

Sistema de universidades estatales del Caribe Colombiano

Sue Caribe



**EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS, SU IMPACTO EN LOS NIVELES DE
COMPRENSIÓN LECTORA: UNA ESTRATEGIA DESDE EL ENFOQUE
SOCIOCULTURAL EN EDUCACIÓN MEDIA**

Orlando José Llorente Causil

Siomara Ester López Martínez

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

Montería, Córdoba

2016

**EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS, SU IMPACTO EN LOS NIVELES DE
COMPRESIÓN LECTORA: UNA ESTRATEGIA DESDE EL ENFOQUE
SOCIOCULTURAL EN EDUCACIÓN MEDIA**

**Orlando José Llorente Causil
Siomara Ester López Martínez**

Trabajo de grado para obtener el título de magister en educación

**Director
RUDY DORIA CORREA
Magister**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA, CÓRDOBA
2016**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Dios por darme la sabiduría para poder alcanzar mis metas.

A Mario Antonio, mi esposo, por su apoyo incondicional.

A mi hijo, Camilo Andrés, por ser el motor que motiva mi vida.

A mi madre, mi hermana y sobrinos por brindarme el apoyo necesario para no desfallecer en momentos difíciles

Siomara Ester López Martínez

A Dios por darme la sabiduría para poder alcanzar mis metas.

A mi esposa Flor y a mis hijos Elian, Elis, Julie, Yolima, Kellys y Aura, porque son el estímulo que me hace ser cada día una mejor persona.

A mis nietos, por la motivación que me han brindado para que logre las metas que me he propuesto en la vida.

Orlando Llorente Causil

Agradecimientos

A Dios, por darnos la sabiduría necesaria para que tomemos las mejores decisiones.

A nuestros compañeros de maestría, por sus invaluable aportes en cada una de las sesiones de aprendizaje que compartimos.

A nuestros docentes, por su dedicación y comprensión.

A nuestro asesor, Rudy Doria Correa, por su apoyo permanente en cada una de las etapas de esta investigación.

A la doctora Isabel Sierra Pineda, por su gran dedicación y entrega en pro de la formación de excelentes profesionales.

A los docentes, directivos y estudiantes de la Institución Educativa Madre Laura y Las Delicias, del municipio de Tierralta, por brindarnos su colaboración y entusiasmo.

A la Gobernación de Córdoba por apoyar la formación constante de los docentes del departamento, a través del otorgamiento de becas.

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	16
Abstract	17
Introducción.....	18
1. Problema	26
1.1 Planteamiento	26
1.2 Formulación	37
2. Objetivos.....	38
2.1 Objetivo general.....	38
2.2 Objetivos específicos	38
3. Justificación	39
4. Marco de referencia.....	44
4.1 Antecedentes de la investigación.....	44
4.1.1 Panorama de las investigaciones en el ámbito europeo	45
4.1.2 Panorama de las investigaciones en el ámbito latinoamericano	49
4.1.3 Panorama de las investigaciones en el ámbito colombiano	54
4.2 Marco teórico	59
4.2.1 Modelo o enfoque socio cultural	62
4.2.2 La lectura	68
4.2.3 Comprensión lectora	81
4.2.4 Estrategias didácticas	96
5. Metodología	115

5.1 Tipo de estudio	115
5.2 Población y muestra	117
5.2.1 Población.....	117
5.2.2 Muestra	117
5.3 Hipótesis general	117
5.3.1 Contraste de hipótesis en el pre-test.....	118
5.3.2 Contraste de hipótesis en el pos-test.....	119
5.3.3 Contraste de hipótesis pre-test vs pos-test (grupo control)	119
5.3.4 Contraste de hipótesis pre-test vs pos-test (grupo experimental)	120
5.4 Definición de variables	120
5.4.1 Variable dependiente.....	120
5.4.2 Variable independiente.....	120
5.5 Operacionalización de variables.....	121
5.6 Etapas de la investigación.....	122
5.6.1 Etapa 1. Diseño y validación de test	122
5.6.2 Etapa 2. Diseño de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias	122
5.6.3 Etapa 3. Aplicación de pre- test.....	123
5.6.4 Etapa 4. Aplicación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias.....	123
5.6.5 Etapa 5. Aplicación de pos-test.....	123
5.6.6. Etapa 6. Análisis de la información y elaboración del informe final	123
5.7 Técnicas e instrumentos.....	124
5.7.1 Test de niveles de comprensión lectora	125
5.7.2 Estrategia didáctica el portafolio de evidencias.....	125

6. Análisis y resultados.....	138
6.1 Resultados del pre-test.....	138
6.2 Aplicación de la estrategia didáctica: portafolio de evidencias	140
6.2.1 Resultados de los talleres de formación	140
6.2.2 Resultados de los talleres de fundamentación	146
6.2.3 Resultados de los talleres de producción.....	153
6.3 Resultados del postest.....	159
Tabla 11. Estadísticos descriptivos – pos-test.....	159
6.4 Prueba para dos muestras independientes: la U de Mann-Whitney	161
6.4.1 Pre-test grupo control vs pre-test grupo experimental.....	164
6.4.2 Pos - test grupo control vs pos-test grupo experimental.....	167
6.5 Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas	169
6.5.1 Pre - test grupo control vs Pos - test grupo control	171
6.5.2 Pre-test grupo experimental vs pos-test grupo experimental.....	174
7. Discusión de resultados	176
7. Conclusiones y recomendaciones	180
7.1 Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
7.2 Recomendaciones	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía.....	187
ANEXOS	197

Lista de tablas

Tabla 1. Fases y propósitos de la lectura, tomado de Prácticas de Lectura en el Aula (2014), elaborado a partir de los postulados de Isabel Solé.	23
Tabla 2. Resultados PISA 2012 en el área de Lectura	26
Tabla 3. Porcentajes de estudiantes en niveles 5 y 6, en nivel 2 (nivel básico) y por debajo de nivel 2 en PISA 2012	27
Tabla 4. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en lectura Municipio de Tierralta.....	28
5 Tabla. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en lectura I.E. Madre Laura.....	29
Tabla 6. Distribución de rangos de niveles de desempeño según promedio del componente de lectura crítica I.E. Madre Laura.	30
Tabla 7. Nivel de desempeño, en el componente de Lectura Crítica según pruebas saber 11° de la I.E Madre Laura.....	30
Tabla 8. Esquema del cuasi-experimento realizado.....	116
Tabla 9. Estadísticos descriptivos – pre-test.....	138
Tabla 10. Tabla resumen de frecuencias del pre-test.....	139
Tabla 13. Rangos promedio Pre - test grupo control vs. Pre - test grupo experimental.....	164
Tabla 14. Prueba de Mann Whitney: Pre - test grupo control vs pre - test grupo experimental	164
Tabla 16. Prueba de Mann Whitney: Pos - test grupo control vs pos - test grupo experimental	167
Tabla 18. Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon.....	171
Tabla 19. Rangos promedio Pre - test grupo experimental vs. Pos - test grupo experimental.	174
Tabla 21. Resumen de hipótesis (U de Mann Whitney) G. Control vs G. Experimental.	177
Tabla 22. Resumen de hipótesis (W de Wilcoxon) Pre-test vs Pos-test.	178

Lista de gráficos

Gráfico 1. Gráfico de barras (Porcentajes de nivel de comprensión lectora).....	139
Gráfico 2. Gráfico de barras (Porcentajes de nivel de comprensión lectora).	161
Gráfico 3. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pre - test del grupo control y experimental.....	166
Gráfico 4. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pos - test del grupo control y experimental.....	168
Gráfico 5. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pre - test del grupo control y el Pos - test del grupo control.	173
Gráfico 6. Nivel de comprensión de lectura en el Pre – test del grupo experimental y el Pos - test del grupo experimental.....	176

Lista de esquemas

Esquema 1. Implicaciones Educativas de la teoría de Vygotsky.....	21
Esquema 2. Propósitos de la lectura.....	72
Esquema 3. Tipos de Textos.....	73
Esquema 4. Concepto de estrategia didáctica.....	96
Esquema 5 Diseño de contraste de hipótesis	118

Lista de imágenes

Imagen 1 Diseño del portafolio de evidencias.....	127
Imagen 2 Diagrama causa efecto	128
Imagen 3 Proceso evaluativo de los estudiantes.....	129
Imagen 4 Guía de entrenamiento en los niveles de comprensión textual	131
Imagen 5 Taller de prensa, elaboración de un reportaje	132
Imagen 6 Elaboración de un Proyecto de Investigación	133
Imagen 7 Revisión y corrección de actividades entre estudiante y docente.....	135
Imagen 8 Autorreflexión general del portafolio de evidencias	136
Imagen 9 Habilidad para hallar la idea principal	141
Imagen 10 Habilidad para recordar hechos y detalles	141
Imagen 11 Habilidad para comprender la secuencia de un texto	142
Imagen 12 Habilidad para comparar y contrastar.....	142
Imagen 13 Habilidad para hallar el significado de palabras en contexto.....	143
Imagen 14 Habilidad para distinguir entre un hecho y una opinión	143
Imagen 15 lectura y actividad de ilustrar un texto.....	144
Imagen 16 dibujo de la descripción del mito de las cavernas de Platón (Estudiante 1)	144
Imagen 17 Dibujo de la descripción del mito de las cavernas de Platón (Estudiante 2).....	145
Imagen 18 Diagrama Causa-Efecto	146
Imagen 19 Cuentos realizados por los estudiantes	149
Imagen 20 Mapa conceptual.....	150
Imagen 21 : Cuadro sinóptico.....	150

Imagen 22 Mapa mental	151
Imagen 23 Mentefactos conceptuales	151
Imagen 24 Discurso realizado por una estudiante para su participación como presidenta de Afganistán en el MUN (modelo de naciones unidas)	152
Imagen 25 Noticia del taller de prensa.....	152
Imagen 26 Reconocimiento y entrega de dotación de equipos de parte del Meridiano de Córdoba	153
Imagen 27 participación en ferias de innovación educativa.....	154
Imagen 28 participación en ferias de innovación educativa.....	155
Imagen 29 Reconocimiento como una de las 9 experiencias que escogieron en todo el departamento, para representar a Córdoba en el foro educativo nacional 2016	155
Imagen 30 Visita de representantes de la gobernación de Córdoba para ver los proyectos.....	156

Lista de anexos

ANEXO 1. Test para determinar los niveles de comprensión lectora

ANEXO 2. Carta de validación del test de comprensión lectora por la Magister Leydi Garay Álvarez

ANEXO 3. Carta de validación del test de comprensión lectora por Alexander Montes Miranda

ANEXO 4. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Hallar la idea principal

ANEXO 5. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Recordar hechos y detalles

ANEXO 6. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Comprender la secuencia.

ANEXO 7. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión inferencial: Comparar y contrastar.

ANEXO 8. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión inferencial: Hallar el significado de palabras por contexto.

ANEXO 9. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión Crítico: Distinguir entre un hecho y una opinión

ANEXO 10. Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión Crítico: Distinguir entre un hecho y una opinión.

ANEXO 11. Guía de técnica de estudio. Habilidad: Tomar apuntes.

ANEXO 12. Guía de diseño de ponencias o presentaciones. Habilidad: Pautas para diseñar ponencias o presentaciones

ANEXO 13. Reconocimientos adquiridos por los estudiantes que han recibido la intervención de la estrategia didáctica para la mejora de los niveles de comprensión lectora: Diplomas.

ANEXO 14. Fotografías de las participaciones de los estudiantes que recibieron la intervención de la estrategia didáctica para la mejora de los niveles de comprensión lectora han representado a la institución, al municipio y al departamento en ferias municipales, departamentales y regionales

ANEXO 15. Postest para determinar los niveles de comprensión lectora

ANEXO 16 Resumen de tesis consultadas acerca de la temática de comprensión lectora en el ámbito europeo (España).

ANEXO 17 Resumen de tesis consultadas acerca de la temática de comprensión lectora en el ámbito Latinoamericano

ANEXO 18 Resumen de tesis consultadas acerca de la temática de comprensión lectora en el ámbito colombiano

Resumen

La presente investigación surgió por las dificultades que presentaban los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Madre Laura para hacer análisis y comprensión de textos, dificultades que se reflejaban en la apatía que mostraban los estudiantes hacia la lectura y la escritura; en la desmotivación hacia el área de humanidades; en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas internas y externas, y en el alto índice de fracaso y deserción escolar que se manifestaba en la Institución educativa en general. Fue así como la unidad investigativa, se propuso evaluar el impacto que podría generar la implementación de la estrategia didáctica “el portafolio de evidencias” basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky, sobre la mejora en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° en la I. E Madre Laura, y determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: control y experimental, antes y después de aplicada la estrategia. Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, se decidió seguir un enfoque cuantitativo, de tipo cuasi-experimental (debido a que no fue posible asignar al azar a los estudiantes en los grupos, porque los grados 10° ya estaban conformados antes del experimento), con *pre-test*, y *pos-test*, implementados en un grupo control y en un grupo experimental. Así, la realización del estudio permitió aceptar la hipótesis nula, puesto que se logró establecer que sí existían diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-B (grupo experimental) de la I.E. Madre Laura antes y después de la implementación de la estrategia didáctica Portafolio de Evidencias, basada en un enfoque sociocultural. En este sentido, esta investigación permitió concluir que la utilización de la estrategia didáctica “Portafolio de Evidencias” desde un enfoque sociocultural, favorece el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes y además les desarrolla otras habilidades y destrezas, en la medida en que mejoran su escritura, los motiva hacia la reflexión y la crítica del contexto, y afinan su expresión oral.

Palabras clave: Comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, enfoque sociocultural, estrategias didácticas, portafolio de Evidencias.

Abstract

This investigation arose from the difficulties involved in 10th grade students of School Madre Laura for analysis and comprehension, difficulties were reflected: in apathy showing students toward reading and writing; in demotivation towards the humanities; the results obtained by students in internal and external testing, and the high failure rate and dropout rates that manifested itself in the educational institution in general. This is how the investigative unit, aimed to assess the impact that could lead to the implementation of the teaching strategy "portfolio of evidence" based on the sociocultural approach Vygotsky on improving levels of reading comprehension of students in Grade 10 on I.E Madre Laura, and determine whether there were statistically significant differences between groups: control and experimental, before and after applying the strategy. Given the purpose of the study, it was decided to follow a quantitative approach, of quasi-experimental (because it was not possible to randomly assign students in groups, because the grades 10 were already formed before the experiment) with pre-test and post-test, implemented in a control group and an experimental group. Thus, the study allowed accept the null hypothesis, since it was established that there were significant differences in the levels of reading comprehension of students from 10 ° -B (experimental group) I. E Madre Laura before and after implementation of the teaching strategy Portfolio of Evidence, based on a sociocultural approach. In this sense, this research led to the conclusion that the use of the teaching strategy "portfolio of evidence" from a sociocultural approach favors the development levels of reading comprehension in students and also develops them other skills and abilities, insofar improving your writing, motivates them to reflection and criticism of context and sharpen their oral expression.

Keywords: Reading Comprehension, Reading Comprehension Levels, Sociocultural Approach, Teaching Strategies, Portfolio of Evidence.

Introducción

En los últimos años, el sistema educativo colombiano ha realizado esfuerzos para superar el problema de los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes y que repercute en la baja calidad de la educación. Por ello, ha introducido cambios en las concepciones de los contenidos curriculares, en el sistema de evaluación, y en las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes. Dichos cambios se han cristalizado en los diferentes programas que adelanta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tales como: La Ley General de Educación, El Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad (SABER, SABER HACER Y SABER SER), la Resolución de Indicadores de Logros, los Lineamientos curriculares de lengua castellana, el Rediseño de las pruebas de Estado, los Derechos Básicos del Aprendizaje, el PTA, entre otros; sin embargo, a pesar de los distintos esfuerzos, el problema de las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes se hace evidente en las distintas pruebas de evaluación diseñadas por el gobierno y por los docentes en su experiencia diaria.

Es necesario entender que leer y escribir bien, es importante para alcanzar el éxito escolar y mejorar la calidad de la educación; además, que la lectura y la escritura son procesos complejos que el individuo realiza de forma individual, pero inmerso en una colectividad con rasgos culturales propios; en consecuencia, las estrategias utilizadas por el docente deben favorecer la comprensión de lo que se lee, teniendo en cuenta el contexto y sin confundir el proceso de lectura con la decodificación de las palabras de un texto. Según el Ministerio de Educación y Ciencia, “La importancia de leer va más allá de lo meramente académico, ya que la lectura es un instrumento fundamental para el crecimiento personal y social de los individuos. Así, se ha comprobado que la lectura estimula la convivencia y las conductas sociales integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el

pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica, etc. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo”. (Ministerio de Educación y Ciencia (MECD), 2000)

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

Las pruebas que aplica el estado, están diseñadas, no para que los estudiantes transcriban y repitan la información que está contenida en el texto, están diseñadas para que ellos analicen, infieran y propongan; así, los niveles de desempeño que se reportan a partir de los datos obtenidos en las pruebas, muestran lo que saben y saben hacer los estudiantes en cada área y grado; es por ello que los bajos resultados que presenta el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) cada año, son en parte el reflejo del proceso educativo que realizan los estudiantes.

Considerando la relevancia de la lectura y la escritura en el éxito escolar y en la calidad de la educación, para iniciar la investigación, se hizo una revisión del estado del arte sobre el tema de comprensión lectora en el ámbito europeo, latinoamericano y colombiano; que permitió

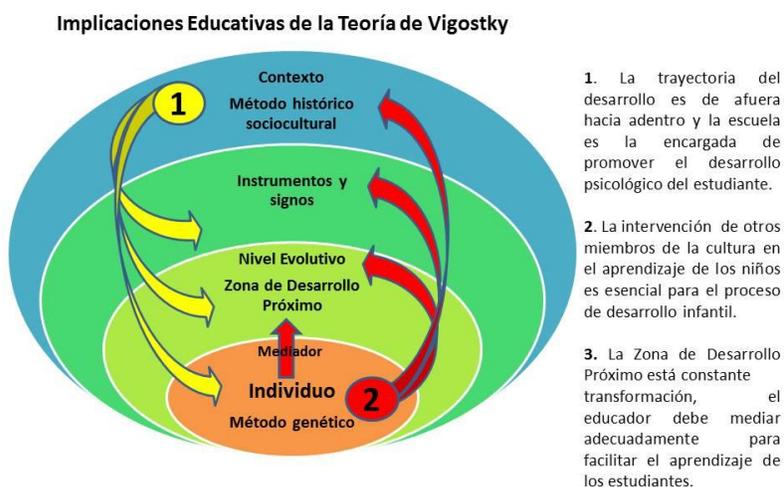
establecer las tendencias investigativas actuales en el campo teórico y metodológico, facilitando la identificación de vacíos aún existentes sobre el tema de comprensión lectora; vacíos que en cierto modo motivaron el interés en desarrollar un estudio que evaluara el impacto de la implementación de la estrategia didáctica: “Portafolio de Evidencias”; estrategia que está basada en el enfoque sociocultural vigostkyano y que se implementó en un grupo de estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Madre Laura, ubicada en el Municipio de Tierralta, Córdoba; sobre la mejora en los niveles de comprensión lectora.

Cabe anotar, que además de la revisión estructurada en el estado del arte, el estudio se fundamentó en las concepciones de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, en el concepto de lectura como práctica sociocultural desde el punto de vista de Daniel Cassany, Isabel Solé y Antonio Mendoza Fillola, y en la estrategia didáctica “Portafolio de Evidencias”, desde los postulados que establece Wilfram Pertuz en sus investigaciones.

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

En efecto, el enfoque vigostkyano aporta aspectos relevantes al campo de la pedagogía y permite desde sus planteamientos la posibilidad de implementar variadas estrategias que incluyan y combinen: un *método genético*, en el que se enfatice el estudio de los procesos

psicológicos del individuo, principalmente los de orden superior, *un método histórico - sociocultural*, a través del cual el individuo a partir de la interacción con otros individuos aprende colaborativamente, *un conjunto de instrumentos y signos*, que median para la comprensión de los procesos sociales propios de la cultura en la cual se desarrolla cada individuo, y por último, *nivel evolutivo, que no es más que el perfeccionamiento de lo que* Vigostky llamó la Zona de desarrollo próximo, en la cual el individuo avanza de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo potencial, con la ayuda de un sujeto mediador, que en el campo pedagógico sería el docente. (Ver Esquema 1).



Esquema 1. Implicaciones Educativas de la teoría de Vygotsky

Fuente: Siomara López (2016)

El diseño de estrategias y actividades, desde el enfoque Vigostkyano, sugiere que éstas tengan en cuenta que el aprendizaje inicia en el plano social (dotado de instrumentos, signos, cultura y lenguaje) y luego en el psicológico de cada individuo; está mediado por el docente de forma planificada para favorecer los avances que no sucederían espontáneamente; consecuentemente,

los individuos aportan nuevos signos e instrumentos, que enriquecen cada vez más su contexto y sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, se entiende el enfoque sociocultural de Vygotsky, como un enfoque cíclico que se retroalimenta de la interacción cultural y en el que el aprendizaje es una construcción social en contexto.

En segundo lugar, se tomó como base teórica el concepto de la lectura como práctica sociocultural desde el punto de vista de Daniel Cassany, Isabel Solé y Antonio Mendoza Fillola. Quienes coinciden en afirmar que los procesos de lectura no se pueden quedar en la simplicidad de decodificar textos, la lectura debe trascender hacia el análisis, la asociación y la construcción crítica de conocimientos, a partir de lo que ya se tiene en la mente y la información que suministra el texto. Mendoza (1998) sostiene que: « la lectura es una compleja actividad del conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, intratextuales e intertextuales y la misma experiencia extra lingüística que posea el lector».

También, al respecto dice Cassany: "leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra" (Tras las líneas, 2006:10). Cada texto hace parte de un contexto, contexto que también hace parte de los textos que a diario leen las personas; textos de contextos cargados de instrumentos, signos y símbolos culturalmente particulares a la sociedad que los crea y los forja.

Como puede apreciarse, estos autores basan su pensamiento en la teoría sociocultural del aprendizaje y ven la lectura como un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Caso contrario, ocurre en las prácticas de lectura en la escuela, en donde el docente le entrega al estudiante un texto y le pide que responda una serie de preguntas, que en la mayoría de los casos no tienen ninguna intención o propósito. La lectura no es un proceso desordenado, no, el acto de leer requiere de una planificación, de una sistematización y de la aplicación de estrategias de comprensión lectora. A este respecto, Isabel Solé (2001), propone las fases y propósitos de las estrategias de lectura; estas fases son: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura, para cada uno de los momentos el docente deberá planear, estrategias de comprensión, que faciliten la construcción de significados por parte del estudiante de manera flexible. (Ver la Tabla 1).

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

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

Ahora bien, todos los postulados y los estudios que los autores ya citados han adelantado sobre el tema de la lectura, permitió el desarrollo de actividades basadas en el enfoque sociocultural; actividades que enfocaron el concepto de lectura como una práctica social y que hicieron parte de la estrategia “Portafolio de Evidencias”, implementada para llevar el seguimiento y la evaluación de la evolución del proceso de mejora de comprensión lectora en los estudiantes.

El portafolio de evidencias, es una estrategia que permite la reflexión del docente sobre el trabajo de sus estudiantes, y además, la reflexión de los estudiantes sobre sus propios trabajos y sobre el trabajo de sus compañeros; de ahí que esta estrategia permita dar cuenta de los aprendizajes generados por los estudiantes.

En este sentido, el portafolio de evidencias, es el producto del trabajo realizado por el estudiante en un periodo de tiempo determinado, trabajo que promueve su creatividad, y su autorreflexión, lo motiva a establecerse metas, lo estimula para trabajar cooperativa y autónomamente, pero con mediación del docente que es quien guía al estudiante hacia la consecución de los objetivos propuestos. “a grandes rasgos, en este procedimiento el aprendiz presenta para la evaluación una muestra variada de sus escritos... durante un periodo de tiempo, y que ha podido revisar y mejorar con técnicas variadas” Cassany, (1999).

Para Pertuz (2006), “el portafolio es un recurso didáctico para el desarrollo de la composición escrita en clase y fuera de ella; encarna, al mismo tiempo, una ruta para la supervisión y guía del proceso por parte del profesor. Así mismo, al estudiante le representa asumir la escritura como un proceso atravesado por la búsqueda de información como insumo necesario para la generación de ideas propias, por un lado, y organización para lograr la coherencia y la cohesión en el discurso escrito, por el otro”.

De acuerdo con todo lo planteado, se cree que el portafolio es un excelente instrumento de evaluación procesal, y su metodología de trabajo está acorde con los aspectos que sugiere trabajar el enfoque sociocultural de comprensión lectora.

Para la realización de la investigación se optó por utilizar un enfoque cuantitativo; se trató de un cuasi experimento con diseño pre test – pos test en grupo control y grupo experimental. Este tipo de diseño, incluyó la selección de grupos intactos, y que para este caso, fueron los estudiantes de grado 10º. En total fueron dos grupos, uno experimental y otro control, a los cuales se les aplicó un test que valoraba los niveles de comprensión lectora (Literal, Inferencial y Crítico). El test fue validado en su momento por expertos. Después de la aplicación del test, se procedió a aplicar la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, que incluía en su organización, Talleres de Fundamentación, Talleres de Formación y Talleres de Producción, en el grupo experimental; mientras que el grupo control se siguió trabajando con estrategias tradicionales.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron corroborados con la aplicación de las pruebas no paramétricas de Wilcoxon, Man Whitney y Chi-cuadrado, disponibles en el software SPSS 17.

