todas las plantas y animales. La hambruna y la escasez reinaron en toda la tribu. Los indios danzaron, hicieron plegarias, rezos y cantos pidiendo agua y semillas, pero todo fue inútil al Gran Espíritu. Fue entonces cuando Rama Firme decidió regresar a su tribu. Se subió a lo alto de una enramada y se dirigió al pueblo diciendo:

-Nadie en esta tribu sabe quién soy yo. Pero tal vez sí recuerdan al gran guerrero Trueno Ardiente y a la bella doncella Pluma Suave. Eran mis padres. Hace veinte años fueron condenados injustamente. Al nacer yo, mi madre murió y sus restos doloridos pidieron venganza. Gran Espíritu oyó su clamor y secó cada raíz de la tierra, cada hierba, cada semilla. Yo he venido para contarles la verdad. Si abren su corazón y siembran arrepentimiento, daré a cada familia un trozo de los huesos de mi madre y les enseñaré a cultivarlos. Así se acabará esta sequía-.

Y así fue y así será mientras el Padre Sol siga su curso en el firmamento y haga madurar las semillas.

Adaptado de: *Leyendas de América del Norte*. Recopilación y notas de Olga Díaz. Ediciones B Argentina, 2002. pp. 33-35.

GRADO 5° - LENGUAJE

• **Pregunta 1.**

El primer párrafo, escrito en letra cursiva,

- A. presenta anticipadamente cuál será el desenlace del relato.
- B. especifica cuáles personajes participarán en el relato.
- C. explica la manera como se va a desarrollar la trama de la historia.
- D. introduce un comentario del narrador acerca del origen de este relato.

• **Pregunta 2.**

El esquema que mejor representa lo que le ocurrió a Trueno Ardiente en la historia es:

- A.

Por haber dejado embarazada a Pluma Blanca,	→	Trueno Ardiente es condenado.
---	---	-------------------------------
- B.

Por haberse enamorado de la diosa Pluma Suave,	→	Trueno Ardiente es condenado.
--	---	-------------------------------
- C.

Por haber ofendido a los dioses,	→	Trueno Ardiente es condenado.
----------------------------------	---	-------------------------------
- D.

Por haber ocasionado una sequía en la tribu,	→	Trueno Ardiente es condenado.
--	---	-------------------------------

GRADO 5° - LENGUAJE

• **Pregunta 3.**

En el primer párrafo del texto, palabras como, "*fue acusado*", "*soportó*" y "*apareció*" indican que los hechos

- A. ya ocurrieron.
- B. están ocurriendo.
- C. pronto ocurrirán.
- D. podrían ocurrir.

• **Pregunta 4.**

En el texto, el personaje que no acepta ni danzas, ni plegarias, ni cantos pidiendo agua y semillas para fertilizar la tierra, es

- A. Gran Jefe.
- B. Trueno Ardiente.
- C. Pluma Suave.
- D. Gran Espíritu.

• **Pregunta 6.**

Según el texto, para que se acaben la sequía y la hambruna en la Gran Llanura se necesita que los miembros de la tribu se arrepientan de sus injusticias y luego

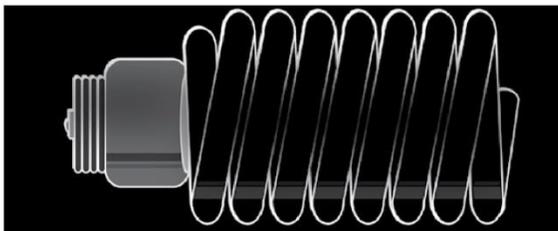
- A. ofrezcan un sacrificio de honor y perdón a Gran Espíritu.
- B. siembren algunos trozos de los huesos de Pluma Suave.
- C. invoquen la ayuda de otros dioses más poderosos que Gran Espíritu.
- D. siembren semillas traídas del bosque donde murió Pluma Suave.

GRADO 5° - LENGUAJE

Responde las preguntas 7 a 12 de acuerdo con el siguiente texto:

¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo.



Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!

Tomado y adaptado de: Benavides, O. (1999). *Ciencias Naturales 5*. Bogotá: Santillana. p. 144.

• Pregunta 7.

Por la manera como se presenta la información, se puede afirmar que el texto es

- A. narrativo.
- B. explicativo.
- C. argumentativo.
- D. publicitario.

• Pregunta 8.

Del texto se puede concluir que

- A. la madera es mejor conductor de electricidad que el plástico.
- B. la corriente eléctrica es útil pero puede ser peligrosa.
- C. la corriente eléctrica se genera cuando hay dos objetos cercanos.
- D. la madera es más aislante que el plástico.

GRADO 5° - LENGUAJE

• **Pregunta 9.**

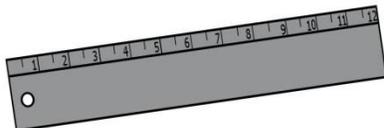
El texto se compone de los siguientes elementos en el mismo orden:

- A. una definición, una explicación, una clasificación y una recomendación.
- B. una definición, un argumento, una descripción y una conclusión.
- C. una introducción, una ejemplificación, una caracterización y una comparación.
- D. una introducción, un argumento, una descripción y una ejemplificación.

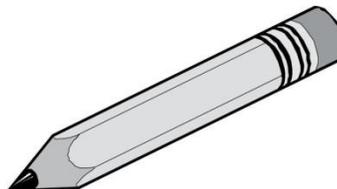
• **Pregunta 10.**

Según el texto, uno de los cuerpos conductores de la energía eléctrica puede ser

- A. una regla de madera.
- B. una peinilla de plástico.



- C. un clip de metal.
- D. un lápiz de madera.



GRADO 5° - LENGUAJE

• **Pregunta 11.**

El autor del texto, con la frase "*¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!*", busca

- A. aconsejar y ordenar.
- B. advertir y aconsejar.
- C. recordar y preguntar.
- D. advertir y mencionar.

• **Pregunta 12.**

La imagen que mejor ilustra el paso de la electricidad a través de un bombillo como el que aparece en el texto es:

A.



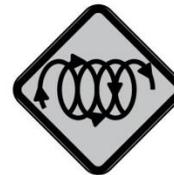
B.