1. Problema

1.1 Planteamiento

En la actualidad, la calidad es el eje fundamental que mueve los sistemas educativos, por tal motivo a nivel internacional se realizan pruebas externas como la PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés), que sirve para conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes y cómo aplican los aprendizajes en su vida diaria. En la tabla 2, se presentan los puntajes promedio y las desviaciones estándar de los países latinoamericanos participantes en la prueba PISA y el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Tabla 2. Resultados PISA 2012 en el área de Lectura

PAISES	LECTURA	
	Promedio	Desviación estándar
Chile	441	78
México	424	80
Uruguay	411	96
Costa Rica	441	74
Brasil	410	85
Argentina	396	96
Colombia	403	84
Perú	384	94
Promedio OCDE	496	94

Fuente: ICFES (2013)

Según este análisis realizado por el ICFES y consolidado en el documento: “COLOMBIA EN PISA 2012: Informe nacional de resultados y Resumen ejecutivo”, el puntaje de Colombia (403), en lectura es inferior a los 53 países, similar a los puntajes de siete países (Uruguay, Brasil,

Túnez, Jordania, Malasia, Indonesia y Argentina) y superior a los de Albania, Kazajistán, Catar y Perú (Ministerio de Educación, 2013).

Además, en cuanto a niveles de competencia lectora, el análisis se concentra en los porcentajes de estudiantes que se ubican en los niveles 5 y 6 (desempeño superior); en aquellos que están en el nivel 2, que es, según PISA, el nivel de competencia básico en las tres áreas evaluadas; y en aquellos que no alcanzan el nivel 2 (véase tabla 3). Este análisis aporta información fundamental sobre lo que los estudiantes saben y pueden hacer en cada área evaluada, aspecto que no es posible identificar con el indicador de puntaje promedio. Veamos el caso de lectura:

Tabla 3. Porcentajes de estudiantes en niveles 5 y 6, en nivel 2 (nivel básico) y por debajo de nivel 2 en PISA 2012

PAISES	LECTURA		
	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)
Chile	0,6	35,1	33,0
México	0,4	34,5	41,1
Uruguay	0,9	28,9	47,0
Costa Rica	0,6	38,1	32,4
Brasil	0,5	30,1	49,2
Argentina	0,5	27,3	53,6
Colombia	0,3	30,5	51,4
Perú	0,5	24,9	59,9
Promedio OCDE	8,4	23,5	18,0

Fuente: ICFES (2013)

En cuanto a los niveles de competencia en lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar (Ministerio de Educación, 2013).

De igual forma, en Colombia están establecidas las pruebas Saber que evalúan a los estudiantes de 3°, 5° y 9°. Según el ICFES (2012, 2013 y 2014) los resultados nacionales en el área del lenguaje son preocupantes, ya que un mínimo porcentaje de estudiantes alcanza los desempeños esperados. Además, al analizar los resultados de la prueba Saber 2012, 2013 y 2014 en 3°, 5° y 9° del Municipio de Tierralta, en el área de lectura, se encontraron muchos estudiantes con niveles de desempeño insuficiente y mínimo (ver tabla 4), lo cual tiene concordancia con los resultados a nivel nacional e internacional (Departamento Nacional de Planeación, 2016).

Tabla 4. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en lectura

Municipio de Tierralta

Desempeño	Grado 3			Grado 5			Grado 9		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Insuficiente	47	43	39	39	35	44	31	30	34
Mínimo	31	34	35	46	48	45	47	51	48
Satisfactorio	16	18	20	13	14	11	21	19	18
Avanzado	5	6	6	2	3	1	1	0	1

Fuente: ICFES (2014, 2013 y 2014)

La Institución Educativa Madre Laura no es ajena a la situación que vive el Municipio de Tierralta, pues los resultados de la prueba saber en 5° y 9° durante los años 2012, 2013 y 2014, en los grados 3°, 5° y 9°, se ubica a la mayoría de los estudiantes en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo en el área de lectura (ver tabla 5).

5 Tabla. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en lectura I.E.

Madre Laura.

Desempeño	Grado 3			Grado 5			Grado 9		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Insuficiente	59	39	38	26	42	47	28	35	45
Mínimo	29	34	44	56	52	44	45	53	43
Satisfactorio	10	22	18	16	5	9	26	11	13
Avanzado	2	5	1	1	1	0	1	0	0

Fuente: ICFES (2012, 2013 y 2014)

Los resultados bajos en los niveles avanzados de lectura y reflejados en la tabla 5 son preocupantes, ya que a la comprensión lectora le corresponde una posición de gran importancia entre los conocimientos generales que un individuo debe obtener para una educación de calidad. Y es que cuando un estudiante comprende lo que lee, es capaz de extrapolar lo aprendido en la solución de las situaciones problemáticas que se le presentan a lo largo de toda su vida, volviéndolo un sujeto crítico ante la lectura que hace de su entorno; como lo afirma Kurland (2000), “lo que le permite al ser humano tener un pensamiento crítico es comprender lo que lee y trasladarlo a la abstracción para que conecte con el medio en el que está inmerso”.

Ahora bien, la situación de los estudiantes, en cuanto al componente de comprensión lectora en la media académica de la I.E Madre Laura, no es diferente a la que se presenta en el municipio, en el departamento y en la nación; ya que de acuerdo al análisis de los resultados de

las pruebas saber 11° de los años 2012, 2013 y 2014, se encontró que los estudiantes en el componente de lectura crítica, están en un nivel de desempeño medio, según los rangos que se establecen en la tabla 6. **(Ver tabla 6).**

Tabla 6. Distribución de rangos de niveles de desempeño según promedio del componente de lectura crítica I.E. Madre Laura.

Nivel de Desempeño	Rangos de niveles de desempeño según promedio del componente de Lectura Crítica
Bajo	0 – 30
Medio	30 – 70
Alto	70 – 100

Fuente: ICFES, Resultados pruebas saber 11° de los años 2012, 2013 y 2014

El nivel de desempeño medio, reflejado por los estudiantes en los resultados de las pruebas saber 11° en los años 2012, 2013 y 2014, se describen porcentualmente en la tabla 7, teniendo en cuenta que el rango va del 0% al 100%. Así, se observa que la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la media se ha hecho presente siempre.

Tabla 7. Nivel de desempeño, en el componente de Lectura Crítica según pruebas saber 11° de la I.E Madre Laura

Porcentaje del componente de Lectura Crítica según pruebas saber 11° de la I.E Madre Laura			
Año Escolar	Bajo 0-30	Medio 0-70	Alto 70-100
2012		44,15	
2013		42,94	
2014		45,73	

Fuente: ICFES, Resultados de las pruebas Saber 11°

En los resultados de la tabla, puede observarse que en el año 2012, la media del nivel de desempeño de los estudiantes en lectura crítica fue medio con un porcentaje de 44,15 %; luego, en el año 2013 la media del nivel de desempeño de los estudiantes en lectura crítica sigue siendo medio, pero con un porcentaje inferior al del año anterior (42,94%) y ya para el año 2014, el porcentaje de nivel de desempeño de los estudiantes en lectura crítica fue de 45,73%; lo que indica que a pesar que el porcentaje aumentó un poco con respecto al año anterior, el nivel sigue siendo medio.

En este sentido, sería conveniente preguntarnos: ¿Qué factores han incidido en los bajos resultados que obtienen los estudiantes de grado 11° de la I.E Madre Laura en las pruebas SABER? Las respuestas podrían ser muy variadas y complejas, puesto que para tener un acercamiento significativo a la verdad del problema es necesario que se analicen varios aspectos: el aspecto socio-económico (condiciones de vivienda, ingresos y acceso a servicios y materiales), el aspecto individual (cognitivo, metacognitivo, motivacional), y cultural (nivel de educación de sus padres o de las personas que rodean a los estudiantes), el aspecto educativo (clima y ambiente escolar, metodología del docente, estrategias pedagógicas y didácticas).

Con respecto al aspecto socio-económico, la realidad social que envuelve a los estudiantes de la I.E Madre Laura, ubicada en el casco urbano del Municipio de Tierralta-Córdoba, es muy difícil, ya que la mayoría de los estudiantes que asisten a la institución, que es de carácter oficial, han sido víctimas directas del conflicto armado, son desplazados y viven en condiciones de vulnerabilidad de derechos. Por ello, los estudiantes se caracterizan por estar desmotivados hacia el estudio y motivados hacia el trabajo. De hecho, gran parte de la población estudiantil

desarrolla cualquier tipo de labor con o sin la autorización de sus padres, en oficios informales como lustradores de zapatos, lavadores de motos, mototaxistas, vendedores ambulantes, etc.; en consecuencia, no ven en el estudio el medio de superación para mejorar su calidad de vida; además, muchos estudiantes asisten a la institución sólo para recibir la certificación y con ello obtener ayudas del Estado como: Plan Colombia, Familias en Acción, Restitución de Tierras, entre otros. Por eso, a la mayoría les da igual obtener buenas o malas calificaciones; son poco responsables con la presentación de actividades, tareas o trabajos asignados por el docente, lo cual genera un contagio de desmotivación para él también.

En la mayoría de los casos, los estudiantes provienen de familias campesinas, con padres analfabetas que no destinan tiempo para sus hijos en el apoyo de las tareas y trabajos escolares. La difícil situación socio-económica que envuelve a los estudiantes de la I.E Madre Laura, influye en gran medida en el aspecto individual y emocional, ya que es bien notoria la actitud negativa que éstos muestran al momento realizar sus actividades educativas y, sobre todo, las actividades de lectura; sus trabajos reflejan una débil competencia enciclopédica, así como un incipiente vocabulario y un bajo desarrollo cognitivo, observado en la dificultad para: hallar la idea principal de los textos, recordar hechos y detalles, comprender su secuencia, reconocer causa y efecto, comparar y contrastar, hacer predicciones, hallar el significado de palabras por contexto, sacar conclusiones e inferencias, distinguir entre hecho y opinión, identificar el propósito del autor, interpretar lenguaje figurado y resumir. De ahí que, todo ello redunde negativamente en la comprensión e interpretación que los estudiantes hacen acerca de lo que leen, sin poner en práctica estrategias o herramientas que faciliten su comprensión y aprendizaje: organizadores gráficos, portafolios, tutorías interactivas, talleres, entre otros.

Y en cuanto al aspecto educativo, las metodologías, el material de apoyo y las estrategias utilizadas por el docente no son las más adecuadas, resultan, en la mayoría de los casos, descontextualizada y enmarcada en el enfoque tradicional; es decir, las clases son realizadas para que el estudiante memorice y repita, no hay análisis y producción. Además, la responsabilidad de formar estudiantes con altos niveles de comprensión lectora, se le ha dejado al docente de lengua castellana; se observa y se conoce la falla, pero no se orientan alternativas de solución en los planes de mejoramiento institucional.

Las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas por los docentes en sus clases son reduccionistas y se limitan al descifrado y la repetición de textos; los procesos de lectura no están orientados a desarrollar el nivel crítico de comprensión lectora, es por ello que los estudiantes presentan dificultades para identificar el propósito del autor, distinguir entre un hecho y una opinión y hallar el significado de palabras en contexto.

En este sentido, ¿Qué estrategias metodológicas podrían ayudar a los estudiantes a mejorar la capacidad de comprensión?, ¿qué entornos se pueden crear para favorecer un aprendizaje basado en la comprensión?, ¿cómo motivar a los estudiantes hacia el interés por la lectura?, ¿de qué manera se podría enriquecer el léxico de los estudiantes?, ¿cómo potenciar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes?, ¿qué factores inciden en el desarrollo de la comprensión lectora?, ¿cómo incide la comprensión lectora en la calidad del aprendizaje de los estudiantes?, ¿en qué medida los docentes utilizan estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora?, ¿cómo promueve la institución educativa la enseñanza para la comprensión lectora desde las matemáticas, las ciencias y las artes ?, ¿en qué medida las prácticas pedagógicas de los

docentes responden a los referentes teóricos establecidos en el PEI?, ¿qué criterios se tienen en cuenta para el diseño de las evaluaciones?, ¿qué se enfatiza más, la comprensión o la memoria?

Toda la situación descrita, incide en el hecho que cada año se presenten bajos resultados en las Pruebas Saber (nivel medio) y que los porcentajes de fracaso escolar y deserción sean muy altos (12%), es decir, que de cada 100 estudiantes, 12 reprueban el año escolar. Éstos hechos son preocupantes e invitan a reflexionar sobre los mecanismos que se podrían aplicar en materia pedagógica en pro de un cambio positivo para mejorar la comprensión lectora, lograr un éxito escolar y evitar la deserción. Además, para desarrollar una actitud motivadora, autónoma y crítica en los estudiantes, para que éstos puedan comprender y construir significados se pueden desarrollar procesos lectores basados en la metacognición que, según Antonijevick y Chadwick (1981-1982), es el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje. Asimismo, para Flavell (1976) la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos (mentales) o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, se trata de tener la capacidad de percibir, comprender y reflexionar sobre las sensaciones propias y de los demás. Por eso, las estrategias metacognitivas permiten mejorar el funcionamiento del autoconocimiento y autocontrol del lector en los procesos de la comprensión lectora.

Además, las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas, no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto la necesidad de valorar las ventajas comparativas

que se desprenden de la aplicación de estrategias asociadas al enfoque sociocultural de comprensión lectora; además, en evaluaciones realizadas por la OCDE, (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), El Banco Mundial y la UNESCO, en los dominios de matemáticas, competencias científicas y comprensión lectora, indican que los estudiantes de nivel medio y superior, de los países subdesarrollados, están por debajo del nivel educativo de los países desarrollados. Estas evaluaciones reflejan el gran problema que existe dentro del sistema educativo, ya que los estudiantes no logran desarrollar habilidades lectoras que les permita asimilar y aplicar los conocimientos a situaciones concretas.

La revisión del estado del arte permitió determinar que estudios realizados a nivel de España, de Latinoamérica y de Colombia se están utilizando diferentes estrategias para mejorar los procesos de comprensión lectora, entre estas estrategias se encuentran: la lectura estratégica, la lectura en pareja, la enseñanza directa, el monitoreo de estrategias cognitivas, las estrategias participativas, el hipertexto para la promoción de competencias lectoras, las secuencias didácticas, el diseño de unidades didácticas, las estrategias metacognitivas, las estrategias didácticas apoyadas en las TIC, la meta lectura y el portafolio. Todas estas estrategias han arrojado resultados positivos en el proceso de mejora de los niveles de comprensión lectora, cuando han sido aplicadas en tiempo, espacios y enfoques de aprendizajes variados.

En este orden de ideas, es importante mencionar que dichas estrategias se han aplicado en mayor proporción utilizando el enfoque de aprendizaje interactivo, seguido del constructivista y del sociocultural; dichos enfoques favorecen la interacción entre el texto, el lector y el contexto, favoreciendo el desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora; además,

se facilita asumir el rol del docente mediador y el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve personalizado y dedicado más al estudiante como el gran protagonista.

Sin embargo, podría decirse que la aplicación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias, basada en el enfoque sociocultural, reúne las demás estrategias mencionadas, puesto que se podría diseñar y utilizar un programa curricular que desarrolle todos los niveles de comprensión lectora a partir del análisis de las situaciones del entorno.

A partir de todo lo planteado: los resultados negativos de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, así como los planteamientos teóricos acerca de la importancia de la enseñanza de la lectura comprensiva y la autoconciencia sobre el proceso que se necesita para lograrlo, el bajo desempeño de los estudiantes de la Institución Educativa Madre Laura en el componente de comprensión lectora y la frustración por parte de los docentes al percatarse que los estudiantes no comprenden, evidencian la presencia de un problema; problema que puede ser en parte ocasionado por la escasez de aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas novedosas que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes y mejoren el clima escolar; es por ello que el docente tiene un papel muy importante en el proceso de comprensión lectora, pues es él, el encargado de mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando a los estudiantes la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos.

1.2 Formulación

¿Cuál es el impacto de la implementación del portafolio de evidencias como estrategia basada en el enfoque sociocultural en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Evaluar el impacto de la estrategia portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba

2.2 Objetivos específicos

- Implementar la estrategia pedagógica portafolio de evidencias con enfoque sociocultural en un ambiente orientado a la comprensión lectora
- Valorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación media, antes y después de la implementación de la estrategia portafolio de evidencias, basada en el enfoque sociocultural.

3. Justificación

La mejora en los niveles de comprensión lectora como problema de investigación, preocupa tanto a educadores como a teóricos de varias disciplinas del saber, como: la psicología cognitiva, la lingüística textual, la filosofía del lenguaje y la pedagogía, entre otras. De ellas se espera, significativas reflexiones que permitan superar las dificultades de aprendizaje y optimizar las prácticas de enseñanza, para así mejorar la calidad de la educación. Por ello, existen diversas razones desde el ámbito conceptual, legal y práctico que justifican la pertinencia de esta investigación.

Desde el ámbito conceptual, los estudios psicolingüísticos han precisado información valiosa sobre las conductas reales y necesarias para un buen proceso lector, indicando de manera prolija todos los procesos internos que ocurren en la mente de los individuos cuando alcanzan a comprender; sin embargo aún existen vacíos acerca de una visión sociocultural de la lectura Según Cassany (2006).

“ La bonita idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo resiste cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de la lectura” (Cassany, 2006).

Lo dicho por Daniel Cassany evidencia la necesidad de ver el proceso lector como un asunto que hace parte del contexto y que se nutre de las vivencias culturales.

Desde una óptica sociocultural del lenguaje, la lectura y la escritura son procesos que varían con el paso del tiempo y dependen de los espacios en los que se enmarcan, es decir, que son

procesos cambiantes que dependen del contexto donde se desarrollan: lectura y escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001).

Así, para mejorar el proceso de comprensión lectora, es necesario que los docentes en sus prácticas educativas, incluyan estrategias que no excluyan el contexto del proceso lector, estrategias enmarcadas no solo en un enfoque cognitivo de la lectura, sino que también incluyan una perspectiva sociocultural: como dice Cassany, “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura” (Cassany, 2006).

Y es que existe una variada gama de estrategias didácticas que favorecen los procesos de comprensión lectora, estrategias que promueven el aprendizaje individual y colaborativo, que le dan un rol activo al estudiante, que benefician la evaluación como proceso y que permiten el diseño de situaciones de aprendizaje en contexto. En este sentido se optó por utilizar una estrategia didáctica que combinara todos estos elementos y que a la vez facilitara el diseño de actividades a partir del contexto, que solucionara problemas del contexto y que estuviera en contexto; es decir, que estuviera basada en el enfoque sociocultural.

En este sentido, el portafolio de evidencias es una estrategia completa que permite la combinación de todos los aspectos mencionados anteriormente, además, suscita al estudiante a la reflexión acerca de cómo elaborar los significados que construye antes, durante y después de la lectura. A través de la aplicación del portafolio de evidencias como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora, los estudiantes aprenden en un contexto social de interacción con

compañeros y docentes, ellos logran entre si el acercamiento a la zona de desarrollo próximo de forma colaborativa y el contexto se convierte en el pretexto y el texto.

El interés por desarrollar óptimos procesos de comprensión lectora, radica en que la lectura tiene gran importancia en todo el proceso de desarrollo y maduración del pensamiento crítico de los estudiantes, y por ende, para el logro de aprendizajes significativos y la mejora en la calidad de la educación, ya que, además de favorecer el éxito en los estudios, la comprensión lectora se constituye en el vehículo para el desarrollo de la inteligencia y la imaginación, para la adquisición de cultura, para la educación de la voluntad y para el avance de las sociedades; en contraste, si no se aprende a leer correctamente, habrá dificultades durante toda la vida, fallas en la forma de estudiar, escasa cultura y estudiantes con posibles fracasos escolares (Múnera, 2012).

De ahí que esta investigación aborde el problema educativo generalizado que enfrenta la mayoría de los estudiantes: “las dificultades de comprensión lectora”, dificultades que en muchos casos se debe a que el proceso educativo se ha centrado en el docente, mas no en el estudiante; privilegiando la transmisión de conocimientos a través de exposiciones, explicaciones y argumentaciones por parte del docente, que en la mayoría de los casos utiliza prácticas tradicionales, caracterizadas por el seguimiento de textos y guías a veces descontextualizadas que coartan la creatividad de los estudiantes (Múnera, 2012).

Si bien el hecho de habitar un mundo globalizado y cambiante, requiere de la aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas contextualizadas por parte del docente, también es cierto que se deben formar estudiantes competitivos y que desarrollen todas sus potencialidades, para

que su desempeño en la actual sociedad del conocimiento, sea exitoso. Bien lo afirma Yanes, (2007) “Vivimos una era en que la información pierde vigencia o se transmite en forma fragmentada y circulan grandes bancos de información con ayuda de las TIC”. Por consiguiente, aplicando diversas estrategias didácticas basadas en el enfoque sociocultural, se mejoran las prácticas docentes, se vuelve pertinente el acto educativo, y se potencian las capacidades de comprensión en los estudiantes.

En vista de la situación planteada, la investigación contribuirá a mejorar la calidad educativa, puesto que una persona que entiende lo que lee, es capaz de lograr un mejor desarrollo profesional, técnico y social; favoreciendo el desarrollo local, regional y nacional. En el caso contrario, la falta de comprensión lectora generaría pobreza e inequidad; por lo tanto, entender lo que se lee, es un requisito sustantivo para que un joven se convierta en un adulto que progresa y que contribuye al desarrollo de la familia y del país.

Es importante que los estudiantes comprendan que la lectura es la base del proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos en diferentes áreas, y útil en su desarrollo personal y social; así, enfatizando el acto educativo a despertar el interés por la lectura comprensiva desde cualquier área del conocimiento, se podría lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas, metacognitivas, de autoconfianza y autoconducción; de aprendizaje continuo (para toda la vida); de discernimiento de información válida; de pensamiento creativo y crítico; de resolución de problemas y de trabajo en equipo, entre otras.

Por otro lado, desde el ámbito legal, en Colombia se enfatiza la enseñanza de la comprensión lectora en la ley general de educación, el artículo 5º de la ley 115 del 8 de febrero de 1994 que habla de los fines de la educación y en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que en el fin nueve establece

“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. Es importante para garantizar una educación de calidad, desarrollar la capacidad de comprensión en los estudiantes en pro del progreso local, regional y nacional” (Constitución Política de Colombia, 1991).

La preocupación del estado y su interés en dirigir la política educativa hacia el desarrollo de la comprensión lectora, se debe quizá al hecho de querer mejorar la calidad de la educación y convertir a Colombia en la más educada; disminuyendo los niveles de deserción y fracaso escolar. Por ello, una investigación sobre el impacto de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural sobre la mejora en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación media de la I.E Madre Laura cobra importancia y pertinencia, debido a que contribuye al logro del éxito escolar, con una mejor calidad del aprendizaje, evitando la deserción escolar y aumentando la cobertura de alfabetización.

4. Marco de referencia

4.1 Antecedentes de la investigación

En este acápite se presentan los resultados de una revisión de investigaciones que tienen que ver con el proceso de comprensión lectora a nivel europeo, específicamente en España, en Latinoamérica y en Colombia, con el fin de establecer preferencias investigativas tanto a nivel teórico como a nivel metodológico. Se eligió como referencia europea a España por la calidad de sus innovaciones educativas, su rigurosidad metodológica y sus referentes teóricos sólidos respaldados por grandes investigadores como Antonio Mendoza Fillola y Carlos Lomas, entre otros y además, por la igualdad idiomática.

Las investigaciones recientes sobre este tema están siendo abordadas desde una perspectiva multidisciplinar (entre otras, psicología cognitiva, inteligencia artificial, lingüística y psicolingüística, psicología educativa y sociología). Éstas propenden por exponer los procesos involucrados en la comprensión lectora en torno a dos directrices: una, el estudio del texto en términos de su contenido y organización, y de las relaciones entre uno y otro, y, otra, el análisis de la interacción entre autor y lector.

En lo concerniente al primer tipo de estudios, se ha indagado cómo perjudican a la lectura variables atañidas con el contenido, como la longitud del texto, la densidad de la información, la cantidad de información nueva, la densidad de los argumentos o proposiciones, el nivel de concreción del texto, el grado de interés del mismo, la capacidad del lector para identificarse con

el personaje del texto, lo explícito de la información, el grado de cohesión del texto (Zorrilla, 2005).

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

Diferentes estudios realizados en estos tres ámbitos, aportan bases teóricas acerca de cómo fortalecer y potenciar los procesos de comprensión lectora, con miras a mejorar la calidad del aprendizaje.

La primera parte de los antecedentes tenidos en cuenta en esta investigación, están relacionados con los estudios realizados en España; la segunda parte, hace un recorrido sobre investigaciones realizadas en Latinoamérica y, la tercera y última parte, resume las investigaciones realizadas en Colombia; todas ellas referidas al tema de comprensión lectora.

4.1.1 Panorama de las investigaciones en el ámbito europeo

A nivel internacional, específicamente en España, se han realizado estudios que abordan y tratan la comprensión lectora, con el mismo propósito que han tenido los demás países, descubrir dónde están las falencias que presentan los estudiantes y tratar de superarlas y así fortalecer la comprensión de textos, que redunde en la calidad del aprendizaje, teniendo en cuenta los

lineamientos de la OCDE, con respecto a la comprensión lectora, que la señala como “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009).

Varios estudios internacionales indican que, al menos, desde el año 2000 la comprensión lectora del alumnado español no ha mejorado (OCDE, 2010). Existe una insuficiencia en los intentos de mejorar la comprensión lectora del alumnado, y es la falta o escasa divulgación de estrategias, programas y métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces (Covadonga, 2001).

Esa privación se muestra en que no existe ningún organismo que revise la eficacia de los métodos para la mejora de la comprensión lectora y en que no se ha publicado ninguna síntesis de investigación sobre la efectividad de las intervenciones para mejorar la comprensión lectora utilizadas con alumnado de lengua española (Ripoll & Aguado, 2014).

Cabe resaltar, que hay organizaciones que se dedican a cualificar las habilidades lectoras, como Precisa Research, entidad que se preocupa por el fomento de la lectura y el hábito lector, en España, la cual ha elaborado estudios tendientes a conocer y analizar el proceder de los ciudadanos españoles en materia de lectura y compra de libros, además de otras prácticas culturales y de entretenimiento. Estos estudios evalúan la presencia de la actividad lectora a través de tres indicadores básicos: el porcentaje de lectores frecuentes y ocasionales, el número de libros leídos en el último año y las horas de lectura semanal.

Analizando la información adquirida, con respecto a los estudios relacionados a la temática de comprensión lectora, como se aprecia en la siguiente rejilla (más detalles, ver anexos 16), se llega a la certeza que, en los objetivos de estas investigaciones se le da mayor importancia a la ejecución de numerosas estrategias que tienen como fin el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

Período		2004 a 2012 (6 investigaciones)
Ejes	Intencionales	Mejorar, describir y analizar la comprensión lectora; las estrategias de lectura y las variables que influyen en ella.
	Conceptuales	Lectura, Metacognición, Procesos metacognitivos, Comprensión lectora, Contexto y lectura, Metodología de la enseñanza de la comprensión lectora, Estrategias de comprensión lectora, Educación inclusiva, Aprendizaje entre iguales
Aproximaciones de tipo pedagógico		Se necesita un estudiante activo, automotivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y de su aprendizaje. El papel del docente debe ser el de problematizar la realidad planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los estudiantes. El docente debería centrarse en el desarrollo del pensamiento estratégico. El contexto ayuda en el proceso de comprensión lectora. El uso inadecuado de estrategias y enfoques, perjudican el proceso de comprensión lectora.
Enfoque de aprendizaje		Modelo interactivo: 33%. Modelo de Kinstch y Van Dijk: 33%. Otras teorías: 34%
Enfoque de investigación		Cualitativo: 33%. Cuantitativo: 50%. Mixto: 17%.
Estrategia didáctica		Diversidad de estrategias: Estrategias metacognitivas, Lectura estratégica, Leemos en pareja

Fuente: Orlando Llorente (2016)

Como se puede observar en la anterior rejilla, en el ámbito europeo, especialmente en España, las investigaciones con relación a la comprensión lectora, buscan mejorar, describir y analizar la comprensión lectora, así como, las estrategias de lectura y las variables que influyen en ella; teniendo en cuenta varios ejes conceptuales, como: lectura, metacognición, procesos metacognitivos, comprensión lectora, contexto y lectura y, metodología de la enseñanza de la comprensión lectora, entre otros. Todo esto, se aborda desde diferentes enfoques de aprendizaje

de la comprensión lectora, principalmente desde el modelo interactivo y el modelo de Kinstch y Van Dijk; y la mayoría se afrontan, desde el enfoque cuantitativo de investigación; teniendo en cuenta diversas estrategias didácticas, como: estrategias metacognitivas, lectura estratégica y leemos en pareja, entre otras.

De hecho, en estas investigaciones consultadas, se nota la ausencia del uso del modelo sociocultural de comprensión lectora, así como la utilización del portafolio de evidencias, como estrategia didáctica, para hacer las respectivas intervenciones.

En los estudios de orden cualitativo, no obstante, se evidencian las dificultades en la mejora de la comprensión lectora, la poca utilización de estrategias y el uso de un enfoque de aprendizaje superficial (Acosta, 2009). Otro estudio, valora la trascendencia y el énfasis de cada uno de los entes y ambientes que intervienen en ellas, considerando las estrategias de lectura estrechamente relacionadas a su contexto, las cuales operan de acuerdo con la función que los contenidos cumplen en dicho contexto (Zanotto, 2007).

Por otro lado, la ejecución y aplicación adecuada de estrategias resulta ideal para desarrollar destrezas en los procesos de comprensión lectora, por tal motivo, su uso reiterativo es sinónimo de mejoras educativas. Es así como, las estrategias cognitivas proporcionan el perfeccionamiento de destrezas de pensamiento, y a su vez promueven la manifestación de conocimientos que conducen a la autorregulación (Duarte, 2012).

En este orden de ideas, en los estudios de orden cuantitativo, también se patentizan las dificultades en la mejora de la comprensión lectora. Algunas estrategias, como los test

estandarizados, influyen positivamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, especialmente en la fluidez y la expresividad en la lectura (González M. , 2005).

Además, las estrategias de selección y focalización de la información relevante de un texto, con el objetivo de conseguir una buena comprensión de la lectura, permiten al sujeto poder conocer y usar los procedimientos de búsqueda y selección de esa información, utilizando mecanismos de control de la atención, que propicien el desarrollo de su conciencia metacognitiva (Jiménez, 2004). Por último, las estrategias que relacionan la comprensión lectora y la fluidez lectora, ayudan a mejorar la comprensión, permitiendo la evolución de los estudiantes que combinan estas actividades (Durán & Valdebenito, 2014)

En este ámbito se observa el énfasis en el uso adecuado de estrategias de comprensión lectora, las cuales permiten adquirir destrezas al momento de enfrentarse a una lectura. Sin embargo, en algunos casos, factores como el uso inadecuado de estrategias de lectura, el empleo de enfoques de comprensión inapropiados, la poca motivación lectora y los deficientes hábitos de estudio, ejercen una influencia desfavorable para el desarrollo de la comprensión lectora, lo que termina afectando el desarrollo de las habilidades cognitivas que redundan en la interpretación y comprensión de textos (Valencia & D, 2011).

4.1.2 Panorama de las investigaciones en el ámbito latinoamericano

A nivel latinoamericano, también se han ejecutado numerosos estudios que afrontan y tratan la comprensión lectora, quizás con propósitos más elevados que los formulados en la Madre Patria, posiblemente por la calidad de países tercermundistas y en vía de desarrollo. En la

revisión de las investigaciones seleccionadas, se encontraron diferentes metodologías exteriorizadas, que permiten afianzar nuevos horizontes y que a la vez, cooperan con el éxito de la educación desde la lectura y la comprensión de textos (Gonzalo, 2007). En la siguiente rejilla se sintetizan las tesis consultadas (para más detalles ver anexos 17).

Período		2004 a 2015 (15 investigaciones)
Ejes	Intencionales	Determinar, identificar y analizar, los niveles y dificultades de comprensión lectora. Con qué estrategias didácticas se puede mejorar la comprensión lectora.
	Conceptuales	Lectura, Comprensión lectora, Niveles de comprensión lectora, Modelos de comprensión lectora, Estrategias didácticas, Estrategias metacognitivas, Planeación docente, Rendimiento académico, Semántica y léxico.
Aproximaciones de tipo pedagógico		La aplicación estrategias didácticas contribuye a la mejora de los niveles de comprensión lectora, Poca aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes, Poca ayuda en el núcleo familiar, Se debe mejorar la planeación docente, Muchas estrategias basadas en el aprendizaje memorístico, La mayoría de los profesores no asumen la comprensión lectora como una habilidad, La comprensión lectora, favorece el rendimiento académico, El desarrollo de competencias lectoras incide en la comprensión de problemas matemáticos.
Enfoque de aprendizaje		Modelo interactivo: 33%, Modelo sociocultural: 7%, Otras teorías constructivistas: 60%
Enfoque de investigación		Cualitativo: 67%, Cuantitativo: 27%, Mixto: 6%
Estrategia didáctica		Diversidad de estrategias: Enseñanza directa, Monitoreo de estrategias cognitivas, Estrategias participativas, El hipertexto para la promoción de competencias lectoras

Fuente: Orlando Llorente (2016)

Como se aprecia en la anterior rejilla, la intención de las investigaciones en el ámbito latinoamericano es identificar y analizar, los niveles y dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes, así como, determinar con que estrategias didácticas se pueden mejorar. Para eso, tienen en cuenta ejes conceptuales, como: lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, modelos de comprensión lectora, estrategias didácticas y estrategias metacognitivas, entre otros; desde diferentes enfoques de aprendizaje de la comprensión lectora, siendo el más utilizado, el modelo interactivo y en un menor porcentaje, el modelo sociocultural. Además, el enfoque de investigación más empleado, es el cualitativo y, en menor porcentaje, el

mixto. Asimismo, se aplican diversidad de estrategias didácticas, como: Enseñanza directa, Monitoreo de estrategias cognitivas y Estrategias participativas, entre otras. Por lo tanto, cabe resaltar, que el modelo sociocultural de comprensión lectora, es el que menos se ha tenido en cuenta para fundamentar la mayoría de las investigaciones y, mucho menos, la estrategia didáctica, el portafolio de evidencias, para hacer las concernientes intervenciones. En consecuencia, se amerita realizar investigaciones que se aborden desde este modelo de comprensión lectora y desde esta estrategia didáctica, respectivamente.

En la mayoría de las investigaciones, de orden cuantitativo, se evidencia que hay niveles deficientes de comprensión lectora. Sin embargo, el potenciamiento de estos niveles, mejora el rendimiento académico de los estudiantes (Aliaga, 2012), tanto en el área de lengua castellana como en otras áreas (Marín F. , 2012). Además, aquellos estudiantes que tienen hábitos de estudio, deben perfeccionar algunas técnicas como el subrayado, para mejorar su comprensión (Oré, 2012), lo cual les permite fortalecer sus habilidades cognitivas (Cabanillas, 2004). Aunque, también, se evidencia que la mayoría de los estudiantes raramente emplea estrategias de comprensión antes y después de la lectura; no contextualizan, ni predicen acerca del texto (Morán, 2010). Por consiguiente, los estudiantes universitarios también van a mostrar falencias en comprensión lectora, como consecuencia del desarrollo previo de habilidades de comprensión y la injerencia de la labor pedagógica de los maestros durante la formación básica; la realidad demuestra que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel básico (Llanos, 2013).

En las investigaciones de orden cualitativo, se busca lograr una descripción holística, al analizar en forma exhaustiva los aportes al proceso de comprensión lectora. En la mayoría se nota que, los estudiantes se encuentran en un nivel básico de comprensión lectora, ya que responden sólo a cuestionamientos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, debido a que las estrategias usadas por los docentes en el salón de clases, llegan a ser escasas para promover el desarrollo de la comprensión, pidiendo al estudiante que plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar, dedicándose sólo a fortalecer estrategias post instruccionales, requiriendo simplemente escritos en los cuales se evidencie la comprensión lectora de los estudiantes, dejando de lado las estrategias pre instruccionales (Salas, 2012).

Aunque también, los profesores simbolizan la comprensión lectora de forma distinta entre ellos y, por lo tanto, son diversas y no hay dos iguales o idénticas; sin embargo, por ser representaciones sociales comparten rasgos que su contexto laboral o de formación les proporciona: atención al texto como abastecedor de significados, cuidando la forma de leer; consideran irrelevante el desciframiento y el recuerdo como elementos centrales del proceso de comprensión, pero sí los consideran elementos necesarios del proceso. También, se preocupan por la extracción de información, considerada un aspecto fundamental del proceso de comprensión, ya que a partir de ahí los estudiantes podrán reflexionar y criticar el texto e incluso podrán generar aprendizajes (Tiburcio, 2009). Aunque, también, la formación docente es necesaria para mejorar el proceso de lectura, dado que se evidencian debilidades en la práctica y hábitos de lectura de estudiantes y docentes. Por lo tanto, la formación docente es necesaria para mejorar el proceso en la lectura, encaminándolos en los nuevos paradigmas, como es el uso

de las tecnologías (Reyes, 2015). Todo esto, con el fin de no encontrar docentes con un nivel de competencias insuficientes y poco manejo de las teorías del lenguaje (Benavides, 2014).

También, en un estudio relacionado con la comprensión lectora en los docentes, éstos evidenciaron habilidades en el uso de la lectura inteligente, crítica y creadora, logrando discernimiento sobresaliente sobre lo que dice el texto, expresando opiniones y valoraciones y empleando saberes alcanzados en su vida profesional y personal. Sin embargo, un porcentaje mínimo continúa con insuficiencias al comprender el texto en su sentido más amplio, debido a que carecen de habilidades para revelar lo que expresa el texto, así como aplicar lo que el texto informa según el contexto en que se desarrolla (Delgado, 2008). Consecuentemente, la falta de planeación de estrategias de comprensión lectora y la inadecuada aplicación de algunas, incide negativamente en el aprendizaje de los estudiantes; notándose que, con la aplicación de estrategias pertinentes y oportunas, se lograron buenos resultados, tanto para estudiantes, como para docentes (Vera, 2005). Por otro lado, el desconocimiento de vocabulario, la poca comprensión de contenidos y la falta de hábitos de estudio provoca un bloqueo en la lectura y genera desinterés en los estudiantes; aunque, con la aplicación de estrategias adecuadas, una minoría logra mejorar su proceso de comprensión lectora (Mendoza S. , 2007)

En este ámbito, también se nota la preocupación por el énfasis en el uso apropiado de estrategias de comprensión lectora, las cuales permitan adquirir destrezas al momento de enfrentarse a un texto.

En ciertos casos, algunos factores como el uso impropio de estrategias de lectura, el empleo de enfoques inconvenientes, la poca motivación hacia la lectura y los pocos hábitos de estudio, ejercen una influencia negativa para el desarrollo de la comprensión lectora, lo que afecta el progreso de las habilidades cognitivas (Covadonga, 2001).

4.1.3 Panorama de las investigaciones en el ámbito colombiano

En la educación colombiana, además de los diferentes programas creados por el gobierno para mejorar la competencia lectora y la trascendencia de la lectura, se han producido investigaciones en el campo educativo en las que formar buenos lectores y hallar maneras para conducir a los educandos a optimizar las destrezas de comprensión, aportan ideas que originan la reflexión alrededor de este dificultoso tema. Los estudios sobre comprensión lectora son una evidencia de productos y ponderaciones que viabilizan la teorización de concepciones y contribuciones que lograrían apoyar la optimización de ésta. Por lo tanto, aportar al perfeccionamiento de los niveles de lectura, a la divulgación de prácticas que engrandezcan los compendios teóricos sobre tácticas de enseñanza, favorecerá la cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; como se evidencia en la siguiente rejilla, donde se sintetizan las tesis consultadas (para más detalles, ver anexo 18).

Período		2007 a 2016 (16 investigaciones)
Ejes	Intencionales	Fortalecer los procesos de comprensión lectora, Con ayuda de: las TIC, estrategias metacognitivas, desarrollo de habilidades de pensamiento, secuencia didáctica
	Conceptuales	Lectura, Comprensión lectora, Niveles de comprensión lectora, Modelos de comprensión lectora, Desarrollo de estrategias de comprensión lectora, Secuencia didáctica, Estrategias metacognitivas.
Aproximaciones de tipo pedagógico		La integración de estrategias facilita la comprensión de los estudiantes, Las TIC como herramienta pedagógica contribuyen a mejorar la enseñanza, Se necesita un maestro mediador, que ayude a Interpretar la realidad, El uso de estrategias metacognitivas mejora el desempeño en la comprensión lectora, Urge la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que permitan al estudiante apropiarse del acto lector como una práctica socio cultural.
Enfoque de aprendizaje		Modelo interactivo: 38%, Modelo sociocultural: 12%, Otras teorías constructivistas: 24%.

Enfoque de investigación	Cualitativo: 62%, Cuantitativo: 31%, Mixto: 7%
Estrategia didáctica	Diversidad de estrategias: Secuencia didáctica, Estrategias metacognitivas, Unidad didáctica, Estrategia didáctica apoyada en TIC, La Meta lectura y el portafolio

Fuente: Orlando Llorente (2016)

Como se puede inferir de la anterior rejilla, todas estas investigaciones en el ámbito colombiano, buscan fortalecer los procesos de comprensión lectora, con la ayuda de diferentes herramientas y estrategias, teniendo en cuenta varios ejes conceptuales, como: lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y modelos de comprensión lectora, entre otros; haciendo uso de diferentes enfoques de aprendizaje, en su mayoría, del modelo interactivo y, en menor porcentaje, del modelo sociocultural. También, se nota que, el enfoque de investigación más empleado, es el cualitativo. Asimismo, que se utilizan diversidad de estrategias, como: secuencias didácticas, estrategias metacognitivas, estrategias didácticas apoyadas en TIC, entre otras. Y, por primera vez, se encuentra el uso del portafolio.

Aquí, en este ámbito, también el modelo sociocultural de comprensión lectora es poco empleado para fundamentar la mayoría de las investigaciones, al igual que la estrategia didáctica, el portafolio de evidencias, para hacer las pertinentes mediaciones. Por consiguiente, se amerita ejecutar investigaciones que se aborden desde este modelo de comprensión lectora y desde esta estrategia didáctica, respectivamente.

En las investigaciones con enfoque cuantitativo analizadas, se evidencia que hay niveles deficientes de comprensión lectora. Se han usado diversas estrategias, como las metacognitivas, que permitieron evidenciar, que los estudiantes de secundaria en la ciudad, en cuanto a procesos

de lectura, no alcanzan a desarrollar plenamente procesos elevados de pensamiento, aun cuando sí acreditan capacidades para resolver inquietudes planteadas por textos de complejidad moderada, es decir, alcanzan a recuperar información de los textos, mas no a interpretarla de modo adecuado ni a reflexionar en torno a su contenido, es decir, no alcanzan niveles de lectura significativos; por lo tanto, no pueden superar la comprensión literal e inferencial, con lo que demuestran poca capacidad para conseguir niveles de pensamiento superior en la lectura (González & Oñate, 2012), asumiendo la información como un contenido solitario, siendo poco probable la edificación de un juicio integral y significativo a través de la lectura de textos (Velandia, 2010).

Por otro lado, se encontró que el uso de secuencias didácticas apoyan el desarrollo de habilidades, y manifiestan resultados en los que se muestran modelos de lectura y se certifican estrategias de enseñanza – aprendizaje (Marín & Aguirre, 2010). También se evidenció que, la implementación de estrategias didácticas a partir del análisis de la superestructura textual, que posibiliten mejorar la comprensión lectora, permitieron cualificar las competencias lectoras de los estudiantes (Caballero, 2008).

Asimismo, al utilizar herramientas o mecanismos de pensamiento, se desarrollan habilidades tanto de pensamiento inferencial como de comprensión lectora, permitiendo alcanzar diferentes niveles de profundidad de análisis de un texto, dado que las habilidades para comprender un texto son interdependientes del pensamiento inferencial (Gil, 2010).

Desde otra óptica, en las investigaciones con enfoque cualitativo analizadas, también se evidencia que hay niveles deficientes de comprensión lectora.

En un reconocimiento de las prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura, en diferentes áreas y grados, a través de la implementación de secuencias didácticas, permite develar una serie de implicaciones respecto a la forma en que la representación del maestro y cómo desarrolla su clase, en las diferentes áreas, llega a incidir en la forma en que sus estudiantes aprenden y se enfrentan al proceso lector, requiriendo para ello, el rol de un maestro mediador, que ayude a interpretar la realidad, de tal manera que transforme su aula en un espacio en el que sus estudiantes puedan, a través de los textos, desarrollar aprendizajes y construir significados, que no sea solamente acumulación de datos y conceptos técnicos (Buitrago & Vega, 2009).

En otro estudio, a través de un acompañamiento a estudiantes con la utilización de estrategias metodológicas que facilitaron realizar un análisis interpretativo, para resaltar las cualidades del fenómeno trabajado, mediante la realización de observaciones, entrevistas, transcripciones de audio y talleres, conducentes a mejorar la comprensión lectora en sus diferentes niveles, se encontraron muchas falencias, tanto así, que sólo se alcanzó una aproximación al nivel inferencial, evidenciando que los estudiantes pueden aprender cuando se integran diferentes estrategias (Duran & Jaraba, 2007). Es así como, con la implementación de estrategias metacognitivas, los estudiantes demuestran capacidades y habilidades para comprender un texto, incrementando su aprendizaje a medida que aumenta el nivel de su conocimiento en su proceso lector (Velasco L. , 2014); por lo tanto, es necesario fomentar la metacognición en el aula según

Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera & Ramírez, (2015), para lograr fortalecer los procesos de comprensión lectora (Garrido, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario asumir enfoques de enseñanza y aprendizaje pertinentes (Gomez, 2014), para que los procesos de lectura y escritura sean articulados a todas las áreas del conocimiento y que la tarea de enseñar a leer y a escribir a los estudiantes, sea una responsabilidad compartida entre todos los docentes (Sanchez, 2014).

Entonces, se vuelve necesario la construcción de diferentes estrategias socio-cognitivas en relación con el antes, el durante y el después del proceso lector (Bohorquez, 2016), donde se privilegie la lectura silenciosa y oral (Arrieta, Gomajoa, & Soto, 2015), con el fin de que haya una evolución hacía un proceso más cualificado.

Las investigaciones relacionadas anteriormente, muestran de forma tangible las dificultades de comprensión lectora que presenta la mayoría de los estudiantes en las instituciones educativas del país.

Estos resultados son el reflejo de las intervenciones que se han hecho a partir del diagnóstico realizado y que, después de la aplicación de una serie de estrategias, como secuencias didácticas, resolución de talleres, pruebas tipo ICFES, encuestas, guías de lecturas, observaciones, entre otras, para vivenciar los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica, han permitido potenciar y fortalecer la comprensión lectora en un porcentaje significativo, creando una conciencia en los estudiantes, en cuanto a su beneficio personal y académico.

Con lo anterior se precisa el enfoque de esta investigación, enmarcada en la teoría sociocultural del aprendizaje de la comprensión lectora, entendiendo que la lectoescritura hace referencia a “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Monsalve, Franco, Monsalve, & Betancur, 2008), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano & Pereira, 1997). Por lo tanto, en un contexto sociocultural, la lectura y la escritura acogerán destrezas pertinentes, con la finalidad de mejorar los procesos de comprensión lectora.

En suma, en las investigaciones consultadas en estos tres ámbitos, se nota la poca utilización del enfoque de aprendizaje sociocultural en los procesos de comprensión lectora, así como, también, el escaso uso de la estrategia didáctica del portafolio de evidencias, razón por la cual, en la presente investigación, se utilizan ambos, tanto el enfoque, como la estrategia didáctica, para contribuir con la generación de conocimiento desde estos tópicos y llenar algunos vacíos conceptuales al respecto.

4.2 Marco teórico

La finalidad de esta investigación, fue mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado 10º de la I. E Madre Laura, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, a través de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, fundamentada en el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky.

Sin embargo, además del enfoque sociocultural, existe variedad de métodos y concepciones sobre la lectura, los cuales, a su vez han generado la existencia de diversidad de modelos explicativos de la comprensión lectora. Éstos, presentan o sugieren varias formas de aproximarse al texto e interactuar con él, para hallarle significado (Cicarelli, 2001).

En virtud de lo anterior, los modelos o enfoques de comprensión lectora pretenden expresar, basados en su lógica, la forma como se entrelazan las redes de significados presentes en el texto y la forma como el sujeto manobra la mente para establecer relaciones, esquematiza mentalmente el texto con sus relaciones jerárquicas y causales; como explicita los factores que influyen en el proceso comprensivo y los aportes que éstos deben hacer para el éxito en el proceso.

Según lo dicho, en el transcurso de la historia, hasta nuestros días, lo que hacían o hacen los sujetos para hallarle significado a lo que leen, es prácticamente lo mismo; lo que ha cambiado es la concepción de cómo se da la comprensión. Por tanto, para explicar esas diferentes concepciones, se presentan algunos modelos o enfoques establecidos, para comprender el proceso de la comprensión. (Ver la siguiente rejilla).