C.



D.



GRADO 5° - LENGUAJE

Responde las preguntas 19 a 23 de acuerdo con el siguiente texto:

UN AMOR DEMASIADO GRANDE

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de basketball. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba nunca de crecer.

Un día se enamoró como un loco. Con sus manazas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su enorme voz de tarro.

Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000). *El terror de sexto "B"*. Bogotá. Editorial Alfaguara.

• **Pregunta 19.**

En el primer párrafo del texto predomina una secuencia

- A. enumerativa.
 - B. descriptiva.
 - C. instructiva.
 - D. argumentativa.
-

• **Pregunta 20.**

De acuerdo con el texto, Mauricio le habla a Juanita

- A. con canciones.
- B. con regalos.
- C. con las palabras.
- D. con los ojos.

GRADO 5° - LENGUAJE

• **Pregunta 21.**

Según el narrador, Mauricio era un niño

- A. tímido y sensible.
- B. seguro y arriesgado.
- C. juguetón y distraído.
- D. valiente y aventurero.

• **Pregunta 22.**

El esquema que mejor representa la organización de las ideas en el texto es

- A. ¿Qué le pasó a Mauricio? → ¿Qué comía Mauricio? → ¿Cómo era Mauricio?
- B. ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué le pasó a Mauricio? → ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- C. ¿Qué hacía Mauricio? → ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- D. ¿Qué le pasó a Juanita? → ¿Cómo era Mauricio? → ¿Qué le pasó a Mauricio?

• **Pregunta 23.**

Del título del texto, se puede afirmar que

- A. Mauricio siente un amor más grande que el de Juanita.
- B. el amor que siente Juanita por Mauricio es grandioso.
- C. Mauricio es más pequeño que el amor que guarda.
- D. el amor que siente Mauricio por Juanita es enorme.

GRADO 5° - LENGUAJE

Responde las preguntas 24 a 29 de acuerdo con el siguiente texto:

CADA VEZ MÁS CERCA DE VISITAR OTROS MUNDOS

Una empresa holandesa se propone enviar seres humanos, comunes y corrientes al planeta Marte a partir del año 2023 con un pasaje de ida –es decir que no hay tiquete de regreso–, pues como lo explica con sinceridad el creador de la empresa, Thomas Lamb, “no hay seguridad sobre las condiciones del viaje”. Pese a la desconfianza de algunos expertos, Thomas se muestra decidido e incluso aseguró a un periódico francés que “la conquista de Marte es la etapa más importante de la historia de la humanidad”.

La pregunta de los expertos es ¿habrá gente que se quiera arriesgar? Para el premio Nobel de Física, Serge Haroche, “La empresa será un éxito porque siempre existirán aventureros para quienes el valor de la vida está en la búsqueda de lo desconocido.”

La selección y el entrenamiento de los candidatos astronautas empezará en el 2014, y el envío de las cápsulas y los víveres está previsto para el 2016. En abril del 2023, los primeros cuatro “astroviajeros” llegarán a Marte y en el 2033 se sumarán otros 17 para formar una colonia humana y hacer investigaciones científicas.

Adaptado de: <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/tiquete-marte-turismo-seria-posible-desde-2023>

• Pregunta 25.

En la expresión “–es decir que no hay tiquete de regreso–”, los guiones o rayas permiten

- señalar una aclaración o explicación.
- citar textualmente lo que dice una persona.
- destacar la importancia de unas palabras.
- señalar la intervención de un diálogo.

GRADO 5° - LENGUAJE**• Pregunta 26.**

El autor del texto busca

- A. argumentar.
- B. informar.
- C. narrar.
- D. explicar.

• Pregunta 27.

La idea que más se acerca al pensamiento del Nobel de física es:

- A. Por naturaleza todos los hombres gustan de ver y sentir cosas nuevas.
- B. El que gusta de vivir viajando acaba por parecer extranjero.
- C. Los viajeros siempre serán desconocidos en el futuro.
- D. Para descubrir los límites de lo posible hay que aventurarse hacia lo imposible.

• Pregunta 29.

El texto está dirigido

- A. a científicos de la NASA.
- B. a agencias de viajes.
- C. a estudiantes universitarios.
- D. al público en general.



*Anexo 5.*Tabla de relación de la prueba estandarizada de comprensión lectora Lengua Castellana. 2014. (MEN) con las dimensiones de Solé (1996)

Estructura	Pregunta 1	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 2	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	D	

Estructura	Pregunta 3	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 4	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 5	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	

Afirmación	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	CRITERIAL
Nivel de desempeño	Avanzado.	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 6	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Pragmático	
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	CRITERIAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 7	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	

Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 8	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semantico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 9	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componente de los textos que lee.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 10	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de	

	lectura)	
Componente	Sintáctico	INFERENCIAL
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 11	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Pragmático	CRITERIAL
Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 18	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Pragmático	

Afirmación	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	CRITERIAL
Nivel de desempeño	Mínimo	
Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 19	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Mínimo	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 20	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Avanzado	

Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 21	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 22	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 23	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa	

	(proceso de lectura)	
Componente	Semantico	INFERENCIAL
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido de un texto.	
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 24	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 26	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Reconoce estrategias de organización, tejido y	INFERENCIAL

	componentes de los textos que lee.	
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 27	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	A	

Anexo 6. Tabla de relación de la prueba estandarizada de comprensión lectora Lengua Castellana. 2015. (MEN) con las dimensiones de Solé (1996)

Estructura	Pregunta 1	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 2	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 3	Dimensiones de Solé

Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 4	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 6	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	

Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 7	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 8	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	

Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 9	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Identifica información de la estructura explícita del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 10	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Mínimo	
Respuesta correcta	C	
Estructura	Pregunta 11	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Pragmático	

Afirmación	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 12	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	CRITERIAL
Nivel de desempeño	Mínimo	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 19	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	CRITERIAL

Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 20	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semantico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 21	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Recupera información explícita en el contenido del texto.	LITERAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 22	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de	

	lectura)	
Componente	Sintáctico	LITERAL
Afirmación	Identifica información de la estructura explícita del texto.	
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 23	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	INFERENCIAL
Afirmación	Recupera información implícita en el contenido del texto.	
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	D	
Estructura	Pregunta 25	Dimensiones de Solé
Competencia	Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	INFERENCIAL
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	

Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	A	
Estructura	Pregunta 26	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Sintáctico	
Afirmación	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	INFERENCIAL
Nivel de desempeño	Satisfactorio	
Respuesta correcta	B	
Estructura	Pregunta 27	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Semántico	
Afirmación	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	CRITERIAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	D	

Estructura	Pregunta 29	Dimensiones de Solé
Competencia	Competencia Comunicativa (proceso de lectura)	
Componente	Pragmático	
Afirmación	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	CRITERIAL
Nivel de desempeño	Avanzado	
Respuesta correcta	D	

Anexo 7. Sesiones estrategia didáctica

MATRIZ DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE REALIZADAS

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	PRODUCTO	MATERIALES Y RECURSOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
SESIÓN 1: “Sintiendo la vida”	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar. • Escribir y leer un texto sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por un texto poético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito e interacción oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas • Hojas de papel en blanco • Marcadores • Lápices, lapiceros • Tablero-Pizarra 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: (Heurística, personal, interactiva).
SESIÓN 2: “Reconocimiento de sentimientos y emociones.”	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectar podcast: vídeo. • Aplicar la rutina de pensamiento: El marcador que habla, deja que el marcador hable por ti. • Aplicar la rutina de pensamiento: Círculo de punto de vista. • Escribir y leer un texto escrito en el que se reconozcan, pensamientos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito e interacción oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo-Beam • Reproductor de vídeo. DVD o Computador. • Película: Los coristas • Amplificadores de sonido • Cuaderno • Marcadores • Tablero-Pizarra • Hojas de papel en blanco 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: (Instrumental, Heurística, personal,

	sentimientos y emociones propios y de otras personas.			interactiva, imaginativa, informativa).
SESIÓN 3: “La condición humana”	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Aplicar la rutina de pensamiento Ver/Pensar/Preguntarse • Aplicar la rutina de pensamiento Encabezado/Título • Aplicar la rutina de pensamiento <i>Yo solía pensar...Ahora pienso...</i> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir y leer un texto escrito expresando pensamientos e ideas a partir de estímulos estéticos y visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito e interacción oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo-Beam • Imagen de la pintura “Horizontes”. Francisco Antonio Cano. 1913. • Hojas de papel impresas. • Marcadores • Tablero-Pizarra • Hojas de papel en blanco 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> - Funciones del lenguaje: (Instrumental, Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa).
SESIÓN 4 : “Música y escritura I”	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar • Aplicar la rutina de pensamiento Encabezado/Título • Hacer uso de podcast: audio musical. • Escribir y leer un texto escrito a partir del podcast. • Producir interacción oral y escrita. • Trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel en blanco. • Vídeo-Beam • Reproductor de sonido. • Podcast: El carnaval de los animales Camile Saint-Säens (selección: El León, Gallinas, Tortuga y el Elefante) • Amplificadores de sonido • Lapiceros, lápices, lápices de colores, borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> - Funciones del lenguaje: (Regulatoria, Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa).

<p>SESIÓN 5: “El pensamiento, la oralidad y la escritura”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la rutina de pensamiento <i>El juego de explicar</i>. • Visualizar podcast vídeo. • Escritura y lectura de texto • Trabajo en equipo. • Producir interacción oral a partir del texto escrito y el podcast. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero-Pizarra • Hojas de papel en blanco. • Podcast: Los pensamientos: Cortometraje La mosca. https://www.youtube.com/watch?v=OHZGHOO2Xz4 • Vídeo-Beam • Amplificadores de sonido • Lapiceros, lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: (Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa).
<p>SESIÓN 6: “Música y escritura II”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar • Aplicar la rutina de pensamiento Encabezado/Título • Hacer uso de podcast: audio musical. • Escribir y leer un texto escrito a partir del podcast. • Producir interacción oral y visibilización del pensamiento. • Trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel en blanco. • Vídeo-Beam • Reproductor de sonido. • Podcast: El carnaval de los animales Camile Saint-Säens (selección: El Acuario, El Cucú en el bosque, La pajarera y el Cisne) • Amplificadores de sonido • Lapiceros, lápices, lápices de colores, borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: (Regulatoria, Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa).
<p>SESIÓN 7: “Conversatorio sobre la experiencia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?/ ¿Qué pasa?/ ¿Qué ves que te hace decir eso? • Escribir sobre los aprendizajes y 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel en blanco. • Reproductor de sonido. • Cuento: El peor cuento del mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje:

	<p>dificultades que se presentaron durante la experiencia didáctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir interacción oral y escrita. • Escribir y leer un texto escrito a partir de la interacción oral. • Trabajo en equipo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Podcast: El carnaval de los animales Camille Saint-Säens. Obra completa. • Amplificadores de sonido • Lapiceros, lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones del lenguaje: (Instrumental, personal, interactiva, imaginativa, informativa).
--	--	--	---	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
 1.2. **ÁREA** : Lengua Castellana
 1.3. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
 1.4. **HORAS** : 1 hora, 50 minutos
 1.5. **TEMA** : Oralidad y lectoescritura
 1.6. **DOCENTE** : Docente del grado
 1.7. **FECHA** : Noviembre 7 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Sintiendo la vida.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencial lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por un texto poético. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: Funciones del lenguaje: (Heurística, personal, interactiva).

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Prelectura (20 minutos)

Inicio:

-El docente escribe en el tablero el título del texto de Rafael Pombo: El niño y la mariposa, y les pide a los estudiantes que apliquen la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar.

-Se les pregunta a los estudiantes: ¿qué piensas sobre este asunto? ¿qué tipo de relación puede existir entre un niño y una mariposa? ¿cómo crees que se desarrollará el poema?

-Se les pide luego que imaginen cómo es el lugar en el que se encuentran el niño y la mariposa y que lo describan en un texto escrito, en el que representen el clima, los colores de la mariposa, las plantas, otros insectos, y otros elementos que puedan imaginar en la escena.