Modelos explicativos de comprensión lectora

Modelo o Enfoque	Concepciones del Enfoque
Ascendente	Centrado en el texto y basado en la decodificación. Se basa en el procesamiento de la lectura, a partir de los segmentos lingüísticos pequeños, como: las letras, las palabras y las frases.
Descendente	Centrado en el uso de conocimientos sintácticos y semánticos previos, para pronosticar el texto y su significado. En este tipo de enfoque, el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector sobre lectura y el reconocimiento global de las palabras.
Interactivo	Este enfoque está centrado en el uso simultáneo de los conocimientos previos y, las características y contenidos del texto. Concede un protagonismo al lector dentro del proceso de comprensión lectora, «señalando que sus estrategias, propósitos, conocimientos previos, situación emocional, competencias del lenguaje y nivel de desarrollo cognitivo, poseen tanta

	relevancia como la superestructura textual, el léxico y el contenido, aportados por el texto y los contextos textual, extratextual y psicológico» (Hurtado, 2008)
Jerárquico o por etapas	Centrado en la decodificación, tiene en cuenta los niveles fonológicos, léxicos, sintácticos y semánticos; en forma secuencial. Según Hurtado (2001:13), “Este modelo fragmenta el proceso lector al suponer que el procesamiento del mensaje que el autor intenta comunicar, se realiza aislando los niveles de la lengua, (...) con lo cual se olvida que el proceso lector es un todo indivisible y que, además, la mente no opera en forma segmentada en un proceso de representación y procesamiento de la realidad. (...) es importante aclarar que el texto es un conjunto coherente y cohesivo de enunciados comunicativos, el cual pierde su unidad al ser descompuesto en sus elementos más pequeños; pues el todo es más que la suma de las partes, y lo que el lector procesa del texto son las ideas” (Hurtado, Lectura con sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual, 2001).
Cíclico	Este enfoque está centrado en el rol activo del lector, quien es el encargado de construir el significado del texto mientras lee. Fue propuesto por Goodman (1982:30) y consta de cuatro ciclos que van desde la percepción hasta la comprensión. Sin embargo, a diferencia de la propuesta anterior, le da un rol activo al lector afirmando que el significado es continuamente construido mientras leemos (Hurtado, 2008).
Van Dijk y Kintsch	En este enfoque, se construye la comprensión lectora a partir de una representación mental del significado global del texto, a través de macroreglas de selección, generalización y construcción. Al respecto Gracia (1999:21) afirma: “Las macroreglas pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información. La selección nos permite eliminar la información secundaria y redundante, posibilitando la selección de lo esencial. La generalización nos permite sustituir algunos conceptos o frases del texto por otras proposiciones supraordenadas. Y mediante la (...) construcción se sustituye un grupo de proposiciones por una nueva proposición global” (Caballero, 2008). En este sentido, el significado global del texto se logra a partir de la construcción de la microestructura textual, lo que implica “Desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto, o en otras palabras, construir con las palabras del texto ideas o, si empleamos la expresión técnica, proposiciones. Y... conectar las ideas entre sí, esto es, componer un orden o hilo conductor entre ellas. La noción de orden o hilo conductor se corresponde con la noción técnica de progresión temática” (Sánchez, 1995). Finalmente, expresa (Van Dijk & Kintsch, 1978): “la superestructura es un tipo de esquema abstracto que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.
Teoría de los esquemas	Centrado en que lo leído debe asimilarse o acomodarse a los esquemas previos del lector, los cuales ordenan el conocimiento de toda naturaleza. Un esquema se puede definir, integralmente, como un «Sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los procesos de interpretación del dato sensorial, recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción». (Jiménez, 2004). Según, Caballero (2008): “Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto de esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende”. Esta teoría es importante para sus defensores, porque quienes comprenden eficazmente un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto. Así, lo expresa Caballero, (2008) “el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto de forma adecuada (...) cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, la comprensión será muy difícil, sino imposible”.
Sociocultural	Este modelo se enfoca en la importancia que tiene el contexto en la comprensión, dado que el texto tiene sus bases en el contexto sociocultural; por lo tanto, el aprendizaje y la comprensión son posibles, teniendo en cuenta sus base sociohistóricas.

Fuente: Orlando Llorente (2016)

Para efectos de esta investigación, se requiere profundizar en el enfoque sociocultural, por lo cual se describe prolijamente a continuación.

4.2.1 Modelo o enfoque socio cultural

Como una nueva perspectiva para explicar la comprensión, surge este modelo, algo parecido al modelo interactivo, pero haciendo mayor énfasis en los aprendizajes y aportes de los que el contexto provee al lector, los cuales enmarcan y determinan considerablemente la comprensión del texto.

El representante máximo de este modelo es Lev Vygotsky, quien enfoca su teoría en el aprendizaje y la importancia que tiene el contexto en la comprensión. Afirma que el texto tiene sus bases en el contexto sociocultural. Por lo tanto, el aprendizaje y, por consiguiente, la comprensión son posibles atendiendo a sus bases socio-históricas. Este modelo considera dos tipos de aportes significativos que inciden en el aprendizaje y por ende en los procesos comprensivos (Vygotsky, 1979).

A partir de sus propias definiciones, Vygotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos” es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas), (Schunk, 1997). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de

internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vygotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.

Más adelante, Cassany, (2006) introduce nuevas observaciones y explica cómo el modelo socio-cultural hace énfasis en tres aspectos determinantes en cuanto a la construcción del significado:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social, quizá las palabras induzcan al significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad (Cassany, 2006).

2. El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás (simbolizando en el mismo esquema (Cassany, 2006) con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esa visión del mundo.

3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares (Cassany, 2006).

Estos aportes permiten entrever la directa relación entre la experiencia social del individuo, la adquisición de conocimientos en la interacción social y la comprensión lectora; quizá por esto, se hace posible hablar de las variantes que se introducen en la comprensión con los nuevos retos impuestos por la modernidad como el internet, la globalización y el bilingüismo, entre otros.

En este orden de ideas, el modelo socio-cultural implica el reconocimiento de diferentes tipos de lectura, como la lectura intracultural, la lectura intercultural y la multiliteracidad; la primera, según Cassany (2006), es “la que ocurre entre un autor y unos lectores que comparten la misma

cultura (...) el autor sabe que su lector posee – ciertos – conocimientos previos y viceversa. Lo dicho se interpreta sin dificultad a partir de lo ya sabido (Cassany, 2006)”.

Así entonces, al conocerse los conocimientos previos que poseen tanto lector como autor, el proceso de comprensión se facilita, ya que el marco referencial se ha construido, ambos (autor y lector) comparten el mismo contexto y la información que provee el texto estará enmarcada en una realidad común. Tal como ocurre en la interlocución de dos sujetos que hablan del trabajo que les es similar o de un personaje conocido por ambos; la posibilidad de distorsionar la comprensión sería mínima.

Por su parte, la lectura intercultural, según Cassany (2006), tiene otras implicaciones, ya que, el escritor y los lectores poseen culturas distintas “el autor ignora lo que sus lectores puedan conocer de su cultura. Los lectores tampoco saben con certeza lo que el autor de un texto presupone que ellos ya saben, es mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco apropiado”.

Según esto, el lector debe realizar un mayor esfuerzo cognitivo para alcanzar la comprensión, por su distanciamiento del autor y de su contexto relativo; debe crear un marco referencial, en el cual muchas veces deberá indagar otras fuentes que pueden ir de una simple búsqueda en el diccionario hasta una entrevista o la lectura de otros textos que le permitan acercarse al contexto del autor, para llegar al real desentrañamiento del significado.

A la vez que el escritor se ocupa de producir textos para un contexto diferente al suyo, habrá de ocuparse de crear en su texto un marco referencial a partir, por ejemplo, de una mayor

cantidad de detalles o definición más amplia de los conceptos, entre otros aspectos, que les permita a los lectores acceder a la comprensión sin demasiados obstáculos.

En último lugar, la multiliteracidad o multilectura, como formas de leer impuestas sobre todo por la llamada lectura plurilingüe, implica, según Cassany (2006), la utilización simultánea de diferentes idiomas, registros, géneros discursivos, contenidos y retóricas entre otras; que se entretejen en los textos y requieren del lector la habilidad para identificarlos y construir con todos ellos el significado del texto; hecho que logrará en tanto posea como base los suficientes conocimientos que haya adquirido en la interacción con su contexto y todas las situaciones que este le pudiera proveer (Cassany, 2006).

De este modelo, se hace más evidente la acción que los conocimientos previos, adquiridos en el medio social, tienen sobre los procesos comprensivos, a tal punto que la ausencia de éstos limitaría en extremo la comprensión que pueda lograrse del texto; además, limitaría la lectura crítica referida por Frank Smith (2003) y citada por Cassany (2006) en la cual “el texto está situado socio históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural. Es importante atender a las perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc.” (Cassany, 2006).

Por lo tanto, se deben superar los modos de leer en que el significado simplemente está alojado en el texto o aquellos en que la lectura se convierte en un proceso típico de la individualidad y depende específicamente del lector como agente único, enfrentado a un texto y un contexto específico, libre de cualquier asomo de variabilidad.

En esta perspectiva, en el modelo sociocultural la apuesta didáctica para la comprensión lectora comprende la exploración del significado del texto en tres niveles o características textuales específicas, como se visualiza en Cassany (2006)

«Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Con entre las líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación a que apunta el autor» (Cassany, 2006).

De esta manera, todo el desarrollo de estrategias y el trabajo adelantado en el área de lectura y escritura ha de permitir que los individuos se aproximen a cada uno de los distintos modos de leer progresando en su proceso de tal forma que logre constituir el significado textual a diferentes niveles, inscribiéndose en la lectura crítica.

Estos niveles descritos por Cassany, están en concordancia con los niveles o categorías que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia propone para el análisis de la comprensión lectora, denominados como nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico – intertextual. El primero, referido a la comprensión del texto en el nivel superficial; es decir, en la exploración del significado semántico de cada palabra y que puede presentarse de dos formas: una literalidad transcriptiva, en la cual “el lector simplemente reconoce las palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario y las asociaciones automáticas con su uso” (Cassany, 2006); mientras que en la literalidad parafraseada, aunque la operación a desarrollar es casi la misma, “el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una

traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1998).

En el nivel inferencial, el lector debe establecer una serie de relaciones y asociaciones entre los significados que se albergan en cada una de las partes del texto, el cual supone para éste, el desarrollo de operaciones mentales más complejas asociadas a procesos, entre otros, de causación, temporalización, espacialización, exclusión, agrupación e inclusión.

Es tan importante este nivel para algunos autores y estudiosos del tema que, incluso, llegan a rescatar el papel de las inferencias en la comprensión, como un acto fundamental.

“La inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje” (Mata & Ferrante, 2007).

De esta forma, hallar lo que hay tras lo dicho, poder desentrañar las conexiones internas no explícitas en el texto resulta de vital importancia a la hora de construir el significado total de éste, en una serie de operaciones inferenciales que trascienden la reconstrucción de la coherencia o lógica textual. “Cuando un texto no indica explícitamente cómo se relacionan las frases que lo constituyen, es tarea del lector inferirlo. Pero las inferencias juegan también un papel distinto, además del de integrar las distintas partes del texto. Durante la lectura, por ejemplo, de un texto que se refiera a una situación concreta dentro de una narración, el lector si quiere realmente

entender lo que está leyendo tendrá probablemente que inferir, que dos expresiones distintas se están refiriendo a una misma persona” (García, 1995).

Finalmente, en el nivel crítico – intertextual, el lector ha de asumir una posición crítica en la cual se sitúa en el rol de emisor de juicios frente a lo leído. Juicios que no parten de la nada, sino que tienen su asiento en los conocimientos previos que posee y en las redes de saberes que es capaz de construir en relación con lo que sabe y lo que lee.

“el lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos de pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee” (MEN, 1998: 114).

4.2.2 La lectura

La lectura es una de las transformaciones cognitivas más complejas que realiza el ser humano y aprender a leer es una labor intrincada y concluyente que deben demandar los educandos.

«Las definiciones de la lectura y de la competencia lectora han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según

las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan» (PISA, 2003, pág. 108).

Asimismo, la lectura es el asiento de postreros aprendizajes que forma una importante compensación en el ámbito social y cultural. La lectura es un proceso interactivo, a través del cual el lector cimienta una representación mental del significado del texto, al enlazar sus conocimientos previos con la información desplegada por el texto, convirtiéndose en el fruto final de la comprensión, dependiendo, tanto de los conocimientos de diferente tipo, como de las particularidades del texto. Según PISA 2003 “La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad”.

Desde este matiz, la lectura se fundamenta en la comprensión de textos, pues al escudriñar el origen latino del término “comprender...de *comprehender*”, el significado de la palabra es abrazar, ceñir y finalmente rodear por todas las partes una cosa. Por consiguiente, comprender un texto es acceder al significado del texto en toda su extensión y naturaleza.

De hecho, (Moreno, 2003) sostiene que comprender un texto es penetrar activamente en el significado y en el sentido del texto, no quedarse en la superficie de la literalidad. La lectura no es un asunto pasivo y abierto que se limita a la decodificación. El lector es ente dinámico de la comprensión, afronta el texto con unos conocimientos y representaciones previas. Leer es interactuar enérgicamente con la información del texto; analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas, etc.

Según el texto de Dubois (1991), los tres juicios hipotéticos más significativos que se expresan sobre la lectura están señalados principalmente por la forma en que se percibe el término y por la correspondencia que se construye entre el texto y el lector; el primer juicio expone la lectura como un cúmulo de habilidades Sarmiento (2007) y destrezas que debe alcanzar el lector para tener una potestad sobre el proceso. Dentro de este juicio, la lectura puede ser desmenuzada en subprocesos y piezas componentes, los cuales se disponen según el nivel de dificultad. Por consiguiente, el dominio de la lectura se facilita cuando se tiene una comprensión incompleta de los fragmentos, accediendo a la posesión general de ella a través de la añadidura de sus partes. El rol del lector es solo receptivo y alejado, siendo su cometido, descubrir el significado y el sentido del mensaje escrito en el texto.

El segundo juicio plantea que, la lectura se concibe como un proceso interactivo; este juicio es respaldado por el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Según este supuesto teórico, la lectura es un proceso del lenguaje influida por conceptos y métodos lingüísticos en los cuales interactúa tanto el pensamiento como el lenguaje. En el proceso de interacción se erige el sentido del texto. Según esta postura, el sentido del texto no reside en el léxico o en las proposiciones, sino en la percepción del autor y del lector cuando cimienta el texto en forma significativa. Por lo tanto, el lector tiene, de acuerdo a esta concepción, un papel activo en la edificación del significado.

Otro aporte importante a esta propuesta, es la de los psicólogos constructivistas, quienes hacen referencia a la concepción de esquema, como moldes de conocimiento que sirven de asiento o apoyo para enlazar nuevos conceptos que a su vez complejizan el esquema inicial; por lo tanto,

los esquemas actúan como una organización de datos guardados en la memoria, que se movilizan a través de la acción mental, estos esquemas son valorados y comparados con los esquemas que está presentado el texto. Según esta óptica, el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la percepción del autor y del lector, por tanto, el lector erige el sentido a través de la interacción con el texto.

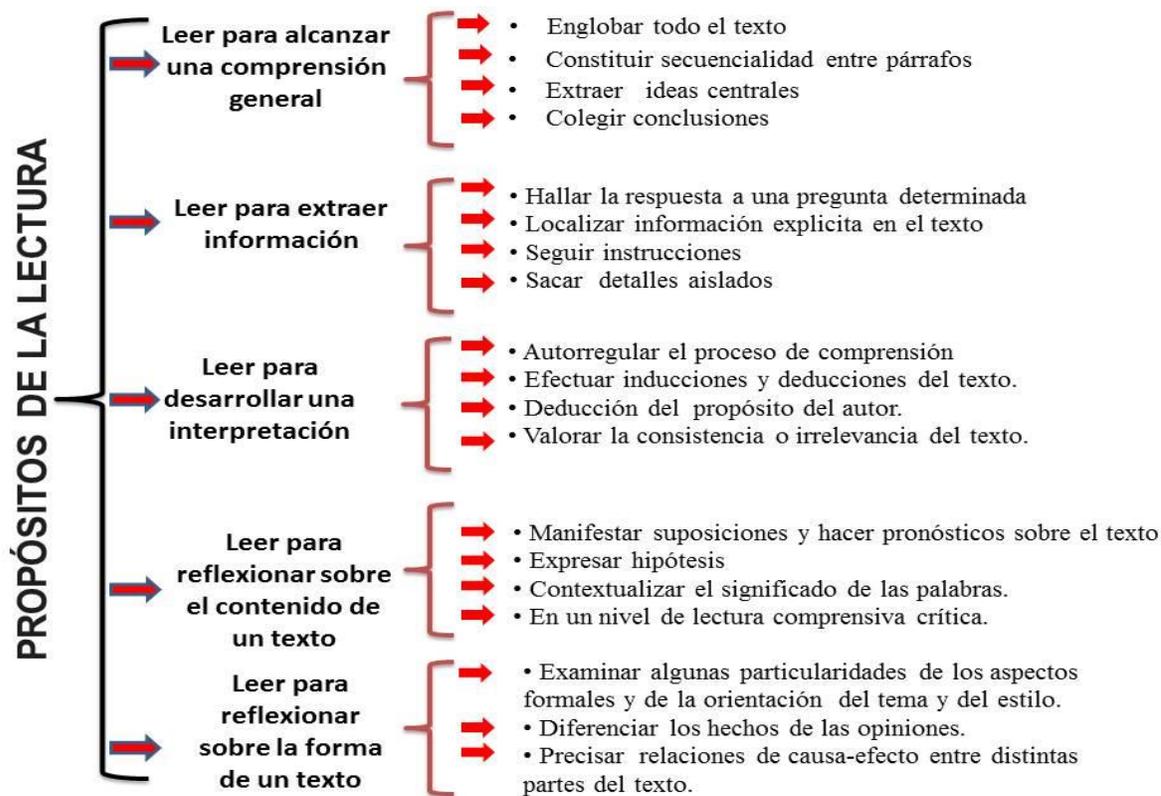
Por último, el tercer juicio entiende la lectura como un proceso transaccional, donde se presenta un vínculo mutuo entre el lector y el texto, siendo un proceso anexo y de interpretación recíproca. Por consiguiente, el texto siempre encierra el significado en potencia, como dice el autor, el lector construye un texto en paralelo. El texto es una estructura abierta donde puede variar la interpretación. A la lectura se recurre cuando se abordan los problemas educativos y se trata la problemática cultural de una sociedad, por cuanto, es un hecho de construcción social, así como un fenómeno sociocultural (Mejía C. , 2000).

A sabiendas de que, la lectura es también un proceso personal, en tanto se le efectúa sobre el asiento de saberes, experiencias, expectativas y finalidades individuales, el precio que se le concede, sus usos y sus funciones despegan de una significación social, porque se le considera como una acción que se ejecuta con el otro, como un fenómeno cimentado socialmente, ya que a través del goce y la puesta en práctica de esta actividad, se adquieren y ejercitan conocimientos socialmente certificados.

Además, la lectura como herramienta usada para interpretar y significar la realidad, utiliza como fuente el lenguaje, y éste es un producto cultural, un medio para conocer, comunicar y

cimentar el pensamiento humano. Cabe resaltar que, de los aprendizajes más significativos que poseen los seres humanos, se encuentra el lenguaje, el cual se establece como uno de los instrumentos esenciales del pensamiento, para la solución de problemas y para el ejercicio de otras actividades simbólicas más complejas, entre ellas la lecto-escritura.

El propósito de la lectura. Todas las personas tienen complacencias diferentes y formas de pensar disímiles, lo que determina también lo que les gusta, les interesa y requieren leer, y lo que no les gusta o no les importa leer. De igual forma, numerosas veces se buscan textos para diversión, para información, para formarse, para seguir instrucciones, etc. Pero esto, también dependerá de cada persona, es decir, toda lectura responderá a determinadas necesidades y propósitos, como se especifican en el siguiente esquema:



Esquema 2. Propósitos de la lectura

Fuente: Siomara López (2016)

Tipos de textos. Los textos, de acuerdo a su estructura, pueden ser continuos y discontinuos, los cuales presentan características distintas; además, son la tipología más usada en las pruebas estandarizadas que realiza el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación).

En el siguiente esquema se observan sus características:



Esquema 3. Tipos de Textos

Fuente: Siomara López (2016)

Importancia de la lectura en la calidad del aprendizaje. La lectura suministra información que ayuda a la instrucción y a la formación, a través de la educación; genera una serie de habilidades que ayudan a la reflexión, al análisis, al esfuerzo y a la concentración, entre otras; asimismo, deleita, hace regocijarse, divierte y distrae. La lectura es importante porque:

1. Ayuda al desarrollo del vocabulario y mejora la ortografía

2. Estimula la curiosidad
3. Relaja el espíritu.
4. Nos hace más libres de juzgar y decidir por nosotros mismos.
5. Leyendo conocemos más mundos y se nos abren los horizontes a nuevas culturas

Si la lectura es el instrumento indiscutido para el acceso al conocimiento, ¿cuánto interés tiene el maestro en la lectura? Si como estudiantes del pregrado en Educación no tenían instalado el hábito lector durante el proceso de formación, ¿cuándo lo desarrollan para poder desplegarlo en sus alumnos? Porque debemos partir de una premisa básica: “Nadie puede enseñar lo que no sabe ni le interesa desde lo personal” y de aquí se desprende otro hecho básico, la lectura es un contenido de enseñanza, si se tiene como objetivo la mejora de la calidad de la Educación y se toma la lectura como un eje de singular importancia para llegar al logro establecido:

- La escuela debe generar y desarrollar el hábito lector en los alumnos en todos los niveles de enseñanza.
- La lectura desarrolla el pensamiento y la creatividad.
- Cuando el trabajo acerca de la lectura se escolariza, pierde significación como agente de desarrollo intelectual. Al utilizar el término “escolarización” se hace referencia a un tipo de actividades que limitan la capacidad creativa e imaginativa, en lugar de potenciarla. Entre ellas se pueden mencionar las preguntas cerradas, que admiten una respuesta única.
- La enseñanza de la lectura no puede culminar con el proceso de alfabetización. Empieza con él.

- A medida que el alumno avanza en el proceso de escolarización, su acceso al conocimiento necesita más apoyo de algunas estrategias de lectura.
- La responsabilidad acerca del desarrollo del hábito lector no debe ser exclusivo de los docentes del área de lengua, sino de todos aquellos que la utilizan como herramienta de acceso al conocimiento.

Para formar buenos lectores, es necesario el trabajo conjunto entre familia y escuela. La familia motiva al logro y estimula el placer por la lectura. Una vez obtenida la costumbre y la necesidad de entrar en contacto con los libros, el estudiante alternará sus lecturas, entre lo imperativo y lo entretenido. Entonces, surgirán así potenciales lectores que requerirán de la lectura habitual para su sustento.

"La lectura no da prestigio, no es canjeable, es una manera de vivir, y los que de esa manera vivimos querríamos inculcarla en el niño y contagiarla al prójimo, como buenos viciosos. Por ese hábito perdimos trenes, empleos, novios, concursos, status, ascensos y días de sol" (Walsh, 1980).

Por lo tanto, hay que ser sensatos de que la lectura no es una materia como las restantes, sino una actividad ineludible que no siempre hay que concebir como un goce. Además, se puede afirmar, que es la primordial fuente de conocimiento, que permite comprender el mundo, a establecer comunicaciones garantizadas, a pensar de forma crítica y creativa. La lectura hace a las personas más libres, a sabiendas también de que es uno de los inconvenientes que tienen los estudiantes para progresar en el aprendizaje. Como afirma Víctor García de la Concha:

«Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela - y vuelvo a Salinas - debe practicar.

"la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados"».

La lectura es contemplada globalmente, como un componente elemental y valioso en el progreso de los países y en la prosperidad de los pobladores. Desde esta óptica, la lectura debe ser reflexionada, actualmente, como un proceso recíproco de comunicación donde se construye una correspondencia entre el texto y el lector; donde el lector, con su capacidad lectora transforma, establece, resume, examina y estima la información leída para interiorizarla como lenguaje particular erigiendo su propio significado. En el ambiente de los fenómenos de la globalización, la regionalización, el adelanto científico y la sociedad de la información; la educación superior y la lectura se instituyen en un binomio concluyente en el desarrollo económico y social de las naciones.

En este orden de ideas, los estudiantes deben fortalecer sus capacidades de lectura a lo largo de la vida para apropiarse de los conocimientos, a fin de tener una efectiva participación en la sociedad moderna para enfrentarse con éxito a los retos del futuro.

A pesar del reconocimiento mundial que se le ha dado a la lectura en el desarrollo educativo y cultural de los individuos, y en el progreso de las naciones, actualmente existe un grave rezago de programas de fomento a la lectura en diversos países subdesarrollados en todos los niveles educativos, especialmente en el contexto educativo universitario.

Leer y comprender. Las personas que no leen, están aprisionadas en su mundo inmediato en cuanto a tiempo y espacio. Su vida es rutinaria, se limitan al contacto y la conversación con algunos amigos, conocidos y familiares; no ven más de lo que sucede en su vecindad. Pero, cuando leen un libro entran en un mundo distinto, y si se trata de un buen libro entran en contacto con uno de los mejores charlistas del mundo. Por lo tanto, poder vivir un par de horas en un mundo y alejar de nuestros pensamientos las exigencias del presente inmediato, es un privilegio que deben envidiar aquellos que se encuentran presos en sus cárceles corporales.

Un factor importante en la escuela y en el trabajo, es saber leer y comprender lo que se lee. Los malos hábitos en la lectura pueden ser la causa de dificultades en el estudio y el resultado de las bajas calificaciones y hasta la reprobación. En la mayoría de los casos, debido a que no se puede leer o comprender algunas palabras, quizás por poca velocidad o interrupción en el ritmo de la lectura, es recomendable recurrir inmediatamente al diccionario con el propósito de eliminar cualquier obstáculo y al mismo tiempo enriquecer el vocabulario.

La lectura debe ser hacendosa y estar destinada hacia la adquisición de información o conocimiento, no se debe leer fútilmente. Lo ideal sería y debe ser, leer para razonar, pensar o concebir ideas y, esto exhorta pronunciar cabalmente las palabras y respetar la puntuación y la entonación. Se recomienda leer con especial atención las palabras, frases u oraciones

subrayadas, con cursivas o entre comillas, puesto que aparecen de esta forma con un propósito definido del autor.

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

En la lectura, se sigue un proceso interno, inconsciente Solé I, (1994). A través de él, se debe certificar que el lector entiende el texto y que logra ir cimentando ideas sobre el volumen, sacando de él aquello que le incumbe. Esto lo puede conseguir a través de una lectura propia, concienzuda, que le admita adelantar y volverse y, que a la vez, le consienta frenarse, cavilar, resumir y relacionar la información nueva con sus conocimientos preexistentes. Además, le convendrá tener tiempo para auto cuestionarse, reflexionando acerca de lo relevante e irrelevante del texto.

En la lectura se pueden vislumbrar tres momentos, y en cada uno se plantean situaciones de aprendizaje, según (Solé I. , 1994):

1. Antes de la lectura, respondiendo a preguntas tales como:

- ¿Para qué voy a leer?, ¿Qué sé de este texto?, ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?

2. Durante la lectura, realizando tareas como:

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión y crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

3 Después de la lectura, con actividades como:

- Hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar, utilizar organizadores gráficos

Toda esta nueva concepción del proceso de comprensión lectora implica, más que decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras.