Lectura (30 min)

- Se les entrega a los estudiantes el texto del poema para ser leído y se les solicita que discutan con los compañeros en equipos sobre los sentimientos que suscita el poema en cada uno de ellos.
- Se les solicita a los estudiantes que hagan una lista de todas las palabras que en el poema hacen referencia a la vida.

Poslectura (60 min)

-Se les pide a los estudiantes que le escriban una carta a uno de los compañeros en la que hablen acerca de la importancia de la valoración de la vida y del tiempo que compartimos juntos. En esta deben hacer uso de las palabras que en el poema hacen referencia a la vida. Esta actividad sirve como momento evaluador.

-Se les pide a los estudiantes que compartan el contenido de la carta con el grupo entero.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

- Hojas impresas
- Hojas de papel en blanco
- Marcadores
- Lápices, lapiceros
- Tablero-Pizarra

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario.

FIRMA

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS GENERALES:

- a. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
- b. **ÁREA** : Lengua Castellana
- c. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
- d. **HORAS** : 3 horas
- e. **TEMA** : Oralidad y lectoescritura
- f. **DOCENTE** : Docente del grado
- g. **FECHA** : Noviembre 8 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Reconocimiento de emociones y sentimientos.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencial lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por la obra de arte cinematográfica. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. Hace uso del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. Hace uso del lenguaje oral y escrito 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje : (Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa)

			para dar a conocer lo que sabe.	
--	--	--	---------------------------------	--

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Previsualización de la película (40 minutos)
<p>Inicio:</p> <p>-Se les presenta a los estudiantes la sinopsis de la película los Coristas. El título, el director, el año y los galardones recibidos. El docente menciona las características clave que serán resaltadas en la película para este ejercicio: el reconocimiento de los pensamientos, sentimientos y emociones en el otro.</p> <p>-Se les pide a los estudiantes que elaboren una descripción escrita de lo que creen que son los pensamientos, las emociones y los sentimientos.</p> <p>-Se aplica la rutina de pensamiento El marcador que habla, deja que el marcador hable por ti. Se les plantea la siguiente pregunta a los estudiantes: ¿por qué es importante expresar lo que pienso y lo que siento? Se les invita a que en el papelógrafo escriban sus respuestas.</p> <p>-El docente previamente elige tres momentos de la película en los que se evidencien significativamente: la expresión de pensamientos, la expresión de sentimientos, la expresión de emociones. Les avisa a los estudiantes que la reproducción de la película se parará en esos tres momentos y se preguntará sobre qué aspecto se trata de los mencionados..</p>
Visualización de la película (1 hora, 40 min)
<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan los cortes en los momentos elegidos por el docente para ilustrar la expresión de pensamientos, la expresión de sentimientos, la expresión de emociones. - En cada uno de los cortes y para cada uno de los aspectos señalados, se les pide a los estudiantes que los describan en unas líneas y que le asignen un título a cada una las escenas. -
Posvisualización de la película (40 min)
<p>-Se les solicita a los estudiantes que hablen acerca de los sentimientos y emociones que reconocieron en los personajes de la película.</p> <p>-Se aplica la rutina de pensamiento Círculo de punto de vista. Se les pide que elijan una escena de la película y el personaje que más les gustó. Ahora se les solicita que imaginen qué estaba pensando y sintiendo ese personaje en esa escena. Se hace uso del siguiente formato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy pensando desde el punto de vista de... (a quién ha escogido) Describir el asunto desde el punto de vista.

- Estoy sintiendo desde el punto de vista de... (a quién ha escogido) Describir el asunto desde el punto de vista.

Se les solicita a los estudiantes que escriban sus respuestas en un texto y que las compartan con los compañeros.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

- Vídeo-Beam
- Reproductor de vídeo. DVD o Computador.
- Película: Los coristas
- Amplificadores de sonido
- Cuaderno
- Marcadores
- Tablero-Pizarra
- Hojas de papel en blanco

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario.

FIRMA

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS GENERALES:

- a. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
 b. **ÁREA** : Lengua Castellana
 c. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
 d. **HORAS** : 1 hora, 50 minutos
 e. **TEMA** : Oralidad y lectoescritura
 f. **DOCENTE** : Docente del grado
 g. **FECHA** : Noviembre 9 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: La condición humana

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencia lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por la obra pictórica. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. Hace uso del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. Hace uso del lenguaje oral y escrito para dar a conocer lo que sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: · (Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa) ·

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Prelectura (40 minutos)
<p>Inicio</p> <p>-Se realiza con los estudiantes la aplicación de la rutina de pensamiento Ver/Pensar/Preguntarse, sobre la visualización de la pintura Horizontes. Se les pregunta a los estudiantes: ¿qué ves?, ¿qué piensas sobre lo que ves?, ¿qué te preguntas sobre lo que ves? Se les solicita que escriban las respuestas a estas preguntas en un texto individualmente.</p> <p>-Se les pide a los estudiantes que le asignen un título a la pintura desde sus impresiones personales.</p> <p>-Se conforman equipos de trabajo de 4 estudiantes y se les solicita que se comuniquen los resultados de la rutina de pensamiento Ver/Pensar/Preguntarse y el título de la obra asignado por cada estudiante.</p>
Lectura (40 min)
<p>-Se les enseña el título que el autor le dio originalmente a la obra pictórica. Se realiza con los estudiantes la lectura de la historia de la pintura Horizontes, mencionando aspectos clave de la obra representados en esta, como la búsqueda del futuro por parte de una pareja de colonos y su hijo pequeño y la relación con el periodo conocido como la colonización antioqueña, época en la que se produce un gran desplazamiento de familias de campesinos sin tierra debido al conflicto con los poseedores de títulos de propiedad, por lo que multitudes de personas debieron emprender largos viajes en búsqueda de territorios para asentarse y luchar por su futuro.</p> <p>-Se aplica a los estudiantes la rutina de pensamiento Encabezado/Título: Se les solicita a los estudiantes que respondan la pregunta: ¿qué diferencia hay entre el título que le diste a la pintura y el título que le dio el autor? Las respuestas deben escribirse individualmente en un texto. Se les pide a los estudiantes que compartan las diferencias con todo el grupo.</p>
Poslectura (50 min)
<p>-Se aplica la rutina de pensamiento Yo solía pensar...Ahora pienso... preguntando a los estudiantes ¿qué piensas ahora sobre la pintura al conocer algo de su historia? Se solicita que las respuestas sean escritas en un texto. Luego de esto se intercambian las hojas de respuesta entre los integrantes de los equipos de trabajo y se pide que cada uno lea las respuestas de la hoja de su compañero.</p> <p>-Los estudiantes deben escribir un diálogo entre el hombre y la mujer de la pintura, en el que representen los pensamientos y los sentimientos de estas dos personas sobre su situación y su futuro, haciendo recurso de los elementos históricos mencionados en la lectura.</p>

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

--

- Vídeo-Beam
- Imagen de la pintura “Horizontes”. Francisco Antonio Cano. 1913.
- Hojas de papelimpresas.
- Marcadores
- Tablero-Pizarra
- Hojas de papel en blanco

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario..

FIRMA

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS GENERALES:

- a. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
- b. **ÁREA** : Lengua Castellana, Artes
- c. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
- d. **HORAS** : 1 hora, 40 minutos
- e. **TEMA** : Lectoescritura
- f. **DOCENTE** : Docente del grado
- g. **FECHA** : Noviembre 9 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN:

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencia lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por obras de arte musicales. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. Hace uso del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. Hace uso del lenguaje oral y escrito para dar a conocer lo que sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: (Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa)

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Preescucha de las piezas de música (40 minutos)
<p>Inicio</p> <p>-Se le presenta a los estudiantes la idea temática de la obra en la que se trata de una descripción y representación de animales a través de la música. Se realiza con los estudiantes la aplicación de la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar.</p> <p>-Previamente a la escucha de las piezas de música se les pregunta a los estudiantes: ¿qué piensas sobre este asunto?, ¿qué preguntas te planteas?, ¿cómo puedes explorar este asunto? Se les solicita que escriban las respuestas a estas preguntas individualmente.</p> <p>-El docente reproduce las piezas de música sin mencionar su título. Se les pide a los estudiantes que le asignen un título a la pieza de música desde sus impresiones personales.</p> <p>-Se conforman equipos de trabajo de 4 estudiantes y se les solicita que se comuniquen los resultados de la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar y el título de la obra asignado por cada estudiante.</p>
Escucha de las piezas de música (30 min)
<p>-Se les presenta nuevamente la pieza de música con su respectivo título.</p> <p>-Se les solicita a los estudiantes que en una lluvia de ideas mencionen palabras relacionadas con el contexto de los animales (su hábitat, su comportamiento, las características de los animales, en qué situaciones aparecen en la literatura o en el cine, etc.) para construir el vocabulario con el que se elaborarán los cuentos.</p> <p>-Se solicita que cada estudiante elija un animal de los que aparecen representados en la música y escriba un cuento corto teniendo como referente la pieza de música. En este espacio de tiempo las piezas de música serán reproducidas varias veces mientras los estudiantes escriben el cuento.</p>
Posescucha de las piezas de música (30 min)
<p>-</p> <p>-Luego de esto se intercambian los cuentos entre los integrantes de los equipos de trabajo y se pide que cada uno lea el cuento de su compañero.</p> <p>-Después de la lectura del cuento del compañero, cada estudiante elaborará un dibujo a color del animal del cuento y este será la portada.</p>
MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel en blanco. • Vídeo-Beam

- Reproductor de sonido.
- Podcast: El carnaval de los animales Camile Saint-Säens (selección: El León, Gallinas, Tortuga y el Elefante)
- Amplificadores de sonido
- Lapiceros, lápices, lápices de colores, borrador.

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario.

FIRMA

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS GENERALES:

- a. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
 b. **ÁREA** : Lengua Castellana
 c. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
 d. **HORAS** : 1 hora, 20 minutos
 e. **TEMA** : Lectoescritura
 f. **DOCENTE** : Docente del grado
 g. **FECHA** : Noviembre 10 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: El pensamiento, la oralidad y la escritura

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencia lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos que involucran el uso de podcast. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. Hace uso del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. Hace uso del lenguaje oral y escrito para dar a conocer lo que sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> Funciones del lenguaje: (Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa)

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Previsualización del cortometraje (20 minutos)
<p>Inicio</p> <p>-El docente inicia la clase mencionando el título de la sesión. Realiza una lluvia de ideas preguntando a los estudiantes acerca de lo que creen que es el pensamiento. Se recogen las sugerencias de los estudiantes en el tablero-pizarra. Previamente a la presentación del cortometraje La Mosca, les habla sobre las características del pensamiento: su intangibilidad, la relación entre los pensamientos y el cuerpo, dónde se produce el pensamiento, cómo se manifiesta a través del lenguaje en diversas formas y su importancia en la vida de los seres humanos.</p> <p>-</p>
Visualización del cortometraje (15 min)
<p>-Se presenta el podcast vídeo Cortometraje: La Mosca. 3 minutos. Se relacionan las sugerencias que los estudiantes mencionaron antes del cortometraje y lo que produce en estos luego de su visualización. Se pregunta por el papel del pensamiento en la situación en la que se encuentra el personaje del cortometraje. Se les pide a los estudiantes que imaginen qué pensamientos, sentimientos o emociones puede estar teniendo el personaje del cortometraje.</p>
Posvisualización del cortometraje (45 min)
<p>-El docente aplica la rutina de pensamiento El juego de explicar.</p> <p>A partir de la visualización del podcast vídeo Cortometraje La Mosca se les pide a los estudiantes que inicien la búsqueda de algo interesante sobre el cortometraje a través de la ruta “Me doy cuenta de...”.</p> <p>Se les solicita a los estudiantes que de turno en turno hablen de algo de lo que se dieron cuenta al observar el cortometraje iniciando con las palabras “Me doy cuenta de...”</p> <p>-Luego de que los estudiantes mencionen su hallazgo se les hacen las preguntas: ¿Por qué? ¿Por qué ocurre de esa manera?</p> <p>-Se les pide a los estudiantes que en una hoja escriban los pensamientos que se les ocurran en ese momento, sin intentar organizar lo que escriben (la escritura debe fluir siguiendo el pensamiento tal como aparece) y que continúen hasta que el docente les diga que paren. Al terminar el ejercicio se les pide que lean lo que han escrito.</p> <p>-Luego de lo anterior el docente reflexiona sobre la importancia de organizar nuestras ideas y pensamientos por medio de su manifestación oral o escrita.</p>
MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel en blanco. • Podcast: Los pensamientos: Cortometraje La mosca.