Es así como Dubois (1991), con sus teorías, ha definido el proceso de lectura en las últimas décadas como:

- a) Un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información.
- b) El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.
- c) Un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Leer, por lo tanto, es una habilidad significativa que aumenta ampliamente el universo de conocimientos, además de adiestrar el pensamiento y acrecentar la capacidad de articular ideas a través del léxico.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) establecen una serie de competencias que deben poseer los buenos lectores y que deben ponerse en práctica:

- Utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura
- Monitorear la comprensión durante todo el proceso de la lectura
- Tomar los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se den cuenta

que han interpretado mal lo leído.

- Poder distinguir lo importante en los textos que leen
- Resumir la información cuando se lea
- Hacer inferencias constantemente durante y después de la lectura
- Preguntar

Entonces, partiendo de que la comprensión es un proceso mental bastante complejo, donde intervienen habilidades como interpretar, retener, organizar y valorar, se hace necesario el desarrollo de destrezas diferentes y la utilización de estrategias concretas. No obstante, surgen algunas inquietudes tales como ¿qué sucede con las personas que ya han adquirido dicha habilidad?, ¿saben leer?, ¿comprenden el sentido de lo que leen?, ¿son capaces de realizar una lectura comprensiva?

Como es sabido, tanto el fracaso escolar, como otros aprietos de índole profesional y particular en la vida adulta, se subordinan, generalmente, a dificultades en la comprensión de los textos que se leen, por lo que se hace necesario distinguir entre una lectura llana y una lectura comprensiva; también, entre aprender a leer y comprender lo que se lee.

En este orden de ideas, se necesitan individuos conscientes de sus derechos, individuos críticos y reflexivos, que sean lectores íntegros, personas que comprendan mejor cuanto leen y que expresen de una manera más coherente sus pensamientos. Tomar un libro para leerlo es un goce espiritual, como dijo el escritor Borges, (1980), “de todos los instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones del brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación”.

4.2.3 Comprensión lectora

Según el MEN “leer es un proceso de construcción de significados entre el texto, el contexto y el lector.

El significado no está solo en el texto, tampoco en el contexto, ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1998).

La lectura es una actividad cognitiva de infinita importancia y complejidad, usada normalmente para la adquisición de conocimientos. Así, las carencias que se presentan en algunos lectores conllevan grandes dificultades para ésta adquisición. Gracias a la lectura se puede acceder a un extenso universo de información que es necesario en la sociedad actual.

Es la principal herramienta de aprendizaje para los educandos, pues la mayoría de las actividades escolares, se basan en la lectura, por consiguiente, es difícil imaginar algo que tenga

una influencia tan fuerte como la lectura. Según Mejía & Grisales (2012), el niño sabrá leer cuando entienda el agregado de signos de una palabra, cuando conozca su significado (Mejía & Grisales, 2012).

No debe equivocarse el proceso de formar palabras con el proceso de hallar sentido.

Discernir la lectura, involucra extraer de un texto escrito el sentido tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El sentido puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo.

Muñoz (2015) asevera que la comprensión lectora es un proceso en el cual el lector edifica una representación organizada y coherente del contenido y la organización del texto, efectuando esencialmente un proceso dinámico a medida que establece vínculos lógicos entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que le suministra el texto.

En el sujeto lector, la comprensión lectora es de vital importancia, pues permite animar su desarrollo cognitivo – lingüístico, mejorar su auto-concepto y facilitar seguridad personal. La insuficiencia en ella incide sobre el fracaso escolar, el deterioro de la autoimagen, lesiona el sentido de competencia y trae como consecuencia ansiedad, desmotivación en el aprendizaje y manifestaciones diversas de comportamientos inadecuados en el aula. La comprensión lectora es el oficio y la abstracción a partir de textos escritos con el fin de conseguir las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad.

Actualmente la comprensión de textos ya no es razonada como la capacidad, desarrollada meramente durante los primeros años escolares, para leer y escribir, sino como un cúmulo creciente de conocimientos, destrezas y estrategias que los sujetos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales, donde intervienen factores determinantes, como el social y el cultural, entre otros.

La comprensión no debe ser solo para aprehender significados, sino para favorecer los aprendizajes, desarrollar la capacidad de pensar y actuar como sujetos conscientes de los procesos de transformación, es lo que requiere el país. Incontables y diversas son las teorías que los especialistas han formulado como posibles modelos explicativos del complejo proceso mental que subyace en la comprensión lectora; sobre todo, “desde que se reconoce que la lectura supone mucho más que una buena distinción y correspondencia visual-fónica y la comprensión de significados individuales” (Reymer, 2005).

La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. En todo proceso de comprensión lectora, según Martínez (2002), se tienen en cuenta dos orientaciones principales: situarse desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo, y situarse desde la perspectiva del texto y su organización estructural.

Desde la óptica del lector, las relaciones y conceptualizaciones que éste realiza sobre un texto desempeñan un papel importante en la comprensión y asimilación de los conocimientos, de igual

forma adquieren significado las experiencias que el lector ha tenido y que son referentes o hacen alusión al texto que se va a desarrollar. Desde la presentación del texto, las diferentes características que se le dan, así como su forma, sentido, gramática y léxico, influyen notablemente en la representación y comprensión de los conceptos; en efecto, la estructura, organización y secuenciación de las ideas y párrafos, generan o detienen en cierto grado el nivel de comprensión crítica y analítica que puede hacer un lector acerca de un texto.

La lectura permite enriquecer los esquemas conceptuales, la forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes. La lectura, a nivel escolar, se presenta como proceso creativo e interactivo que se encuentra en permanente construcción, teniendo como eje principal a los docentes y estudiantes, interesados en el mejoramiento de la lectura como competencias comunicativas en la actividad escolar.

Tal como lo dice De Zubiría (1995), “la lectura no solo es la puerta de ingreso de nuevos conocimientos, mejora la capacidad lectora.” También, Goodman (1990) precisa que el sentido que va a dar el lector al texto leído va a depender de factores tales como el propósito del lector, de su cultura social, de su control lingüístico, de sus actitudes y esquemas conceptuales, que de una u otra manera permiten una mayor construcción de la lectura, reconociéndola como ente fundamental de toda construcción social.

En este orden de ideas, para que haya un verdadero proceso de comprensión lectora hay que tener presente los niveles de lectura, donde los lineamientos curriculares de la lengua castellana,

plantean tres categorías para el análisis de la comprensión lectora, que también se pueden denominar como niveles de lectura.

El proceso de comprensión lectora. La esencia del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre subordinada a la comprensión. Entonces, ¿qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es preciso situar sus ideas y señalar la forma como se relacionan.

Por consiguiente, esta es la primera etapa del proceso lector y si se consigue que los estudiantes se apropien de ella y la finalicen con tenacidad, favorecerá sensiblemente la mejora de la calidad de la educación, en la medida que posibilitará garantizar una apropiación de los tejidos conceptuales presentes en los textos. Con el desarrollo correcto de esta primera etapa del proceso lector, se rebasaría el acercamiento ligero a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enaltecen.

La segunda etapa hace referencia a la creación, y ésta demanda la comprensión, porque no es factible erigir entendimiento en el vacío, siempre se concibe a partir de algo. Crear, en este matiz, significa contribuirle al texto, mejorarlo y reformarlo. La creación se exterioriza de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto, se conciben nuevos trazos para relacionarlas. Indudablemente, esta separación (en dos etapas) es, ante todo, metodológica, pues la comprensión demanda una alta dosis de inventiva para erigir el significado del texto. Pero lo que se proyecta en la segunda etapa, tiene que ver principalmente con la contribución que el lector hace al texto.

La comprensión lectora es una de las habilidades lingüísticas que, actualmente, desde la perspectiva de la psicolingüística (Van Dijk & Kintsch, 1978) ha dejado de ser considerada una actividad pasiva que exigía del lector una mera capacidad para descodificar una serie de grafemas.

La lectura, lejos de ser un proceso instintivo, es una destreza en la que el lector participa activamente en el proceso de construcción de sentido del texto implicándose en una actitud activa y cooperante, gracias a sus conocimientos previos que lo orientan para hacer predicciones y procesar toda la información implícita necesaria con el objetivo de lograr una unidad textual coherente.

Tomando como base las conjeturas de la psicolingüística, según la cual los significados son edificados mediante los elementos explicativos que el lector activa durante el proceso lector y que moviliza estrategias cognitivas que interactúan conjuntamente para reconstruir los niveles de estructuración del texto.

Todas estas diligencias que el lector realiza frente a lo desconocido, son las llamadas estrategias inferenciales que llevan a la provisión de los significados. Según Sacerdote y Vega (2005) “Podemos definir la inferencia como el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido”.

Asimismo, al referirse a la lectura, afirma Gaonac'h (2000) "consiste en emitir hipótesis acerca del significado del texto, unas hipótesis que el lector somete constantemente a examen confrontándolas con los datos del texto, por lo tanto, el papel primordial que adquiere el lector en tanto intérprete del texto".

En este sentido, el lector, además de dilucidar el texto, también rehace otro texto, transformando el original y engrandeciendo su propio universo. Algunos estudiosos llegan a aseverar que lo que el lector aporta al texto puede ser más importante todavía que lo que encuentra en él (Grellet, 1999)

Por lo tanto, esa forma de enfrentar la comprensión lectora se ve beneficiada por la perspectiva descendente, un tipo de lectura que admite un procesamiento de arriba hacia abajo, en la que el lector, iniciando desde su experiencia personal y empleando sus conocimientos lingüísticos, comienza con estrategias inferenciales y genera pronósticos sobre el significado del discurso. En primera instancia, lo asume como una totalidad, empezando por los matices más comunes del texto (titulares, idea de cada párrafo) para introducirse posteriormente en los aspectos precisos del texto.

Consecuentemente, como leer es algo más que descifrar palabras y enlazar sus significados, se ha establecido una serie de modelos que revelan los métodos involucrados en la comprensión lectora, considerando que ésta es un proceso que se expande teniendo en cuenta varios niveles, es decir, analizando el texto desde lo más sencillo, como los grafemas, hasta el texto, considerado éste como una globalidad. La comprensión correcta de un texto implica que el lector

pase por todo los niveles de lectura (Langer, 1995) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

En forma resumida, valdría señalar que la comprensión es el efecto de la interacción entre las ideas que facilita el texto y los conocimientos previos del lector, dado a su práctica expresiva y social con relación al contenido que afronta el texto y de su disposición discursiva. Siendo así, el lector tiene una gran ventaja, presumiendo que todos esos elementos involucrados en la comprensión lectora, así como el conocimiento del mundo, han sido anticipadamente obtenidos a lo largo del contacto con todo tipo de textos.

Como es de esperarse, todo este cúmulo de conocimientos previos, textuales y extra textuales, serán involuntariamente trasladados a la comprensión. Sin embargo, a sabiendas de que esos conocimientos son cómodamente transferibles, algunos estudios empíricos han demostrado que los conocimientos preliminarmente alcanzados no avalan esencialmente una capacidad lectora potente.

Los niveles de comprensión lectora. La comprensión lectora se ha explicado de muchas maneras, según la perspectiva metodológica de diferentes autores que han adelantado estudios en este contexto, los cuales, desde una perspectiva cognitiva, la han valorado como un producto y como un proceso (Santiago, Castillo, & Morales, 2007). Así entonces, concebida como producto, sería el efecto de la confrontación entre el lector y el texto. Este producto se recopila en la memoria a largo plazo, la cual la traerá a colación cuando se indague por lo asimilado. Desde este matiz, la memoria a largo plazo y los procedimientos de acercamiento a la información, juegan un papel importante y fijan la consecución o nivel de resultado que pueda alcanzar el lector.

Extraer el significado de un texto es un proceso que se ejecuta de modo gradual, creciente y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incompreensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte del conocimiento guardado en la memoria a largo plazo.

En la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, tales como:

- a) Nivel de competencia decodificadora del lector.
- b) Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- c) Capacidad cognoscitiva.
- d) Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)
- e) Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.

- f) Grado de interés por la lectura.
- g) Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- h) Grado de dificultad del texto.

En la lectura se han consolidado tres niveles de comprensión lectora. El primero es básicamente para la comprensión, el segundo para el análisis y el tercero es netamente crítico.

Nivel literal: “Es el nivel que se constituye en primera clave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos” (Jurado & Bustamante, 1997). La comprensión en este nivel se puede verificar con preguntas literales sobre el tema leído, donde las respuestas aparecen explícitamente en el texto; si el estudiante tiene dificultad para comprender el texto, es porque desconoce el significado de las palabras que el autor utiliza en el texto; por eso es importante el uso del diccionario, para que pueda aclarar dudas semánticas y adquiera nuevos términos y mejore su vocabulario y así pueda comprender mejor el texto leído.

Nivel inferencial: Este nivel se caracteriza por aclarar las ideas y la comprensión de lo leído, donde el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor y puede deducir, inferir ideas o informaciones que no han sido explicitadas o expresadas de manera literal en el texto, sino que han sido omitidas y que pueden ser deducidas por el lector cuando hace uso del nivel inferencial. En este nivel, se reconocen las ideas implícitas que no están expresadas en el texto; por lo tanto, el lector lee lo que no se encuentra en el texto, es su aportación a la

interpretación, teniendo en cuenta lo leído y relacionándolo con sus conocimientos previos, generando nuevas ideas en torno al texto.

Nivel crítico: “En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario”, sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual)”,(MEN, 1998). Para alcanzar este nivel, se debe hacer lectura reflexiva y reposada; su propósito es entender todo el texto. Es una lectura más lenta, ya que se puede volver una y otra vez sobre los contenidos, tratando de interpretarlos para obtener una mejor comprensión; consciente al lector enunciar sentires y expresar reflexiones en concordancia con el texto. Es decir, el lector consigue reflexionar sobre el discurso esbozado en el texto, expresando juicios críticos y valorativos o un dictamen sobre lo leído.

Para desarrollar estos niveles de comprensión lectora, es necesario utilizar estrategias que faciliten la comprensión, entendidas éstas, como procedimientos organizados, formalizados y orientados a la obtención de una meta claramente establecida. Su utilización en el ejercicio diario exhorta a la mejora de métodos y de técnicas, las cuales deben ser escogidas y trazadas por el docente. Como afirma Gimeno Sacristán (1991), una estrategia es una guía de acción que orienta en la obtención de resultados y estrategia didáctica; es el conjunto de procedimientos apoyados de técnicas de enseñanza que tiene como objetivo llevar a un buen desarrollo y término, la labor didáctica para alcanzar los objetivos del aprendizaje (Gimeno, 1986).

En este sentido, se puede aseverar que las estrategias didácticas son las facultadas para encausar los contenidos de enseñanza y operaciones encumbradas, que van a establecer lo cognitivo y lo metacognitivo en el individuo. De este modo, emplear estrategias de comprensión implica la edificación y uso de instrucciones para que puedan ser trasladadas sin problema a cualquier escenario de lectura y así certificar un aprendizaje significativo.

Por tanto, para que la lectura sea fructífera, se necesita que estén presentes algunos procesos básicos como la atención, la discriminación y la memoria, propios de otras acciones intelectuales, pero que en la lectura son necesarios e indispensables. Para leer y comprender, es necesario que el sujeto disponga de un conjunto de ideas medianamente organizadas y complejas acerca del tópico objeto de lectura o sobre temas relacionados. A todo ello, hay que añadir las estrategias que el sujeto pone en marcha para conseguir su propósito, es decir, comprender e interpretar un texto escrito. Por último, las estrategias metacognitivas colaboran con información sobre el proceso de la lectura, dado que la metacognición advierte al lector cuando tiene falencias en la comprensión. Por medio de la metacognición, el sujeto ejecutará las tareas imprescindibles para corregir las dudas halladas (Cerchiaro, Paba, & Sánchez, 2011) y así, reorientar la lectura.

Entendidas de este modo, las estrategias didácticas, están estrechamente ligadas a la metacognición, por tanto, ésta aprueba destinar y regular la acción del lector, manejando estrategias de aprendizaje, apreciando su acomodamiento y la oportunidad de reemplazarlas o empeñarse en ellas. Ese es el propósito de todo acto de lectura. Sin embargo, no se pretende dar fórmulas para que el estudiante mecanice la lectura y a primera vista encuentre la intención del texto.

En definitiva, los estudiantes tienen que aprender a leer y comprender la diferencia de leer para aprender. No es lo mismo leer para recrearse, que leer para asimilar unos saberes. Cuando se lee para educarse, la lectura debe ser pausada y reiterativa. Por ejemplo, cuando un profesor pide el estudio de un texto literario, el estudiante debe ejecutar una lectura inicial, seguidamente ir ahondando en las ideas que contiene a través de interrogaciones propuestas. En otras palabras, el lector debe auto cuestionarse acerca de lo que lee, construir relaciones con los conocimientos previos, analizar palabras, entre otros aspectos.

Evaluación de los niveles de comprensión lectora. Mejorar la comprensión lectora de los alumnos que finalizan la educación media es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo. La evaluación de esta compleja capacidad se ha utilizado de hecho, repetidamente, como uno de los índices más prejuiciosos, que pone de relieve las diferencias educativas entre regiones y países. Sin embargo, se echa en falta una reflexión rigurosa sobre la validez de los instrumentos empleados para este objetivo, así como sobre su utilidad para la demanda más importante: obtener una información que nos ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden (Montanero, 2003).

Las técnicas de valoración más manejadas tienen en cuenta la indagación y el examen de productos cogidos, teóricamente correspondidos con los métodos cognitivos de comprensión. Se habla de diversas pruebas acerca de la concordancia entre la comprensión lectora y la validez de hacer inferencias frente al discurso de un texto. Algunos estudios recientes aportan indicios de que esta última tarea no es simplemente un síntoma, sino incluso la principal causa que explica el nivel de comprensión que alcanzan los lectores (Cain & Oakhill, 1999). Regularmente, las inferencias se explicitan mediante la respuesta a preguntas objetivas o semiobjetivas, después de

la lectura de un texto. Por el contrario, otras técnicas más novedosas se centran en la contemplación metódica desarrollada a través de la celeridad inferencial de los individuos durante la lectura (Montanero, 2003).

A menudo, otras tareas, como la confección de resúmenes, protocolos de recuerdo o esquemas, evalúan también otros procesos verbales, más allá de lo estrictamente inferencial. No obstante, la evaluación debe hacer hincapié alrededor de conjeturas que admitan deducir si el lector es capaz de alcanzar, de forma dinámica y estratégica, procedimientos inferenciales más afinados a partir de sus conocimientos previos, en forma progresiva (Mejía W. , 2012). Esta información es la base para poder realizar intervenciones pedagógicas sobre la comprensión lectora.

En el nivel literal, el lector debe poner en juego dos habilidades cardinales: reconocer y recordar. Se establecerán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento de la localización y la identificación de elementos, detalles: nombres, personajes, tiempo, ideas principales, ideas secundarias, relaciones causa-efecto, los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares, detalles, ideas principales, ideas secundarias, las relaciones causa efecto, los rasgos de los personajes.

Además, se restablece la información, haciendo una nueva organización de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Por tanto, se necesita que el lector sea capaz de ejecutar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.

- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc. (Rivas, 2008).

En el nivel inferencial, el lector enlaza sus experiencias personales y vivenciales, con el contenido del texto, atreviéndose a formalizar conjeturas e hipótesis. Se especifican en este nivel, la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido; ideas principales, ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas y los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto (Rivera, 2006).

Este nivel le permite al lector ahondar más en la interpretación textual, por cuanto los textos movilizan más información que la que exhiben a simple vista. Cuando se hacen deducciones durante la lectura, se emplean ideas que están implícitas en el texto, dependiendo, eso sí, del grado de conocimiento enciclopédico que tenga el lector. El nivel crítico o juicio valorativo, conduce al lector a realizar, juicios sobre: la realidad, la fantasía, los valores.

Este nivel le permite al lector juzgar el texto, hacer juicios y valoraciones sobre su contenido. Para ello, requiere crear correspondencias entre lo que dice el texto y sus conocimientos previos, y evaluar las aseveraciones del texto comparándolas con su conocimiento personal del mundo.

4.2.4 Estrategias didácticas

A partir de estos planteamientos, se observa que es en la estructuración de las actividades, donde se hacen reales los objetivos y los contenidos. En este sentido, “El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.” (Velasco & Mosquera, 2013).



Esquema 4. Concepto de estrategia didáctica

Fuente: Siomara López (2016)

Existe gran variedad de estrategias didácticas; la siguiente rejilla, resume las más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Rejilla sobre algunas concepciones de estrategias didácticas

Estrategias didácticas	Concepciones de la estrategia
Aprendizaje Colaborativo (AC)	Trata de actividades con pequeños grupos de estudiantes que se desarrollan en el salón de clase. El AC va más allá de una sencilla labor en conjunto por parte de los estudiantes. Esta estrategia se sustenta en la conformación de pequeños equipos de estudiantes, que reciben sendas instrucciones del profesor. Al interior de cada equipo, los estudiantes canjean información y trabajan en una tarea hasta que todos sus integrantes la han asimilado y concluido, aprendiendo a través de la colaboración.
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Es una actividad donde un grupo pequeño de estudiantes se congrega, con la ayuda de un docente, a examinar y solucionar una situación problemática relacionada con su entorno físico y social. Sin embargo, el objetivo no se concentra en resolver el problema, sino, en que éste sea usado como plataforma para identificar los tópicos de aprendizaje, para su estudio de forma individual o colectiva. Es decir, el problema funciona como señuelo para que los estudiantes cubran los objetivos de aprendizaje.
Aprendizaje Orientado a Proyectos	Busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.
Método de Caso	Es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real. En general, esta forma de trabajo busca dar a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos del curso con ambientes de aplicación práctica. Para ello, se les involucra en un proceso de análisis de situaciones problemáticas, a las cuales se denomina casos. Ante la situación planteada, el estudiante debe formular una propuesta de solución fundamentada en principios teóricos de la disciplina o en principios prácticos derivados del contexto descrito en el caso.
Portafolio de Evidencias	Se realiza a partir de la aplicación de diversas estrategias didácticas, tienen como resultado un producto o evidencia, implica la utilización de toda una metodología de trabajo en la que es fundamental la interacción entre el docente y el estudiante; y además, en el proceso evaluativo permite emitir una valoración más apegada a la realidad, gracias al conjunto de evidencias que se obtiene.

Fuente: Orlando Llorente (2016)

Teniendo en cuenta que la estrategia aplicada en esta investigación para lograr una mejora en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado 10° de la I.E Madre Laura, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, fue el Portafolio de evidencias, basada en el enfoque Sociocultural, se profundiza a continuación la teoría que la sustenta.

Estrategia didáctica: Portafolio de evidencias. Es una colección de documentos con ciertas características que tienen como propósito evaluar el nivel de aprendizaje que se ha adquirido, es decir, los logros, esfuerzos y transformaciones que alcanza una persona a lo largo de un curso. El portafolio de evidencias se realiza a partir de la aplicación de diversas estrategias didácticas; tienen como resultado un producto o evidencia, implica la utilización de toda una metodología de trabajo en la que es fundamental la interacción entre el docente y el estudiante; y además, en el proceso evaluativo permite emitir una valoración más apegada a la realidad, gracias al conjunto de evidencias que se obtiene.

En este sentido, los criterios que define el portafolio de evidencias permite al docente realizar una evaluación integral en la que se manifiesta los avances de los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales de los estudiantes; garantizándole al estudiante, participar en su proceso evaluativo

Con todo este compendio, se hace necesario la creación e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora que promuevan en los estudiantes el desarrollo de sus habilidades comunicativas y sus competencias en todas las áreas; partiendo de las diferencias existentes en los contextos y en los sujetos y centradas en el proceso de hallar el significado del texto en todos sus niveles; aportando a la formación de lectores autónomos y competentes.

4.2.4.1.1 Características del portafolio de evidencias. En forma general, el portafolio de evidencias debe tener una excelente presentación; mostrar todas las actividades de aprendizajes y resultados en forma correcta; incluir trabajos que hayan sido entregados a tiempo, manifestar un esfuerzo personal por parte de los implicados y, no se consienten copias o plagio.

Según Barton y Collins (1991), las características de un portafolio de evidencias son:

- El docente debe de definir cuál es la finalidad del portafolio de evidencias de manera que el estudiante esté al tanto de las actividades que debe desarrollar antes de comenzar a preparar sus archivos de evidencia.
- Las evidencias recopiladas por el estudiantado han de establecer una correspondencia entre el trabajo del curso y sus experiencias de aprendizaje.
- Las reflexiones de los estudiantes son una forma poderosa de propiciar la integración de la teoría y la práctica. Cada portafolio de evidencia, es una creación única porque cada estudiante determina qué evidencias incluir y realiza una autoevaluación como parte de su proceso de desarrollo.
- Laboriosidad y dedicación para valorar las actividades que realizan los estudiantes.

4.2.4.1.2 Tipos de portafolios. De acuerdo con cada autor, y a las concepciones que sugieren, existen varios tipos de portafolios. Así para Shores y Grace (1998) hay tres tipos:

El privado: en este tipo de portafolios, se debe elegir a quienes serán los usuarios y el docente incorpora los registros escritos que dan fe de conocimientos adquiridos por los estudiantes.

El de aprendizaje: Este portafolio lo realizan los estudiantes y docentes en conjunto. Ambos deciden qué actividades pueden ir allí.

El Continuo: Este lo conforman una selección de trabajos más significativos que demuestren el avance de los estudiantes.

Otra clasificación de portafolio de evidencias es la siguiente:

“De trabajo: Es una recopilación únicamente de trabajos de los estudiantes.

De exhibición: Aquí se ponen los mejores trabajos para mostrar los mejores resultados.