<https://www.youtube.com/watch?v=OHzGHOO2Xz4>

- Vídeo-Beam
- Tablero-Pizarra
- Amplificadores de sonido
- Lapiceros, lápices.

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario.

FIRMA

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS GENERALES:

- a. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
 b. **ÁREA** : Lengua Castellana y Artes
 c. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
 d. **HORAS** : 1 hora, 40 minutos
 e. **TEMA** : Lectoescritura
 f. **DOCENTE** : Docente del grado
 g. **FECHA** : Noviembre 10 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Música y escritura II

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencia lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por una obra de arte musical. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. Hace uso del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. Hace uso del lenguaje oral y escrito para dar a conocer lo que sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje : (Heurística, personal, interactiva, imaginativa, informativa)

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Preescucha de las piezas de música (40 minutos)
<p>Inicio</p> <p>-Se le presenta a los estudiantes la idea temática de la obra en la que se trata de una descripción y representación de animales a través de la música. Se realiza con los estudiantes la aplicación de la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar.</p> <p>-Previamente a la escucha de las piezas de música se les pregunta a los estudiantes: ¿qué piensas sobre este asunto?, ¿qué preguntas te planteas?, ¿cómo puedes explorar este asunto? Se les solicita que escriban las respuestas a estas preguntas individualmente.</p> <p>-El docente reproduce las piezas de música sin mencionar su título. Se les pide a los estudiantes que le asignen un título a la pieza de música desde sus impresiones personales.</p> <p>-Se conforman equipos de trabajo de 4 estudiantes y se les solicita que se comuniquen los resultados de la rutina de pensamiento Pensar/Cuestionarse/Explorar y el título de la obra asignado por cada estudiante.</p>
Escucha de las piezas de música (30 min)
<p>-Se les presenta nuevamente la pieza de música con su respectivo título.</p> <p>-Se les solicita a los estudiantes que en una lluvia de ideas mencionen palabras relacionadas con el contexto de los animales (su hábitat, su comportamiento, las características de los animales, en qué situaciones aparecen en la literatura o en el cine, etc.) para construir el vocabulario con el que se elaborarán los cuentos.</p> <p>-Se solicita que cada estudiante elija un animal de los que aparecen representados en la música y escriba un cuento corto teniendo como referente la pieza de música. En este espacio de tiempo las piezas de música serán reproducidas varias veces mientras los estudiantes escriben el cuento.</p>
Posescucha de las piezas de música (30 min)
<p>-Luego de esto se intercambian los cuentos entre los integrantes de los equipos de trabajo y se pide que cada uno lea el cuento de su compañero.</p> <p>-Después de la lectura del cuento del compañero, cada estudiante elaborará un dibujo a color del animal del cuento y este será la portada.</p>
MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel en blanco.

- Vídeo-Beam
- Reproductor de sonido.
- Podcast: El carnaval de los animales Camile Saint-Säens (selección: El Acuario, El Cucú en el bosque, La pajarera, El Cisne)
- Amplificadores de sonido
- Lapiceros, lápices, lápices de colores, borrador.

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario.

FIRMA

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07

I. DATOS GENERALES:

- a. **I.E.** : Jorge Eliecer Gaitán Ayala
- b. **ÁREA** : Lengua Castellana
- c. **GRADO Y GRUPO** : 5° A
- d. **HORAS** : 1 hora 30 minutos
- e. **TEMA** : Lectoescritura
- f. **DOCENTE** : Docente del grado
- g. **FECHA** : Noviembre 14 - 2017

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Conversatorio sobre la experiencia de aprendizaje

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CAMPO TEMÁTICO	INDICADOR	INSTRUMENTO
Competencia lectoescritora	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y lee textos sobre los sentimientos y pensamientos suscitados por un texto literario. 	Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> Hace uso del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. Hace uso del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. Hace uso del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. Hace uso del lenguaje oral y escrito para dar a conocer lo que sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito, interacción oral y tabla de funciones del lenguaje: - Funciones del lenguaje: · (Personal, interactiva, imaginativa, informativa)

IV. DESARROLLO DE LA SESIÓN/ ACTIVIDADES:

SECUENCIA DIDÁCTICA
Prelectura (30 minutos)
<p>Inicio</p> <p>-El docente les pide a los estudiantes que se organicen en mesa redonda. Procede a ambientar el aula con las piezas de música El Carnaval de los Animales, con bajo volumen, de modo tal que la conversación en el espacio de aula sea posible. Se les avisa a los estudiantes que esta es la última actividad de la estrategia didáctica.</p> <p>-El docente les entrega una hoja en blanco y les solicita a los estudiantes que mencionen y escriban cuál o cuáles fueron las actividades que más les gustaron y en las que encontraron mayores dificultades y que expliquen por qué. Pueden seguir el siguiente esquema:</p> <p>Actividades que más me gustaron: Actividades en las que tuve dificultades: ¿Qué he aprendido?</p>
Lectura (20 min)
<ul style="list-style-type: none"> - Se les entrega a los estudiantes el texto del cuento El peor cuento del mundo para ser leído. - Se les solicita a los estudiantes que discutan con los compañeros en equipos de 4 sobre los pensamientos que suscita el cuento en cada uno de ellos.
Poslectura (40 min)
<ul style="list-style-type: none"> - Se aplica la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?/ ¿Qué pasa?/ ¿Qué ves que te hace decir eso? Se les solicita a los estudiantes que respondan estas preguntas oralmente. - Se les solicita a los estudiantes que escriban la primera página del Peor cuento del mundo para dejar esa página en una biblioteca imaginaria que algún día alguien visitará en busca de ese libro. - Se hacen lecturas de los cuentos de los estudiantes.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

- Hojas de papel en blanco.
- Reproductor de sonido.
- Cuento: El peor cuento del mundo.
- Podcast: El carnaval de los animales Camile Saint-Saëns. Obra completa.
- Amplificadores de sonido
- Lapiceros, lápices.

EVALUACIÓN

Se evalúa la producción escrita y la interacción oral en cada sesión. En la evaluación el docente verifica la presencia de las funciones ejecutivas del lenguaje según los indicadores y la presencia de las relaciones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y vocabulario.

FIRMA

Tabla de Indicadores y su relación con las Funciones del lenguaje

<p>Según Salmon (2014) las funciones ejecutivas desempeñan un papel significativo en el proceso de lectoescritura. Al escribir la persona debe procesar su pensamiento con ayuda de las experiencias, las emociones y las acciones para transmitir el mensaje deseado. Salmon (2014). En este proceso, que implica la planificación y la autocorrección, se ponen en ejercicio las funciones lingüísticas.</p>	<p>INDICADORES</p>	<p>FUNCIONES DEL LENGUAJE Salmon (2014)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de la lectura y del lenguaje oral y escrito para comunicar a los demás algo de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal
	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de la lectura y del lenguaje oral y escrito para iniciar y mantener la interacción consigo mismo y con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactiva
	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de la lectura y del lenguaje oral y escrito para buscar explicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heurística
	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de la lectura y del lenguaje oral y escrito para expresar imaginación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de la lectura y del lenguaje oral y escrito para dar a conocer lo que sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informativa

Anexo. Asignación de rangos y de rangos medios

Asignación de rangos											
orden	rango	medio									
literal			inferencial			 criterial			total		
0	1	5,5	0	1	6,5	0	1	20	0	1	2
0	2	5,5	0	2	6,5	0	2	20	0	2	2
0	3	5,5	0	3	6,5	0	3	20	0	3	2
0	4	5,5	0	4	6,5	0	4	20	1	4	6,5
0	5	5,5	0	5	6,5	0	5	20	1	5	6,5
0	6	5,5	0	6	6,5	0	6	20	1	6	6,5
0	7	5,5	0	7	6,5	0	7	20	1	7	6,5
0	8	5,5	0	8	6,5	0	8	20	1	8	6,5
0	9	5,5	0	9	6,5	0	9	20	1	9	6,5
0	10	5,5	0	10	6,5	0	10	20	2	10	13,5
1	11	21,5	0	11	6,5	0	11	20	2	11	13,5
1	12	21,5	0	12	6,5	0	12	20	2	12	13,5
1	13	21,5	1	13	22	0	13	20	2	13	13,5
1	14	21,5	1	14	22	0	14	20	2	14	13,5
1	15	21,5	1	15	22	0	15	20	2	15	13,5
1	16	21,5	1	16	22	0	16	20	2	16	13,5
1	17	21,5	1	17	22	0	17	20	2	17	13,5
1	18	21,5	1	18	22	0	18	20	3	18	22
1	19	21,5	1	19	22	0	19	20	3	19	22
1	20	21,5	1	20	22	0	20	20	3	20	22
1	21	21,5	1	21	22	0	21	20	3	21	22
1	22	21,5	1	22	22	0	22	20	3	22	22
1	23	21,5	1	23	22	0	23	20	3	23	22
1	24	21,5	1	24	22	0	24	20	3	24	22
1	25	21,5	1	25	22	0	25	20	3	25	22
1	26	21,5	1	26	22	0	26	20	3	26	22
1	27	21,5	1	27	22	0	27	20	4	27	33,5
1	28	21,5	1	28	22	0	28	20	4	28	33,5
1	29	21,5	1	29	22	0	29	20	4	29	33,5
1	30	21,5	1	30	22	0	30	20	4	30	33,5
1	31	21,5	1	31	22	0	31	20	4	31	33,5
1	32	21,5	2	32	44,5	0	32	20	4	32	33,5
2	33	47	2	33	44,5	0	33	20	4	33	33,5
2	34	47	2	34	44,5	0	34	20	4	34	33,5
2	35	47	2	35	44,5	0	35	20	4	35	33,5
2	36	47	2	36	44,5	0	36	20	4	36	33,5
2	37	47	2	37	44,5	0	37	20	4	37	33,5
2	38	47	2	38	44,5	0	38	20	4	38	33,5
2	39	47	2	39	44,5	0	39	20	4	39	33,5
2	40	47	2	40	44,5	1	40	57,5	4	40	33,5
2	41	47	2	41	44,5	1	41	57,5	5	41	49
2	42	47	2	42	44,5	1	42	57,5	5	42	49
2	43	47	2	43	44,5	1	43	57,5	5	43	49
2	44	47	2	44	44,5	1	44	57,5	5	44	49
2	45	47	2	45	44,5	1	45	57,5	5	45	49
2	46	47	2	46	44,5	1	46	57,5	5	46	49
2	47	47	2	47	44,5	1	47	57,5	5	47	49
2	48	47	2	48	44,5	1	48	57,5	5	48	49
2	49	47	2	49	44,5	1	49	57,5	5	49	49
2	50	47	2	50	44,5	1	50	57,5	5	50	49
2	51	47	2	51	44,5	1	51	57,5	5	51	49
2	52	47	2	52	44,5	1	52	57,5	5	52	49
2	53	47	2	53	44,5	1	53	57,5	5	53	49
2	54	47	2	54	44,5	1	54	57,5	5	54	49
2	55	47	2	55	44,5	1	55	57,5	5	55	49
2	56	47	2	56	44,5	1	56	57,5	5	56	49
2	57	47	2	57	44,5	1	57	57,5	5	57	49
2	58	47	3	58	69	1	58	57,5	6	58	66
2	59	47	3	59	69	1	59	57,5	6	59	66
2	60	47	3	60	69	1	60	57,5	6	60	66
2	61	47	3	61	69	1	61	57,5	6	61	66
3	62	70	3	62	69	1	62	57,5	6	62	66
3	63	70	3	63	69	1	63	57,5	6	63	66
3	64	70	3	64	69	1	64	57,5	6	64	66
3	65	70	3	65	69	1	65	57,5	6	65	66
3	66	70	3	66	69	1	66	57,5	6	66	66
3	67	70	3	67	69	1	67	57,5	6	67	66
3	68	70	3	68	69	1	68	57,5	6	68	66
3	69	70	3	69	69	1	69	57,5	6	69	66
3	70	70	3	70	69	1	70	57,5	6	70	66
3	71	70	3	71	69	1	71	57,5	6	71	66
3	72	70	3	72	69	1	72	57,5	6	72	66
3	73	70	3	73	69	1	73	57,5	6	73	66
3	74	70	3	74	69	1	74	57,5	6	74	66
3	75	70	3	75	69	1	75	57,5	7	75	77,5
3	76	70	3	76	69	2	76	79	7	76	77,5
3	77	70	3	77	69	2	77	79	7	77	77,5
3	78	70	3	78	69	2	78	79	7	78	77,5
4	79	80,5	3	79	69	2	79	79	7	79	77,5
4	80	80,5	3	80	69	2	80	79	7	80	77,5
4	81	80,5	4	81	81,5	2	81	79	8	81	81
4	82	80,5	4	82	81,5	2	82	79	9	82	82,5
5	83	83	7	83	83	3	83	83	9	83	82,5