De evaluación Diagnóstica: Los estudiantes documentan su progreso en el portafolio, según los objetivos previstos inicialmente” (Charlotte & Leslye, 1999).

4.2.4.2.3. Fases y componentes de un portafolio de evidencias

A continuación se expresan inicialmente las fases en las que se desarrolla el portafolio de evidencias y sus componentes.

4.2.4.2.3.1. Fases del portafolio de evidencias. Generalmente, todo portafolio presenta las siguientes fases: de formación, de colección, de revisión y retroalimentación y de evaluación.

4.2.4.2.3.1.1 Fase de formación. Durante esta fase, se socializa la estrategia con los estudiantes, se definen los conceptos, se da a conocer la metodología de trabajo, se acuerda una rúbrica que orienta los criterios de evaluación, los estudiantes establecen metas y se inicia la aplicación de las actividades; actividades que para el caso de esta investigación están orientadas usando la metodología de talleres; categorizados de acuerdo con el contenido que se aborda en: taller de formación, taller de fundamentación y taller de producción.

4.2.4.2.3.1.1.1. Conceptualización de la estrategia de portafolio. El portafolio es una estrategia metodológica de acompañamiento, seguimiento y evaluación; donde se recopilan diferentes muestras de evidencias que exponen los avances en el proceso enseñanza- aprendizaje en un grado o asignatura específica (*Charlotte & Leslye, 1999*).

4.2.4.2.3.1.1.2 Definición de la metodología. El portafolio, como herramienta de evaluación, se utiliza para documentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a través de una serie de actividades que se deben incluir en él; todas las actividades incluidas en el portafolio deben proporcionar pruebas de que los desempeños establecidos, se van adquiriendo, lo cual se ilustra en las reflexiones de los estudiantes y la observación de cada producto.

Así, la metodología de trabajo de un portafolio de evidencia es muy activa, interactiva y personalizada; requiere de mucho compromiso y dedicación de ambas partes: docentes y estudiantes, es por ello que los resultados en materia de avances y progresos en los estudiantes es muy positiva.

4.2.4.2.3.1.1.3. Definición de los criterios de evaluación. Los criterios a tener en cuenta en la evaluación del portafolio de evidencias, no tiene en cuenta solo el resultado final contenido en la carpeta, lo más importante de esta estrategia, es que se valora el proceso de los estudiantes y las transformaciones cognitivas que éste demostró en el tiempo que duró la actividad y los resultados posterior a ella; en este sentido, a continuación en la siguiente rejilla se resumen los criterios que se tuvieron en cuenta en esta investigación.

Criterios	Superior (10 puntos)	Alto (8 puntos)	Básico (6 puntos)	Bajo (4 puntos)	Total
Puntualidad	Entregó en la fecha estipulada.	Entregó un día después de la fecha estipulada.	Entregó dos días después de la fecha estipulada.	Entregó tres o más días después de la fecha estipulada.	
Orden y Estética	Los trabajos solicitados guardan el orden establecido desde el inicio.	Aunque el portafolio tiene los trabajos solicitados, estos no guardan el orden establecido desde el inicio.	La falta de orden se debe a que el estudiante no incluyó en el portafolio el primero ni el último trabajo solicitado.	La falta de orden se debe a que el estudiante no incluyó la mitad de los trabajos solicitados.	
Presentación creativa	La presentación del portafolio es creativa.	La presentación del portafolio es normal.	La presentación del portafolio no es tan creativa	La presentación del portafolio es muy sencilla.	
Coherencia en la redacción	Presenta las ideas de los trabajos en párrafos con secuencia lógica y usa eficazmente palabras o frases de enlace, lo cual hace que se comprenda muy bien lo que escribe.	En su mayoría las ideas de los trabajos tienen una secuencia lógica y usa de manera normal palabras o frases de enlace, lo cual hace que se comprenda bien lo que escribe.	En su mayoría las ideas de los trabajos tienen una secuencia lógica, pero no hay un buen uso de palabras o frases de enlace, lo cual hace que no se comprenda bien lo que escribe.	Las ideas de los trabajos carecen de secuencia lógica por lo que se hace difícil la comprensión de los trabajos, además no utiliza palabras o frases de enlace.	
Vocabulario	Usa un vocabulario extenso y preciso que transmite ideas de forma interesante y natural.	Usa ocasionalmente un vocabulario variado, apropiado e interesante.	Utiliza vocabulario adecuado que incluye palabras descriptivas.	Presenta un vocabulario limitado. Tiene incongruencias que hacen el texto confuso.	
Convencionalismos	Demuestra dominio de las normas ortográficas y gramaticales.	Aunque demuestra dominio de las normas ortográficas y gramaticales hay pocos errores, lo cual no impide la comprensión del texto	Escribe correctamente la mayoría de palabras comunes. En ocasiones la gramática y puntuación pueden distraer de la comprensión del texto.	Presenta patrones de deficiencias ortográficas y/o gramaticales que impiden la comunicación.	
Cambio conceptual	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que ha habido un cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que se ha iniciado el proceso de cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se percibe un cambio limitado en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que no se percibe cambio alguno en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	

Crecimiento y desarrollo	En la presentación de los trabajos del portafolio se puede evidenciar que sí hubo aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio se puede evidenciar que se ha iniciado la secuencia de aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un inicio limitado de aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio no hay evidencia de aprendizaje.	
Reflexión	Hay reflexión en todos los trabajos.	Existe una reflexión media en los trabajos presentados.	Hay reflexión limitada en los trabajos presentados.	No hay reflexión en los trabajos presentados.	
Toma de decisiones	En la presentación de los trabajos se percibe toma de decisiones.	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un análisis medio	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un análisis limitado.	En la presentación de los trabajos del portafolio no hay toma de decisiones.	
Total puntos obtenidos					

Tomado y adaptado de: CNB. (Currículo Nacional Base Guatemala)

4.2.4.2.3.1.1.4. Establecimiento de metas. Al inicio y durante el trabajo con la estrategia del portafolio de evidencias, el estudiante en acuerdo con el docente, determina las metas a alcanzar, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Las herramientas a utilizar en cada actividad.
- Los desempeños a corto, mediano y largo plazo que se pretenden lograr.
- La mediación por parte del docente, en materia de asesorías y dedicación al trabajo de revisión y corrección de actividades.

4.2.4.2.3.1.1.5. Aplicación de talleres. A través de las diferentes sesiones de trabajo y con ayuda de múltiples recursos didácticos y humanos, se orienta a los estudiantes sobre las actividades a desarrollar en los distintos talleres: talleres de formación, talleres de fundamentación y talleres de producción; la definición y metodología de estos talleres se explica detalladamente más adelante.

4.2.4.2.3.1.2. Fase de colección. Esta fase, está referida a la capacidad del estudiante para sistematizar y organizar todos sus trabajos finales y borradores de revisión. En particular, para la colección de los materiales del portafolio de evidencias en éste estudio, se le pidió a los estudiantes que guardaran todos sus trabajos y avances que demostraran el progreso alcanzado, no solo en los niveles de comprensión lectora, sino de los aprendizajes adquiridos de forma global (trabajos, fotografías, carnet, escarapelas y diplomas de participación en eventos y demás actividades); de tal forma que la carpeta sea la evidencia palpable de los desempeños alcanzados, así como, de las habilidades y destrezas que los estudiantes reflejan de su proceso.

4.2.4.2.3.1.3. Fase de revisión y retroalimentación. Consiste en la revisión de los borradores y adelantos presentados por los estudiantes antes de la presentación de cada actividad final. Durante esta etapa, se puede observar y evaluar en cada estudiante la disciplina, motivación intrínseca y dedicación. Durante esta fase:

1. El estudiante solicita asesoría con el docente para presentar adelantos de la actividad asignada y recibir orientaciones de parte de él.
2. El docente revisa y hace sugerencias sobre la actividad desarrollada por el estudiante
3. El estudiante hace los ajustes pertinentes del trabajo y se prepara para entregar la actividad final con su correspondiente sustentación.
4. Durante la sustentación del trabajo, el estudiante escucha la evaluación de parte de sus compañeros de clase (Co-evaluación), de parte del docente (Hetero-evaluación) y también hace su propia reflexión sobre la actividad realizada (Auto-evaluación).

4.2.4.2.3.1.4 Fase de evaluación. Teniendo en cuenta que se parte del concepto de evaluación como proceso y no como medición de resultados, entonces todo el tiempo que dura la implementación de la estrategia, corresponde a la fase evaluativa. “La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad” (*Ministerio de Educación y Ciencia (MECD), 2000*).

Así, todas las actividades que realizan los estudiantes y de las cuales ellos conservan las evidencias en el portafolio; sirven para representar los avances y las transformaciones presentes en sus esquemas cognitivos. De igual forma, las reflexiones que los estudiantes presentan en su momento y la valoración que hacen sus compañeros de aula sobre el trabajo realizado, demuestran la efectividad de la estrategia en la mejora de los niveles de comprensión lectora, en las habilidades escriturales y en la fluidez de expresión oral.

En consecuencia, se pusieron en práctica tres tipos de evaluación en este proceso: la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.

4.2.4.2.3.1.4.1. Coevaluación. La coevaluación es una forma de evaluación entre los propios compañeros, donde los evaluadores y evaluados intercambian sus actuaciones en forma de opinión sucesivamente. Para L. Borrego (2005), es la evaluación que ejercen entre sí los educandos, es decir, uno evalúa a todos y todos evalúan a uno. Ello contribuye al desarrollo de la valoración crítica, constructiva y colegiada en el colectivo.

4.2.4.2.3.1.4.2. Autoevaluación. Se aborda la autoevaluación desde la posición del educando, cuando éste mismo reflexiona sobre sus limitaciones o dificultades y trabaja en ellas para transformarlas en fortalezas. Así lo afirma L. Borrego (2005) cuando expresa la autoevaluación de los educandos es la evaluación que hace cada educando de sí mismo, lo cual tributa al desarrollo de la autocrítica, la autoestima y el auto reconocimiento de sus cualidades.

4.2.4.2.3.1.4.3. Heteroevaluación. Es la evaluación que, generalmente, realiza el docente sobre los estudiantes, para juzgar sus desempeños, actuaciones y rendimiento. En aseveraciones de M. Casanova (1998), es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el docente con los estudiantes.

4.2.4.2.3.2. Componentes del portafolio de evidencias. Los principales componentes de un portafolio son: carpeta, portada, índice, introducción, talleres experiencia personal, autoevaluación.

4.2.4.2.3.2.1. Carpeta. Estructura física donde se archivan todas las evidencias recolectadas por el estudiante durante y después del tiempo que dura la estrategia.

4.2.4.2.3.2.2. Portada. Es la página de presentación del portafolio de evidencias, donde se incluye el título, nombre del estudiante, asignatura, grado, el nombre del docente y la identificación de la Institución Educativa, aludiendo el lugar y la fecha.

4.2.4.2.3.2.3. Índice. Es la relación del contenido temático del portafolio de evidencias, también se conoce como tabla de contenido y le da una idea general al lector del trabajo.

4.2.4.2.3.2.4 Introducción. Es un texto que detalla y describe en forma breve el contenido del portafolio de evidencias, presentando una reflexión crítica y analítica de los trabajos incluidos. También se expone acerca de la importancia, significado y aplicabilidad de la información compilada.

4.2.4.2.3.2.5 Talleres. Los talleres constituyeron la metodología que les permitió a los estudiantes desarrollar su competencia comunicativa, así como, sus habilidades y destrezas cognitivas. Se utilizaron talleres de formación, de fundamentación y de producción.

4.2.4.2.3.2.5.1 Taller de formación. Los talleres de formación son espacios de trabajo donde se reúnen los participantes para realizar actividades individuales o grupales según los objetivos propuestos. Estos talleres permiten el planteamiento de situaciones de aprendizaje que pueden ser abordadas con un enfoque sociocultural, interdisciplinar y creativo en pro de la solución de problemas del contexto.

En este sentido, todos los estudiantes y el docente forman un equipo de trabajo, en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El docente como mediador o facilitador, dirige a los estudiantes en todo momento, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos más experiencia de las realidades concretas del contexto.

4.2.4.2.3.2.5.2. Taller de fundamentación. En este tipo de talleres, se trata de producir un proceso de transferencia de conocimientos de miembros de la comunidad y de expertos en las diferentes áreas del conocimiento que se desean fortalecer; es decir, que el papel de mediador no solo lo realiza el docente, sino otro agente invitado externo y experto en el tema que se aborda. La implementación de los talleres de fundamentación, permite un acercamiento de contrastación, validación y cooperación de saberes, acercando más al estudiante con su contexto.

4.2.4.2.3.2.5.3 Taller de producción. Los talleres de producción y socialización, son espacios en donde los estudiantes manifiestan sus conocimientos, a través de la realización de actividades con mayor grado de complejidad y también presentan las actividades finalizadas, poniéndolas a consideración de los demás: compañeros, docentes y otros agentes de la comunidad.

En estos talleres, los estudiantes demuestran sus capacidades adquiridas; capacidades para Crear y orientar situaciones que impliquen de parte de ellos la problematización y solución de problemáticas del entorno; así como también, la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas, a través de la comprensión de los diversos textos verbales y no verbales, el uso de técnicas, como organizadores gráficos, resúmenes, exposiciones, periodismo escolar, cartografía social, dramatizaciones, ensayos y proyectos de investigación, MUN (Modelo de Naciones Unidas) entre otras.

4.2.4.2.3.2.6. La experiencia personal (Reflexión). Las actividades realizadas por los estudiantes, van acompañadas de reflexiones. En éstas, el estudiante realiza un análisis crítico y expone su punto de vista con respecto a la relevancia de sus trabajos, a las debilidades y fortalezas al momento de abordarlos y a las experiencias positivas y negativas vividas.

4.2.4.2.3.2.7. Autoevaluación personal del portafolio de evidencias en general. En esta parte, el estudiante se autocuestiona acerca de lo aprendido, su utilidad, sus debilidades y fortalezas en el área, sus avances y limitaciones, habilidades y destrezas cognitivas adquiridas y, lo más relevante del trabajo realizado, entre otras.

El portafolio de evidencias como estrategia sociocultural para la mejora de los niveles de comprensión lectora. El enfoque sociocultural de Vygotsky plantea esencialmente dos premisas para favorecer el aprendizaje: la primera considera que el desarrollo psicológico del individuo está determinado por el tipo de relaciones sociales que se dan en un determinado escenario cultural y que los niños aprenden a pensar en función de dicho contexto. Y la segunda sostiene que el desarrollo es posterior a la instrucción, dado que las funciones mentales aparecen primero en el plano social, entre los individuos, y luego son internalizadas y pueden ser realizadas por uno solo (Sampascual Maicas, 2004).

Entonces, se necesita ubicar al estudiante en un contexto social de interacción con sus compañeros y con el docente, para posibilitarle internalizar patrones culturales y aprendizajes, ya que todas las funciones psicológicas se producen en ese ambiente de relaciones interpersonales y de comunicación.

Según lo anterior, se aprende al lado de un compañero y a veces, gracias a los compañeros. Porque, el aprendizaje no está separado del propio sujeto, ni es algo que hay que conseguir a través de métodos de transferencia verbal inmediata.

Desde los postulados de Vygotsky, se concibe el papel del docente, como el acompañante más versado, en esa interacción con el estudiante, para conseguir que éste alcance a ser autónomo en su proceso de aprendizaje y así, logre avanzar en la llamada zona de desarrollo próximo.

Por lo tanto, el empleo del portafolio de evidencias, basado en el enfoque sociocultural de Vygotsky, es un modelo de evaluación centralizado en el estudiante, que genera un entorno en el que el docente y el estudiante van a ser dinámicos productores de conocimiento, al tiempo que provoca que el estudiante sea apto de controlar su correspondiente proceso de construcción de aprendizaje.

En consecuencia, el portafolio de evidencias, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, fortalece el compromiso del estudiante con su proceso de construcción de aprendizajes; ya que éste, ve al docente como un guía o mediador y no como la persona que le suministra todo el conocimiento, para que él en su momento lo replique. En este sentido, el portafolio de evidencias, evalúa más cualitativamente que cuantitativamente a los estudiantes, debido a que fortalece su autorreflexión y su autoevaluación, con la cooperación trascendental del docente, destacando así, el rol de éste, como mediador de aprendizajes en ambientes propicios, como lo sustentan los postulados vygotskianos.

En definitiva, se concibe que el mérito de esta estrategia, la del portafolio de evidencias, no radica en su aspecto físico o en su estructura, sino en el ambiente de progreso y de aportación que despiertan los procesos de reflexión y colaboración entre el docente y el estudiante. Por tanto, esta estrategia forma lectores reflexivos, sensatos de sus avances en la disposición de elaborar significados.

4.2.4.3.1 ¿Cómo participan los estudiantes? Y ¿cómo permite el aprendizaje en ellos? El portafolio es una forma de evaluación; su empleo permite monitorear el progreso del proceso de aprendizaje por el docente y por el mismo estudiante, por tanto, se puede ir haciendo ajustes durante su desarrollo.

La información recopilada manifiesta las habilidades y logros de los estudiantes, su manera de pensar, cuestionar, analizar, sintetizar, producir y la forma de interactuar intelectual, emocional y socialmente. También, promueve la participación, control y evaluación de su propio aprendizaje, conduciéndolos a asumir la responsabilidad de su formación y a la vez, les ayuda a fortalecer sus destrezas de búsqueda y localización de información.

4.2.4.3.2 ¿Qué papel juega el docente implementando la estrategia de portafolio de evidencias? El docente es el mediador que actúa entre el estudiante y el conocimiento que él desea adquirir, por lo tanto es el docente el que está en la obligación de diseñar las estrategias y las actividades adecuadas para llevar al estudiante a la zona de desarrollo próximo y a la consecución de sus metas; además, realiza la heteroevaluación de todo el portafolio de evidencias y adiciona probabilidades de mejorar las evidencias, retroalimentando el contenido del portafolio.

En otras palabras, el docente se convierte en un guía, que dirige al estudiante a lo largo de su trabajo; además, el docente debe, suscitar la empatía y la confianza hacia a él, ser un facilitador que motive la dependencia cognitiva entre el estudiante y sus experiencias, para favorecer la comprensión de los nuevos aprendizajes y orientarlos en la construcción del conocimiento.

4.2.4.3.3 ¿Cómo es un portafolio, orientado a la mejora de la comprensión lectora?

“Si en las aulas no utilizamos diseños metodológicos y de evaluación que hagan atractiva la tarea de leer, nos podemos encontrar con el riesgo de generar poblaciones de *analfabetos funcionales*; es decir, de aquellos que sabiendo leer, eligen no hacerlo...” (Caballero & Calero, 2008).

El Portafolio, como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora, suscita al estudiante a elegir y razonar aquellos trabajos que exponen su energía y desempeño en labores de comprensión, antes, durante o después de la lectura. Se trata de una herramienta de análisis que puede ser utilizada por los estudiantes para reflexionar sobre cómo elaborar significado, aumentando de esa forma su proceso metacognitivo como lectores.

En el contexto educativo, y sobre todo, en el desarrollo de la comprensión lectora, el portafolio de evidencias se convierte en un instrumento de evaluación distribuida entre el estudiante y el docente, que muestra lo destacado que cada estudiante alcanza a brindar de su progreso particular como lector y escritor.

4.2.4.3.4 ¿Cómo permite el portafolio de evidencias, el desarrollo de la comprensión lectora? Se concibe al portafolio como un medio que indaga en el estudiante la forma en que éste recapacita acerca de su nivel de aprendizaje, animándolo a instituir metas propias de avance, suscitando además, que tome conciencia de sus destrezas lectoras, para llegar a ser un lector íntegro y animado, competente para reflexionar o interpretar sus experiencias lectoras, para apreciarlas y optimizarlas. Por lo tanto, se le inculca al estudiante la concepción de que leer es un evento gratificante, agradable y no memorístico, separado de la tradicional evocación literal de información leída del texto. En consecuencia, el cumulo de producciones que el estudiante es apto de construir e incluir en su portafolio, revisten una extensa escala de respuestas cognitivas, afectivas y metacognitivas.

Cabe recalcar, que los trabajos que se incluyen en el portafolio han sido construidos en entornos culturales de lectura, en lugar de modelos tradicionales de lectura; lo que permite al docente manejar gran cantidad de indicadores significativos acerca de cómo el estudiante construye significado antes, durante y después de la lectura.

4.2.4.3.5 ¿Cómo se hace uso de las Tics? En la sociedad del conocimiento, a través de las Tics, también se puede trabajar con el portafolio de evidencias, igualmente denominado webfolio, portafolio digital o portafolio multimedia. Con el surgimiento de los portafolios electrónicos, esta estrategia ha alcanzado una relevancia significativa, porque los contenidos pueden ser manipulados digitalmente, permitiendo, a la vez, enlazar elementos de varios portafolios electrónicos.

Así mismo, el portafolio electrónico puede, además, estar recopilado en un soporte físico (CD, DVD, USB) o también desarrollarse en la red y para facilitar esta operatividad, existen actualmente, una gran variedad de softwares y que aunados con la masificación de Internet, ven ampliadas sus probabilidades de expansión y comunicación.

5. Metodología

5.1 Tipo de estudio

El trabajo se enmarcó en el paradigma de investigación empírico - analítico, ya que se evaluó el impacto de la aplicación de la estrategia didáctica “el portafolio de evidencias” basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky sobre la mejora en los niveles de comprensión lectora, y además se buscó desarrollar otras habilidades y destrezas que permitieran mejorar el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes. De acuerdo con Hernández (2006), la investigación cuantitativa es aquella que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Teniendo en cuenta la definición de Hernández, se sigue que el trabajo de investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, de tipo cuasi-experimental con *pre-test*, *pos-test* implementado a un grupo control y un grupo experimental. Según Moreno (2003) en los diseños de tipo cuasi-experimental se incluyen dos grupos, uno de control y uno experimental, a los que se le aplica inicialmente un *pre-test*, luego se implementa un programa al grupo experimental, para después realizar finalmente un *pos-test* en ambos grupos. El trabajo de investigación necesitaba utilizar un diseño en el que los sujetos no fueran asignados de forma aleatoria en los grupos experimental y control, debido a que los grupos ya estaban conformados y era necesario tomarlos intactos, intentando que en lo posible fueran muy semejantes.

En este sentido, se eligió hacer un cuasi-experimento, ya que no fue posible asignar al azar a los estudiantes en los grupos, debido a que los grados 10° ya estaban conformados antes del

experimento (grupos intactos). Sin embargo, se trató de hacer un buen diseño, control y análisis de tal manera que se pudiera obtener resultados confiables.

Teniendo en cuenta los posibles problemas de validez interna, la unidad investigativa, recopiló y analizó información relevante para establecer la semejanza de los grupos. Se estudiaron los promedios de notas en el área de español y los promedios de edades, se verificó que a ninguno de los dos grupos les hubiera faltado un docente de español o de cualquier otra asignatura en los últimos años, se revisaron los horarios, se compararon los estratos socio-económicos predominantes, se verificó también que ninguno de los grupos hubiese recibido capacitaciones adicionales y que durante su conformación no se hubiesen tenido en cuenta criterios que pudieran afectar los resultados del experimento.

La tabla 8 muestra el resumen del diseño escogido para la realización del trabajo de investigación, en el cual, se deseaba comparar un grupo experimental y un grupo control con mediciones antes “*Pre-test*” y después “*Pos-test*” en ambos grupos, luego de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias.

Tabla 8. Esquema del cuasi-experimento realizado

Grupo	Tipo	<i>Pre-test</i>	Tratamiento	<i>Pos-test</i>
G1 (10 ^o -A)	Control	Y_1	-----	Y_2
G2 (10 ^o -B)	Experimental	Y_1	X	Y_2

Cabe anotar que el contexto de intervención en el grupo experimental fue un proceso curricular que incluía varias actividades especiales enmarcadas en la estrategia didáctica portafolio de evidencias, dentro del área de ciencias sociales.

5.2 Población y muestra

5.2.1 Población

La población de interés en el trabajo de investigación está conformada por 728 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Madre Laura en el Municipio de Tierralta, Córdoba durante el año 2015 y 2016.

5.2.2 Muestra

La prueba fue realizada en una muestra formada por 72 estudiantes a los que no se les había dado ninguna instrucción específica en comprensión lectora en los momentos anteriores a la investigación. Estos estudiantes estaban distribuidos en dos grupos así:

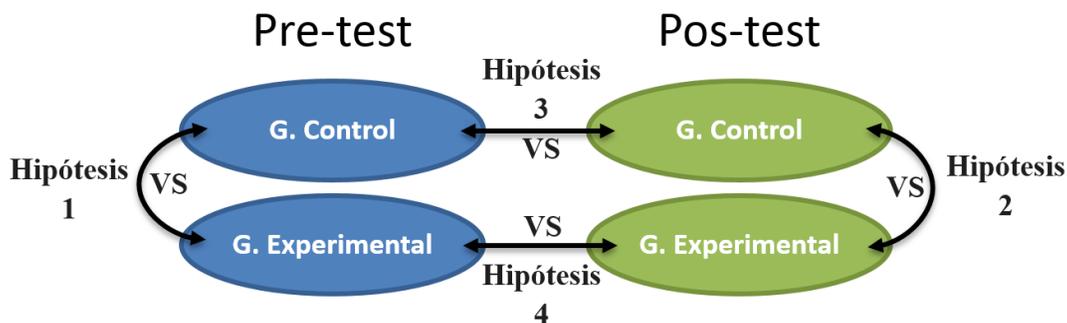
- 10°-A con 34 estudiantes (grupo control)
- 10°-B con 38 estudiantes (grupo experimental)

Los estudiantes de los grupos A y B solo tenían los conocimientos de comprensión lectora vistos a lo largo de su proceso educativo en la básica primaria y secundaria, conocimientos que generalmente consistían en leer literalmente e incluso en muchos casos, solo descifrar los códigos del texto. En el grupo B (experimental) se implementaron actividades relacionadas con la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, basada en el enfoque sociocultural y en el grupo A (control) se implementaron actividades basadas en el enfoque pedagógico tradicional con clases magistrales.

5.3 Hipótesis general

La implementación del portafolio de evidencias como estrategia basada en el enfoque sociocultural, impacta de manera significativa los niveles de comprensión lectora de los

estudiantes de educación media de la Institución Educativa Madre Laura en el Municipio de Tierralta, Córdoba.



Esquema 5 Diseño de contraste de hipótesis

Fuente: Siomara López (2016)

Comparaciones:

- **Hipótesis 1:** Pretest Grupo Control VS Pretest Grupo Experimental
- **Hipótesis 2:** Postest Grupo Control VS Postest Grupo Experimental.
- **Hipótesis 3:** Pretest Grupo Control VS Postest Grupo Control.
- **Hipótesis 4:** Pretest Grupo Experimental VS Postest Grupo Experimental.

5.3.1 Contraste de hipótesis en el pre-test

5.3.1.1 Hipótesis nula

H_0 : No existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes de 10°-A (grupo control) y 10°-B (grupo experimental) en la I.E. Madre Laura, antes de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.1.2 Hipótesis alternativa

H_1 : Existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes de 10°-A (grupo control) y 10°-B (grupo experimental) en la I.E. Madre Laura, antes

de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.2 Contraste de hipótesis en el pos-test

5.3.2.1 Hipótesis nula

H_0 : No existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes de 10°-A (grupo control) y 10°-B (grupo experimental) en la I.E. Madre Laura, luego de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.2.2 Hipótesis alternativa

H_1 : Existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes de 10°-A (grupo control) y 10°-B (grupo experimental) en la I.E. Madre Laura, luego de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.3 Contraste de hipótesis pre-test vs pos-test (grupo control)

5.3.3.1 Hipótesis nula

H_0 : No existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-A (grupo control) en la I.E. Madre Laura entre antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.3.2 Hipótesis alternativa

H_1 : Existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-A (grupo control) en la I.E. Madre Laura entre antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.4 Contraste de hipótesis pre-test vs pos-test (grupo experimental)

5.3.4.1 Hipótesis nula

H_0 : No existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-B (grupo experimental) en la I.E. Madre Laura entre antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.3.4.2 Hipótesis alternativa

H_1 : Existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-B (grupo experimental) en la I.E. Madre Laura entre antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

5.4 Definición de variables

5.4.1 Variable dependiente

Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 10° en la Institución Educativa Madre Laura en el Municipio de Tierralta, Córdoba.

5.4.2 Variable independiente

La estrategia didáctica el “portafolio de evidencias” basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky, a través de la implementación de talleres de formación, de fundamentación y de producción.

5.5 Operacionalización de variables

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES					
Tipo de variable	Variable	Conceptualización de la variables	Dimensión	Indicador	Ítems para pretest y postest
Dependiente	Comprensión Lectora	<p>1. Nivel literal: Entendido como el nivel que se constituye en primera clave para entrar en el texto</p> <p>2. Nivel inferencial: Entendido como el nivel que se caracteriza por aclarar las ideas y la comprensión de lo leído en el texto</p> <p>3. Nivel crítico: Entendido como el nivel de lectura donde se explota la fuerza de la conjetura, mediante la lectura reflexiva y reposada; su propósito es entender todo el texto.</p>	Nivel Literal:	Hallar la idea principal	1, 11, 21
				recordar hechos y detalles	2, 12, 22
				comprender la secuencia	4, 14, 24
			Nivel Inferencial:	hacer predicciones	5, 15, 25
				comparar y contrastar	3, 13, 23
				hallar el significado de palabras por contexto	6, 16, 26
			Nivel crítico	sacar conclusiones	8, 18, 28
				distinguir entre hecho y opinión	10, 20, 30
				identificar el propósito del autor	7, 17, 27
				interpretar lenguaje figurado	9, 19, 29
Independiente	Estrategia didáctica del portafolio	<p>Portafolio de evidencias. Entendido como la herramienta que permite al profesor realizar una evaluación integral. Se utiliza para recopilar información en donde se manifiesten los avances de los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales de los estudiantes</p>	Taller de Fundamentación	Mediación de parte del docente	Anexo N° 1 al 10
				Mediación de parte de otros agentes	Anexo Guía N°
			Taller de formación	Técnicas de Estudio Y el portafolio	Anexo N° 11
				Redacción de discursos y ponencias	Anexo N° 12
				La investigación en el aula	Anexo fotos ferias
				Capacitación de periodismo escolar	Anexo Diploma
			Taller de producción	Modelo de Naciones Unidas (MUN)	
				Proyectos de Aula (Investigación - Acción)	
				Videos de proyectos de aula	
				Participación de foros y ferias de investigación	

5.6 Etapas de la investigación

La investigación se desarrolló en seis etapas: la etapa de diseño y validación de test, la etapa de diseño de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, la etapa de aplicación del pre-test, la etapa de aplicación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, la etapa de aplicación del pos-test y por último, la etapa de análisis de resultados y elaboración del informe final.

5.6.1 Etapa 1. Diseño y validación de test

En la primera etapa, se diseñaron los test para evaluar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10° en la Institución Educativa Madre Laura, teniendo en cuenta el enfoque sociocultural, para lo cual se requirió la fundamentación teórica acerca de las principales características del enfoque y los criterios que se debía tener en cuenta para la realización de dicho diagnóstico. (Ver anexos 1,2,3,y 15)

Esta etapa se desarrolló durante el primer trimestre del año 2015.

5.6.2 Etapa 2. Diseño de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias

En la segunda etapa se diseñaron las actividades que se desarrollaron en el marco de la estrategia didáctica “portafolio de evidencias” basada en el enfoque sociocultural para mejorar los niveles de comprensión lectora. Las guías diseñadas correspondieron específicamente a las habilidades que se querían desarrollar en los estudiantes para mejorar sus niveles de comprensión lectora y otras destrezas de escritura y expresión oral. (Ver anexos de 4, 5,6,7,8,9,10,11 y 12)

Esta etapa se desarrolló durante el segundo trimestre de 2015.

5.6.3 Etapa 3. Aplicación de pre- test

En esta tercera etapa se aplicó el pre-test a los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental para identificar los niveles de comprensión lectora predominante, de acuerdo con los niveles establecidos por el MEN.

Esta etapa se desarrolló durante el tercer trimestre de 2015.

5.6.4 Etapa 4. Aplicación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias

En este momento de la investigación, se implementaron las actividades diseñadas para desarrollar la comprensión lectora, y que hacían parte de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, basadas en el enfoque sociocultural en el grupo experimental y se desarrollaron las clases con el modelo tradicional en el grupo control.

Esta etapa se desarrolló durante el cuarto trimestre del año 2015 y primer semestre del 2016.

5.6.5 Etapa 5. Aplicación de pos-test

En la quinta etapa se aplicó el pos-test tanto en el grupo control como en el grupo experimental, para analizar el impacto de la aplicación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias en el grupo experimental y verificar si existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental.

Esta etapa de investigación se desarrolló en el segundo trimestre del año 2016.

5.6.6. Etapa 6. Análisis de la información y elaboración del informe final

En la sexta y última etapa se hizo el análisis de los resultados, haciendo uso del software estadístico SPSS versión 17.

De acuerdo con los objetivos planteados en este trabajo, primero se realizó un análisis descriptivo a los resultados obtenidos en el pre-test de los estudiantes de los grupos 10°-A (grupo

control) y 10°-B (grupo experimental) con el fin de identificar los niveles de comprensión lectora iniciales de los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa “Madre Laura”. De igual manera, se realizó un análisis descriptivo a los resultados obtenidos en el pos-test de los estudiantes de los grupos 10°-A (grupo control) y 10°-B (grupo experimental) con el objetivo de identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de educación Media luego de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural.

Continuando con el desarrollo de los objetivos de la investigación, se realizó con ayuda del software estadístico SPSS, las respectivas pruebas para llevar a cabo los contrastes de hipótesis descritos anteriormente.

Para el contraste de hipótesis en el pre-test, se utilizó la prueba no paramétrica de Suma de rangos de Wilcoxon – Mann Whitney para dos muestras independientes, esta comparación tuvo como finalidad verificar que el grupo de control y el grupo experimental se encontraban en igualdad de condiciones antes de aplicar la estrategia didáctica “portafolio de evidencias” – tratamiento – implementado en el experimento.

5.7 Técnicas e instrumentos

Después del análisis de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos, se tomó la decisión de usar aquellos que se ajustaran al cumplimiento de los objetivos de la investigación. A continuación, se explican cada uno de ellos:

5.7.1 Test de niveles de comprensión lectora

Para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que hacen parte de la investigación, se utilizó un pre-test y un pos-test diseñado por la unidad de investigación y que luego fue enviado a expertos para garantizar su validez y confiabilidad. **(Ver anexo 2 y 3)**

Para el diseño tanto del pre-test como del pos-test, de niveles de comprensión lectora, se seleccionaron tres lecturas diferentes, y para cada lectura se diseñaron diez preguntas que evaluaban los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) para alcanzar un total de treinta preguntas de opción múltiple con única respuesta.

En los test, se evaluaron los tres niveles de comprensión lectora: Nivel Literal, Nivel Inferencial y Nivel Crítico. En el nivel literal, se valoró que el estudiante tuviera la capacidad de encontrar la idea principal, de recordar hechos y detalles y de comprender la secuencia de un texto (Ítems 1, 11,21, 2, 12, 22, 4, 14, 24); en el nivel inferencial, se evaluó que el estudiante tuviera la capacidad de hacer predicciones, de comparar y contrastar, de encontrar el significado de palabras en contexto y de sacar conclusiones (Ítems 5, 15, 25, 3,13,23,6,16,26,8,18,28); y en el nivel crítico, se evaluó que el estudiante tuviera la capacidad de distinguir entre un hecho y una opinión, de identificar el propósito del autor y de interpretar un lenguaje figurado (Ítems 10, 20, 30,7,17,27,9,19,29). **(Ver anexo N°1 que corresponde al pre-test y anexo 15 que corresponde al pos-test)**

5.7.2 Estrategia didáctica el portafolio de evidencias

La estrategia didáctica utilizada en esta investigación para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental, fue el Portafolio de Evidencias, basada en el

enfoque sociocultural de Vygotsky. Se optó por escoger esta estrategia, porque la teoría plantea que su utilización permite: adelantar procesos de escritura en los estudiantes, crear hábitos de lectura, reflexionar sobre el trabajo que se realiza, fortalecer el espíritu crítico y creativo de los estudiantes y, ver la evaluación como un proceso que facilita la observación del progreso del estudiante.

5.7.2.1 Fases del portafolio de evidencias. La estrategia portafolio de evidencias, se desarrolló en tres fases: fase de formación, fase de colección y fase de evaluación; puesto que se trató de un proceso progresivo de formación, fundamentación, producción, corrección, recopilación y reflexión tanto del estudiante como del docente.

A continuación, se explica detalladamente, la metodología utilizada en cada una de las fases de la estrategia portafolio de evidencias aplicada en esta investigación.

5.7.2.1.1 Fase de formación. Durante esta fase, se socializó la estrategia portafolio de evidencias con los estudiantes, se definieron importantes conceptos, se acordó la metodología de trabajo, se estableció una rúbrica que definía los criterios de evaluación, los estudiantes establecieron sus metas y se iniciaron los talleres de formación, de fundamentación y de producción. Los talleres fueron desarrollados durante las sesiones de clases, clases que fueron preparadas con anticipación y que contaban con guías de trabajo que en algunas ocasiones se realizaban de forma individual y en otras ocasiones se realizaban de forma grupal.

5.7.2.1.1.1. Conceptualización de la estrategia de portafolio. La conceptualización de la estrategia portafolio de evidencias, se realizó en 2 sesiones de 60 minutos, en la primera sesión se realizó un trabajo con mucha participación por parte de los estudiantes, hubo lluvia de ideas, mapas mentales y conclusiones sobre el concepto de Portafolio; en esa misma clase se le solicitó a los estudiantes una serie de materiales (carpeta, tijeras, forma y, colbón, silicona, cartulina de colores, hojas de block, marcadores y colores) para diseñar y crear la carpeta, carpeta que ellos crearon en la segunda sesión y que utilizaron como su portafolio de evidencias durante todo el desarrollo de la estrategia. (Ver imagen 1)



Imagen 1. Diseño del portafolio de evidencias

5.7.2.1.1.2 Definición de la metodología. En la sesión de clases N° 3 se definió la metodología de trabajo de la estrategia portafolio de evidencias, en acuerdo con los estudiantes, así:

- ✓ Trabajar tres tipos de talleres: los de formación, los de fundamentación y los de producción.
- ✓ En los talleres de formación se trabajaron las guías de entrenamiento en comprensión lectora, para desarrollar las siguientes habilidades: Hallar la idea principal, recordar hechos y detalles, comprender la secuencia, comparar y contrastar, hallar el significado de palabras en

contexto y distinguir entre un hecho y una opinión. Así, a partir de la lectura de un texto, los estudiantes debían realizar actividades variadas (Ver anexos del 4 al 10). Estas guías fueron desarrolladas de forma individual y grupal, además fueron socializadas y evaluadas conjuntamente.

✓ En los talleres de fundamentación, a partir de la lectura de un texto verbal o no verbal, se entrenó a los estudiantes para que aprendieran a tomar apuntes, diseñar ponencias y presentaciones, realizar esquemas (mapas mentales, mapas conceptuales, mentefactos conceptuales, cuadros sinópticos y diagramas causa efecto), elaborar reportajes, diseñar proyectos y diseñar y expresar discursos; además, de la mediación del docente, se contó con el apoyo de otros expertos. En estos talleres los estudiantes tienen un mayor grado de participación, son ellos los protagonistas, los dueños de la clase. (Ver anexos 11 y 12).

✓ En los talleres de producción, se les solicitó a los estudiantes que dieran muestra de los aprendizajes adquiridos en los talleres de formación y fundamentación, así, se les pedía, por ejemplo, que, a partir de la observación del entorno, seleccionaran un tema y lo problematizaran utilizando un diagrama causa-efecto, luego con esa información diseñaban un proyecto de investigación. (Ver imagen 2).

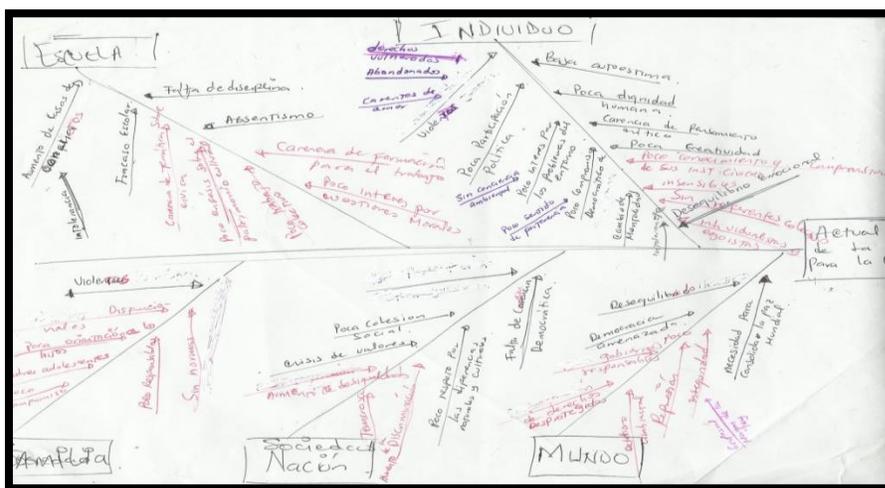


Imagen 2 Diagrama causa efecto

5.7.2.1.1.3 Definición de los criterios de evaluación. La evaluación del portafolio de evidencias, no incluyó solo el resultado final, lo más importante esta estrategia, es que se evaluó el proceso de los estudiantes y las transformaciones cognitivas que demostraron en el tiempo que duró la actividad y los resultados posterior a ella. (Ver imagen 3).

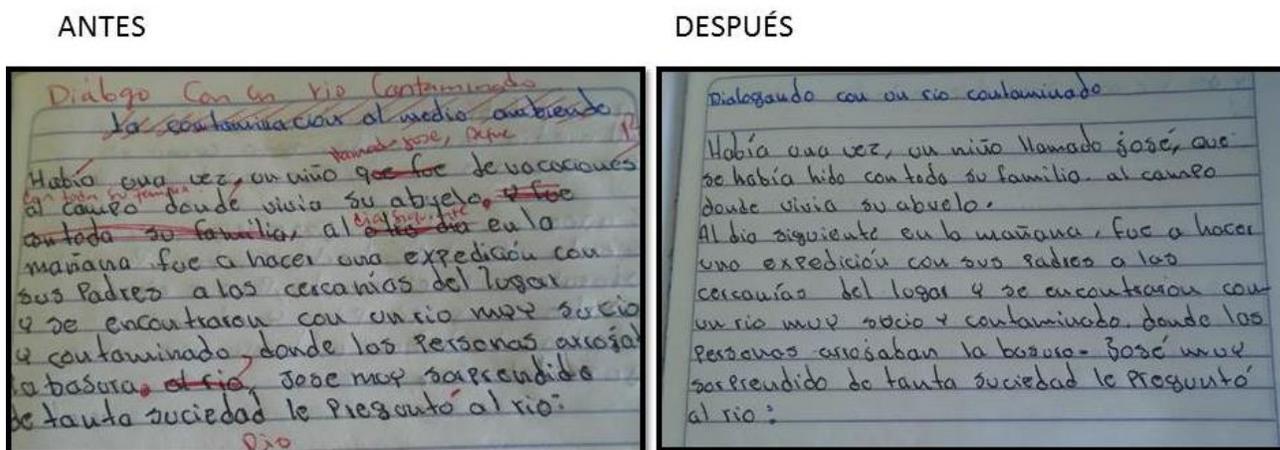


Imagen 3 Proceso evaluativo de los estudiantes

5.7.2.1.1.4 Establecimiento de metas. Al inicio de la aplicación de la estrategia portafolio de evidencias, los estudiantes en una sesión de clase establecieron sus metas a nivel general, aunque también al iniciar cualquier actividad ellos establecieron logros a alcanzar y al finalizar la actividad hicieron la autoevaluación sobre sus alcances y limitaciones.

5.7.2.1.1.5 Aplicación de talleres. Durante el desarrollo de la estrategia, se realizaron diferentes actividades y para la aplicación de las mismas se utilizó la metodología de taller. Se decidió por esta metodología, porque los talleres facilitan la integración de la teoría y la práctica a través de la pretensión de acercar al estudiante a su contexto o futuro campo de acción, motivándolo al conocimiento de su realidad objetiva.

A continuación, en la siguiente rejilla se resumen los talleres y los contenidos que se aplicaron durante el desarrollo de la estrategia el portafolio de evidencias.

Taller de formación	Taller de fundamentación	Taller de producción
Guía de entrenamiento para hallar la idea principal	Facilidad para tomar apuntes	Proyectos de investigación
Guía de entrenamiento para recordar hechos y detalles	Diseño de ponencias y presentaciones	MUN (modelo de naciones unidas)
Guía de entrenamiento para comprender la secuencia	Elaborar reportajes en un taller de prensa escuela con el meridiano de Córdoba	Cuentos
Guía de entrenamiento para comparar y contrastar	Diseño de proyectos	Participación en ferias municipales, departamentales y regionales
Guía de entrenamiento para hallar el significado de palabras en contexto	Diseño de discursos	Portafolio finalizado
Guía de entrenamiento para distinguir entre un hecho y una opinión	Realización de esquemas (mapas mentales, cuadros sinóxicos, mapas conceptuales, mentefactos, diagramas y causa efecto)	Variedad de esquemas u ordenadores gráficos

5.7.2.1.1.5.1 Taller de formación. En estos talleres, el docente trabajó con los estudiantes las guías que fueron diseñadas previamente. Para ello, el docente explicó detalladamente la habilidad que los estudiantes debían desarrollar. El docente como mediador o facilitador, dirigió a los estudiantes en todo momento en actividades individuales y grupales, pero al mismo tiempo adquirió junto a ellos más experiencia de las realidades concretas del contexto. (Ver imagen4 y los anexos del4 al 10, guías de trabajo).

**GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL**

Habilidad: Comprender la secuencia
Sesión No. 3:
Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 3. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Comprender la secuencia. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

COMPRENDER LA SECUENCIA

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es la Secuencia?

La mayoría de las cosas que lees están escritas en orden. Un experimento científico dice qué cosa hacer primero, después y al final. Un libro que no sea de ficción narra los sucesos en el orden que van ocurriendo. Las historias siempre tienen un comienzo, una parte intermedia y un final. Muchas de las cosas que haces a diario también tienen un orden particular.

1. Escribe una lista de las cosas que hiciste ayer.

Estudiar, asear mi hogar, desayunar, lavarme los dientes, bañarme, almorzar, ir a la escuela, despertarme, cenar, entrar a Facebook, llegar a la escuela y dormir.

2. Ahora haz una lista de estas cosas en el orden en que las hiciste.

Despertarme, lavarme los dientes, bañarme, desayunar, Asear mi hogar, estudiar, almorzar, ir a la escuela, llegar de la escuela, cenar, estudiar, entrar a Facebook y dormir.

Trabajo individual

Trabajo Grupal

Trabaja con tu Compañero

- Conversa con tu compañero o compañera sobre uno de tus libros favoritos.
- Tomen turnos para hablar sobre el comienzo, la mitad y el final del libro. Trata de usar una oración para cada parte.

¿Cómo Puedes Hallar la Secuencia?

Puedes hallar el orden en que las cosas ocurren en un artículo si piensas en el orden en que suceden. Los escritores introducen información en el orden en que pasan los acontecimientos.

En 1875, la corbeta O'Higgins realiza su segundo viaje a la Isla de Pascua, también conocida como Rapa Nui. A bordo de la nave iba el joven Teniente Policarpo Toro Hurtado. En 1886 Policarpo Toro regresa a Rapa Nui en un viaje de instrucción como Capitán de Corbeta. Mientras estuvo en la isla se preocupó de observar su geografía y las condiciones de vida de los nativos. En 1887 el capitán Toro presentó a las autoridades de Gobierno un informe donde hacía ver la necesidad de anexas la isla al territorio nacional y, sobre todo, amparar a los isleños bajo la protección de una bandera, pues eran sometidos a muchos abusos. Finalmente, en 1888, Policarpo Toro toma posesión de la isla a nombre del Gobierno de Chile.

Imagen 4 Guía de entrenamiento en los niveles de comprensión textual

5.7.2.1.1.5.2 Taller de fundamentación. En estos talleres, los estudiantes recibieron charlas de otros miembros de la comunidad como proceso de transferencia de conocimientos de expertos. Así, por ejemplo, en el taller de prensa dirigido por el meridiano de Córdoba, los estudiantes realizaron reportajes y jugaron a ser periodistas. Ellos iniciaban con la observación del entorno y a partir de la selección de una problemática realizaban un discurso periodístico y lo sustentaban en clase. (Ver imagen 5).

Portafolio de escritura

Elaboro un reportaje

12K07

Proyecto
 En todo periódico o revista siempre vas a encontrar interesantes reportajes acerca de distintos temas, acontecimientos o personajes. Esto se explica porque hoy en día, el reportaje es uno de los géneros informativos de mayor actualidad. En este taller vas a elaborar un reportaje sobre un tema de interés y/o actualidad para los jóvenes de tu edad.

Completa la ficha:

Tema: Invierno en el caribe colombiano

- ¿Por qué es de interés este tema?
Es un fenómeno natural que afectó partes de
- ¿Quiénes leerán tu reportaje? *caribe Colombi*
Todo público

1. Planeación textual

a. Explora ideas

- Selecciona un tema de interés, un personaje o un acontecimiento reciente que te haya impactado. Sobre este referente vas a escribir el reportaje.
- Recopila información sobre el tema, el acontecimiento o el personaje escogido: datos, anécdotas, hecho ocurrido, personajes involucrados, etc.
- Indaga diferentes puntos de vista sobre el tema. Planea a quiénes vas a entrevistar y qué preguntas les harás.
- Clasifica la información y selecciona qué datos vas a utilizar y cuáles no.

b. Elabora un esquema

- Escribe ordenadamente los principales aspectos del tema, personaje o acontecimiento de tu reportaje.

Imagen 5 Taller de prensa, elaboración de un reportaje

5.7.2.1.1.5.3 Taller de producción. En los talleres de producción y socialización, los estudiantes ponían en práctica todo lo aprendido. Ejemplo: a partir de la observación del entorno, los estudiantes planteaban una pregunta problema, un objetivo general, la descripción del problema, la justificación, creaban un grupo de investigación con logo y lema. (Ver imagen 6).