Anexo. Cálculo de R para 5 A

5A							
Dim literal	rango medio asignado	Dim inferencial	rango medio asignado	Dim criterial	rango medio asignado	total Comprensión lectora	rango medio asignado
0	5,5	2	32	1	57,5	3	22
1	21,5	0	6,5	0	20	1	6,5
4	80,5	2	32	1	57,5	7	77,5
2	33	2	32	1	57,5	5	49
1	21,5	2	32	0	20	3	22
3	70	2	32	0	20	5	49
1	21,5	3	69	1	57,5	5	49
2	33	1	22	0	20	3	22
0	5,5	1	22	1	57,5	2	13,5
2	33	3	69	1	57,5	6	66
1	21,5	2	32	1	57,5	4	33,5
3	70	3	69	3	83	9	82,5
2	33	3	69	2	79	7	77,5
1	21,5	1	22	0	20	2	13,5
1	21,5	3	69	1	57,5	5	49
4	80,5	2	32	1	57,5	7	77,5
3	70	1	22	0	20	4	33,5
3	70	2	32	0	20	5	49
2	33	2	32	1	57,5	5	49
2	33	3	69	1	57,5	6	66
2	33	3	69	0	20	5	49
3	70	1	22	0	20	4	33,5
3	70	1	22	1	57,5	5	49
0	5,5	0	6,5	1	57,5	1	6,5
2	33	1	22	0	20	3	22
3	70	0	6,5	0	20	3	22
3	70	0	6,5	0	20	3	22
2	33	2	32	1	57,5	5	49
3	70	1	22	2	79	6	66
2	33	2	32	0	20	4	33,5
2	33	3	69	1	57,5	6	66
2	33	7	83	0	20	9	82,5
5	83	3	69	0	20	8	81
1	21,5	0	6,5	0	20	1	6,5
2	33	3	69	2	79	7	77,5
2	33	1	22	1	57,5	4	33,5
2	33	3	69	1	57,5	6	66
1	21,5	1	22	0	20	2	13,5
2	33	3	69	1	57,5	6	66
1	21,5	2	32	1	57,5	4	33,5
0	5,5	2	32	2	79	4	33,5
2	33	3	69	1	57,5	6	66
3	70	2	32	0	20	5	49
R5A - dLIT	1720,5	R5A - dINF	1680,5	R5A - dCRI	1909	R5A - CLECT	1934,5

Anexo. Cálculo de R para 5 B

5 B								
literal	rango medio asignado	inferencial	rango medio asignado	critierial	rango medio asignado	total	rango medio asignado	
	2	33	3	69	1	57,5	6	66
	2	33	3	69	1	57,5	6	66
	1	21,5	4	81,5	1	57,5	6	66
	2	33	3	69	2	79	7	77,5
	1	21,5	3	69	0	20	4	33,5
	3	70	2	32	1	57,5	6	66
	1	21,5	0	6,5	0	20	1	6,5
	0	5,5	0	6,5	0	20	0	2
	2	33	3	69	1	57,5	6	66
	4	80,5	2	32	0	20	6	66
	2	33	2	32	1	57,5	5	49
	3	70	1	22	0	20	4	33,5
	1	21,5	1	22	0	20	2	13,5
	0	5,5	2	32	0	20	2	13,5
	2	33	1	22	0	20	3	22
	3	70	2	32	1	57,5	6	66
	1	21,5	4	81,5	2	79	7	77,5
	0	5,5	0	6,5	1	57,5	1	6,5
	1	21,5	1	22	0	20	2	13,5
	2	33	2	32	0	20	4	33,5
	1	21,5	3	69	1	57,5	5	49
	2	33	1	22	1	57,5	4	33,5
	3	70	3	69	0	20	6	66
	2	33	2	32	1	57,5	5	49
	1	21,5	3	69	0	20	4	33,5
	4	80,5	1	22	0	20	5	49
	1	21,5	1	22	0	20	2	13,5
	3	70	2	32	0	20	5	49
	2	33	1	22	1	57,5	4	33,5
	1	21,5	2	32	0	20	3	22
	3	70	3	69	0	20	6	66
	3	70	0	6,5	1	57,5	4	33,5
	2	33	2	32	1	57,5	5	49
	0	5,5	1	22	0	20	1	6,5
	1	21,5	2	32	2	79	5	49
	1	21,5	0	6,5	1	57,5	2	13,5
	2	33	3	69	1	57,5	6	66
	1	21,5	2	32	0	20	3	22
	0	5,5	0	6,5	0	20	0	2
	0	5,5	0	6,5	0	20	0	2
RSB - dLIT	1359,5	RSB - dINF	1480,5	RSB - dCRI	1577	RSB - CLECT	1551,5	