Portada	Logo y lema	Introducción
<p>Mejorar el título y la portada en general Sonrisas a los niños necesitados</p> <p>Juan Comilo Ramos fuentes Fredy fernandez Bailesteros.</p> <p>Sonara López Martínez.</p> <p>I.E: Madre Laura</p> <p>Tierralta/cordoba.</p>	<p>LEMA : MADRE LAURA PRACTICA LA MISERICORDIA</p>  <p>Logo →</p>	<p>INTRODUCCION</p> <p>Al implementar un Programa de ayuda Comunitaria, donde podamos desarrollar diferentes estrategias para el bienestar comunitario donde los actores sea la niñez vulnerable.</p> <p>Buscando socializar estos Programas y con la participación de estas comunidades en general los niños y niñas pueden ser aplicados con diferentes metodos fondos, taller, inclusivo etc. Participación de los niños donde la principal causa sea la motivación, la alegría y participación.</p> <p>Logo, debes contar de qué se trata el trabajo, donde lo realizamos, para qué, con quienes, etc.</p>
<p>faltó la descripción del problema, de allí se desprende la pregunta.</p> <p>¿ COMO UN PROGRAMA DE AYUDA COMUNITARIA PODRIA ALEGRAZ LA VIDA DE LOS NIÑOS EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD DE LOS BARRIOS LA PAZ Y 9 DE AGOSTO EN EL MUNICIPIO DE TIERRATA, CORDOBA ?</p>	<p>OBJETIVO General</p> <p>mejorar la calidad de</p> <p>ALEGRAZ LA VIDA DE LOS NIÑOS EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD DE LOS BARRIOS LA PAZ Y 9 DE AGOSTO DEL MUNICIPIO DE TIERRATA, CORDOBA, ATRAVÉZ DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE AYUDA COMUNITARIA QUE DONA REGALOS A LOS MAS DESAMPARADOS</p>	
Pregunta problema	Objetivo general	

Imagen 6 Elaboración de un Proyecto de Investigación

5.7.2.1.2 Fase de colección. Esta fase duró todo el tiempo de aplicación de la estrategia, ya que todas las actividades que el estudiante iba desarrollando, las compilaba en su carpeta de evidencias. Así, por ejemplo, cada vez que se asignaba una actividad, el estudiante la desarrollaba y se la entregaba al docente, el docente en presencia del estudiante le hacía la correspondiente revisión y corrección y el estudiante corregía la actividad; luego el estudiante debía anexar al portafolio de evidencias ambos trabajos: el trabajo inicial con las correcciones del docente y el trabajo corregido. Se les pidió a los estudiantes que guardaran todos sus trabajos y demás avances para valorar los progresos no solo en el nivel de comprensión lectora sino de los aprendizajes de forma general (trabajos, fotografías, carnet, escarapelas y diplomas de participación en eventos y demás actividades).

5.7.2.1.3 Fase de revisión y retroalimentación. La fase de revisión duró todo el tiempo de aplicación de la estrategia, puesto que consistió en la revisión de los borradores y adelantos presentados por los estudiantes antes de la presentación de cada actividad final. Durante esta etapa se pudo observar y evaluar en cada estudiante su disciplina, su motivación y su dedicación. La metodología en esta fase consistió en:

1. El docente asignaba una actividad.
2. El estudiante debía desarrollar la actividad (individual o en grupo) mediado por el docente.
3. El estudiante solicitaba asesorías con el docente para presentar adelantos de la actividad y recibir orientaciones de parte de él.
4. El estudiante hacía los ajustes del trabajo y se preparaba para entregar la actividad final con su correspondiente sustentación.

5. Durante la sustentación de su trabajo, el estudiante escuchaba la evaluación de parte de sus compañeros de clase (Co-evaluación), de parte del docente (Hetero-evaluación) y también hacia su propia reflexión de la actividad (Auto-evaluación). (Ver imagen 7).

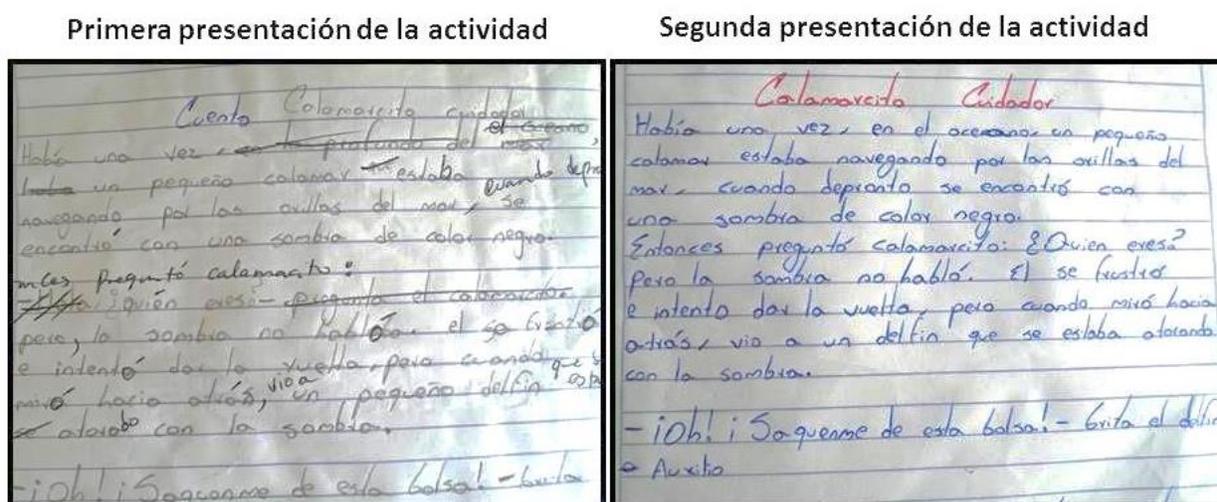


Imagen 7 Revisión y corrección de actividades entre estudiante y docente

5.7.2.1.4 Fase de evaluación. Teniendo en cuenta que se parte del concepto de evaluación como proceso y no como medición de resultados, entonces todo el tiempo que duró la implementación de la estrategia, correspondió a la fase evaluativa y para desarrollarla, se utilizaron tres tipos de evaluación: la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.

5.7.2.1.4.1 Coevaluación. Para realizar el proceso de coevaluación, se procedía de la siguiente manera: finalizada cierta actividad, los estudiantes expresaban su opinión con respecto al trabajo realizado por sus mismos compañeros, haciendo énfasis en las fortalezas y dificultades.

5.7.2.1.4.2 Autoevaluación. Para este tipo de evaluación, finalizada cada actividad los estudiantes en público delante de sus compañeros expresaban las dificultades que habían tenido para realizar la actividad y las fortalezas o beneficios adquiridos a partir de la misma.

5.7.2.1.4.3 Autoevaluación personal del portafolio en general. Finalizada la aplicación de la estrategia portafolio de evidencias, los estudiantes escribieron su reflexión personal, socializaron en clase, en el cierre del proceso de mejora en los niveles de comprensión lectora. (Ver imagen 8).

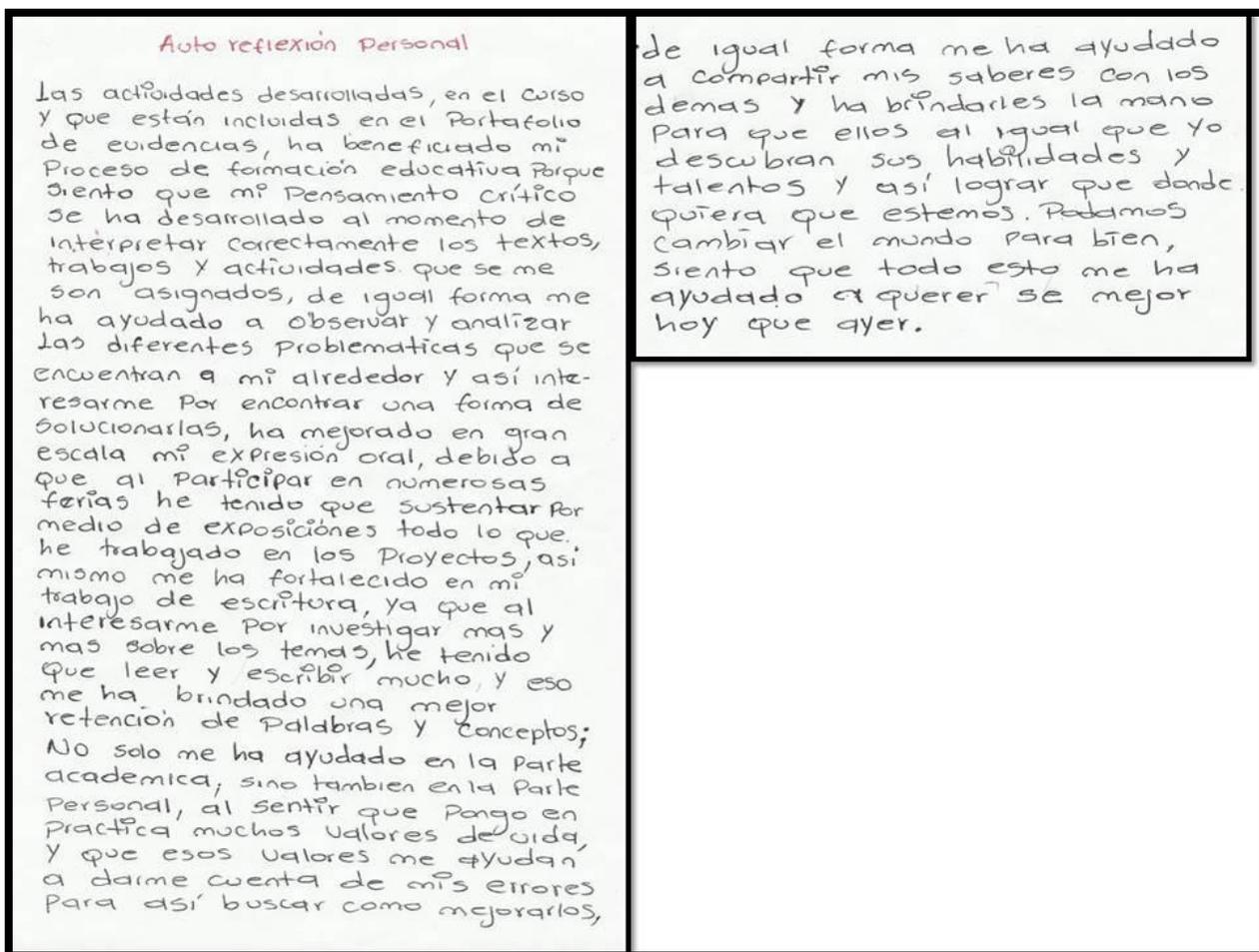


Imagen 8 Autorreflexión general del portafolio de evidencias

5.7.2.1.4.4. Heteroevaluación. La Heteroevaluación fue un proceso que duró todo el tiempo de aplicación de la estrategia portafolio de evidencias. Así, después de finalizada cada actividad, el docente le expresaba al estudiante su opinión con respecto al trabajo realizado; estas observaciones se hicieron algunas veces de forma individual y otras veces de forma grupal.

6. Análisis y resultados

6.1 Resultados del pre-test

A continuación, se realiza un análisis descriptivo de los niveles de comprensión lectora iniciales de los estudiantes de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba. Para ello se utilizaron los resultados obtenidos en el pre-test (Ver anexo 1) realizado a los estudiantes del grado 10°-A y 10°-B. Se muestran algunos estadísticos descriptivos referentes al grupo control y el grupo experimental en las variables medidas en la investigación: Nivel de comprensión lectora (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico)

	Grupo Control - Grado (10°-A)			Grupo Experimental - Grado (10°-B)		
	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO	LITERAL	INFERENCIAL	CRITICO
N	34	34	34	38	38	38
Mínimo	33	33	25	33	11	33
Máximo	100	100	75	100	100	58
Media	74,912	68,706	49,706	75,132	70,105	46,368
Desv. típ.	18,9567	17,3721	11,9304	17,1688	18,2472	7,7753

Tabla 9. Estadísticos descriptivos – pre-test

La tabla 9 de estadísticos descriptivos, evidencia que en el grupo control se sometieron a prueba a 34 estudiantes del grado 10°-A de la Institución Educativa “Madre Laura”, mientras que en el grupo experimental grado 10°-B la cantidad de estudiantes fue de 38. Así, se observa que tanto en el grupo control como en el experimental la puntuación más baja en promedio se encontró en la prueba de nivel crítico de comprensión lectora; y las más altas, las arrojaron las pruebas de nivel de comprensión literal y nivel de comprensión inferencial, predominando el nivel de comprensión literal. Estos resultados permite inferir que los estudiantes poseen mayores

deficiencias en el nivel de crítico de comprensión lectora, dado que su puntuación promedio fue inferior al 50%, por lo tanto, se puede afirmar que se les dificulta: juzgar los contenidos de los textos desde su punto de vista personal, distinguir hechos u opiniones y emitir juicios valorativos, entre otros.

	Grupo Control			Grupo Experimental		
	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
Inferior	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(1) 2,6%	(0) 0%
Bajo	(2) 5,9%	(2) 5,9%	(5) 14,7%	(2) 5,3%	(0) 0%	(4) 10,5%
Medio	(7) 20,6%	(10) 29,4%	(24) 70,6%	(4) 10,5%	(8) 21,1%	(34) 89,5%
Alto	(13) 38,2%	(12) 35,3%	(5) 14,7%	(19) 50%	(20) 52,6%	(0) 0%
Superior	(12) 35,3%	(10) 29,4%	(0) 0%	(13) 34,2%	(9) 23,7%	(0) 0%
Total	(34) 100%	(34) 100%	(34) 100%	(38) 100%	(38) 100%	(38) 100%

Tabla 10. Tabla resumen de frecuencias del pre-test

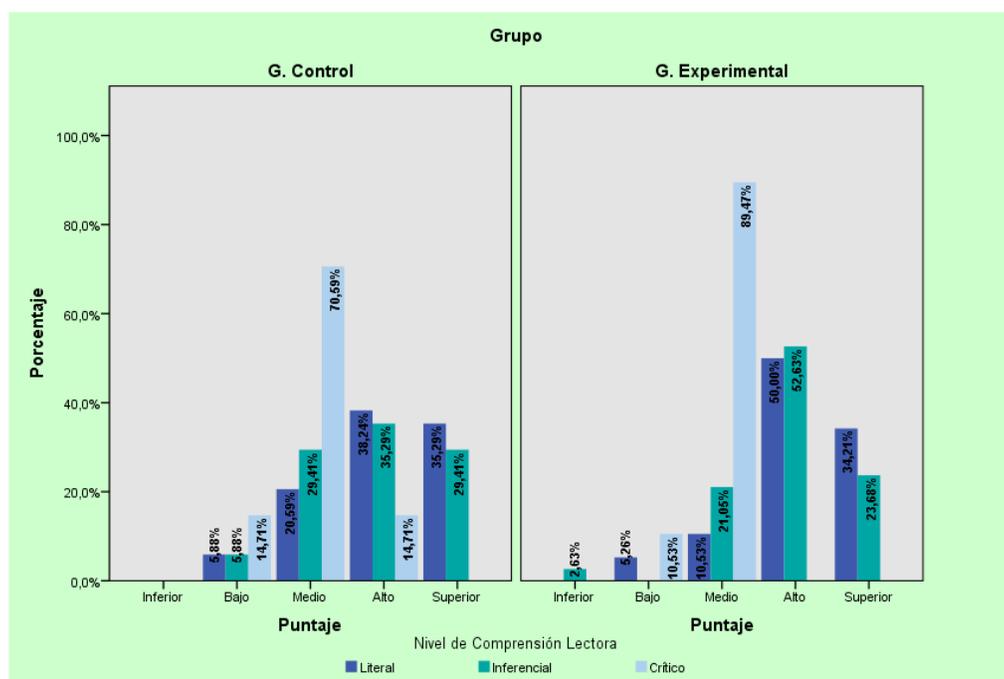


Gráfico 1. Gráfico de barras (Porcentajes de nivel de comprensión lectora).

La tabla y el gráfico anterior, muestran las puntuaciones más frecuentes en los diferentes niveles de comprensión lectora. Para este pretest, en los niveles de comprensión literal e inferencial las frecuencias más elevadas se encuentran en la categoría “Alto”; en el grupo control

el porcentaje de estudiantes con nivel de comprensión literal alto es de 38,2%, en el nivel inferencial este porcentaje es de 35,3%. En el grupo experimental estos porcentajes son respectivamente 50% y 52,6%, de donde se observa que en este segundo grupo hay mayor cantidad de estudiantes con niveles de comprensión literal e inferencial altos. Para el caso del nivel de lectura crítico 70,6% de los estudiantes del grupo control obtuvieron un puntaje medio, mientras que en el grupo experimental fue de 89,5%, en el gráfico se puede ver como sobresale notoriamente la barra de “nivel crítico” en la categoría “medio”. Esto permite evidenciar que los estudiantes tienen un buen nivel de comprensión literal, incluso, antes de aplicar la estrategia didáctica; en este sentido, se observa que los estudiantes: reconocen las secuencias de una acción, identifican analogías y dominan el vocabulario básico correspondiente a su edad, entre otros.

6.2 Aplicación de la estrategia didáctica: portafolio de evidencias

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron con la aplicación de los talleres de formación, fundamentación y producción; que hicieron parte de la estrategia portafolio de evidencias, para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de educación media de la I.E Madre Laura en el Municipio de Tierralta, Córdoba. Cabe anotar que se habla de estudiantes de educación media, porque cuando se inició la investigación los estudiantes cursaban grado 10º, pero, cuando finalizó la investigación los estudiantes cursaban grado 11º.

6.2.1 Resultados de los talleres de formación

A través de la aplicación de los talleres de formación y las guías de entrenamiento en comprensión lectora, se logró que los estudiantes:

- Adquirieran la habilidad de hallar la idea principal en un texto, (Ver imagen 9).

PARTE CUATRO: Autoevaluación

Responde la siguiente pauta de autoevaluación y luego comenta con un compañero o compañera de curso y con tu profesor o profesora.

- Puedo decir que la estrategia *Hallar la idea principal y reconocer detalles* consiste en:
RECONOCER LOS DETALLES MÁS IMPORTANTES QUE TIENE EL TEXTO Y CONECTARLOS CON LA IDEA PRINCIPAL Y LA EXPLICAR.
- Las claves que me ayudan a comprender la idea principal y los detalles son:
LAS CLAVES PARA COMPRENDER LA IDEA PRINCIPAL ES DESCRIBIR EL MENSAJE OCULTO O LA IDEA PRINCIPAL Y SEÑALAR LOS CONCEPTOS QUE LA DESCRIBEN.
- Las claves son importantes porque:
AYUDAR A EL LECTOR A IDENTIFICAR LOS CONCEPTOS QUE LA CONFORMAN Y ESTABLECER SU ESTRUCTURA Y SE COMPRENDE EL MENSAJE QUE ESTABA OCULTO.
- Siento que esta estrategia la he aprendido:
 Muy bien Bien Regular No he aprendido
- ¿Qué puedo hacer para recordar siempre o aprender mejor la estrategia *Hallar la idea principal y reconocer detalles*?
TRABAJAR DE MARCAR LA ESTRATEGIA EN LOS TEXTOS QUE LEAMOS PARA COMPRENDER LOS TEXTOS OCULTOS QUE ESTOS DEMUESTRAN.
- ¿Qué es lo que menos me ha costado aprender de esta estrategia?
EN HAYAR EL MODO DE ESCRIBIR LOS MENSAJES OCULTOS QUE CONFORMAN LA IDEA PRINCIPAL Y LOS DETALLES.
- ¿Qué es lo que más me ha costado aprender de esta estrategia?
LOS DETALLES QUE NICE LA ESTRATEGIA COMO IDENTIFICAR O EXPLICAR EL MENSAJE OCULTO.

Imagen 9. Habilidad para hallar la idea principal

- Adquirieran la habilidad de recordar hechos y detalles, (Ver imagen 10).

Los pukará son fortificaciones levantadas por culturas preincas para protegerse de invasores. Fueron construidas principalmente en piedra, trepando hacia un cerro a modo de fortaleza como si fueran un muro defensivo del área. Pese a los ataques que recibieron y al paso del tiempo, todavía se conservan algunos pukará, especialmente en la segunda región, donde se hallan vestigios de lo que fue el pukará de Quito, el pukará de Turi y el pukará de Lasana.

El pukará de Quito, ubicado al Noroeste del pueblo de San Pedro de Atacama, data del siglo XII. En 1540 Francisco de Aguirre lo ataca con unos 30 hombres a caballo y logra vencerlo. El pukará de Turi se halla a 40 km. Noroeste de Chilo-Chilo, en las vegas de Turi, comuna de Calama. Este pukará es la fortaleza más extensa de la región y tiene un invaluable valor arqueológico. El pukará de Lasana, se ubica a 8 km al norte del pueblo de Chilo-Chilo, también en la comuna de Calama. Fue construido en el siglo XII y es una de las reliquias de más importancia en la cultura atacameña.

- Enuncia la idea principal del texto que acabas de leer.
LOS PUKARÁ SON FORTIFICACIONES LEVANTADAS POR CULTURAS PREINCAS PARA PROTEGERLAS DE INVASIONES.
- Nombra tres detalles que entregan más información sobre la idea principal.
1) CONSTRUIDAS CON PIEDRAS COMO FORTALEZA, COMO MURO.
 2) CONSTRUIDAS PARA DEFENDERSE Y COMO VALOR ARQUEOLÓGICO.
 3) Pese a los ataques que recibieron, aún siguen algunos PUKARÁ.
- Explica cómo hiciste para hallar esos tres detalles. ¿En qué parte del texto aparecen?
PUES LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE EXPLICAN MEJOR LA IDEA PRINCIPAL, ES COMO UN RESUMEN DE PALABRAS, APARECEN EN LOS PRIMEROS BENEFICIOS DEL PRIMER PARRAFO, INCLUSO TOMÉ ALGUNOS APUNTES DEL SEGUNDO PARRAFO.
- Explica con tus palabras en qué consiste la estrategia "Recordar hechos y detalles" y cuáles son los pasos que debes seguir para identificar los hechos y detalles.
CONSISTE EN ENTENDER LAS COSAS, SUCELOS Y EXPONERLOS.
 1) LEER EL TEXTO, ENTENDERLO Y COMPRENDERLO, NO MEMORIZARLO
 2) TRABAJAR DE UNIR LOS DETALLES Y LAS IDEAS PRINCIPALES
 3) CAMBIAR EL TEXTO POR LAS PALABRAS, YA QUE ASI SEBA MÁS FACIL RECORDARLO.

Imagen 10. Habilidad para recordar hechos y detalles

- Adquirieran la habilidad de comprender la secuencia de un texto, (Ver imagen 11).

1. Piensa en el orden en que se presenta la información en el texto.

2. Mira la tabla de abajo. En ella se muestra una línea de tiempo que indica el orden en que suceden los acontecimientos.

3. Escribe el evento que falta en el cuadro vacío.

1875	1886	1887	1888
La corbeta O'Higgins realiza su segundo viaje a Isla de Pascua	Policarpo Toro regresa a Rapa Nui en un viaje de instrucción como capitán de corbeta. Mientras estuvo en la isla se preocupó de observar su geografía y las condiciones de vida de los nativos	El capitán Toro Presenta a las autoridades de Gobierno un informe donde habla de la necesidad de anexar la Isla al territorio Nacional.	Policarpo Toro toma posesión de la Isla a nombre del Gobierno de Chile

PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

<p>QUÉ HAY QUE SABER</p>	<p>El orden en que se realizan las cosas o en que ocurren los sucesos se llama secuencia. Los pasos para completar un conjunto de instrucciones normalmente siguen una secuencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Palabras clave como <i>primero, luego, después, por último, finalmente, antes y después</i> indican cuándo se hacen las cosas u ocurren los sucesos. Pistas como las horas del día, el día de la semana, el mes, la estación y el año indican cuándo ocurren las cosas. En un cuento que no contiene palabras clave, piensa en el principio, la mitad y el final como ayuda para deducir la secuencia. En un artículo que no contiene palabras clave, piensa en el orden en que ocurren o se realizan las cosas.
--------------------------	--

Lee este artículo que describe un proyecto de arte. Mientras lees, piensa en el orden de los pasos que se siguen para completar el proyecto.

Imagen 11. Habilidad para comprender la secuencia de un texto

- Adquirieran la habilidad de comparar y contrastar, (Ver imagen 12).

1. Piensa en los detalles que dan cuenta sobre las semejanzas entre las aves y los murciélagos. Ahora piensa en los detalles que hablan sobre las diferencias entre ellos.

2. Observa el siguiente esquema.

1. La parte sombreada del primer círculo indica cómo las aves son diferentes de los murciélagos.

1. La parte sombreada del segundo círculo indica cómo los murciélagos son diferentes de las aves.

Estos son ejemplos de contraste.

La información que aparece en la superposición de los círculos cuenta en qué son similares las aves y los murciélagos. Estos son ejemplos de comparación.

3. Escribe otro ejemplo de comparación en la parte en que los círculos se superponen para decir en qué se parecen las aves y los murciélagos.

4. Escribe otro ejemplo de contraste en la parte sombreada del segundo círculo para decir en qué más son diferentes las aves y los murciélagos.

PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

<p>QUÉ HAY QUE SABER</p>	<p>Hallar en qué se parecen y diferencian dos o más cosas se llama comparar y contrastar. Una comparación dice en qué se parecen las cosas, personas, lugares o sucesos. Un contraste dice en qué se diferencian.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparar es hallar en qué se parecen dos o más cosas. Contrastar es hallar en qué se diferencian. Algunas palabras clave que indican una comparación son <i>ambos, iguales, semejanza, se parecen y similar</i>. Algunas palabras clave que indican un contraste son <i>pero, a diferencia, diferentes, sin embargo, mientras que y en lugar de</i>. Si en la selección no hay palabras clave que indiquen comparación o contraste, piensa en las cosas sobre las que leíste. Pregúntate: ¿En qué se parecen estas cosas? ¿En qué se diferencian?
--------------------------	--

Imagen 12. Habilidad para comparar y contrastar

- Adquirieran la habilidad de hallar significado de las palabras en contexto, (Ver imagen 13).

HALLAR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS POR CONTEXTO

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es el Significado de las Palabras por Contexto?

A veces escuchas palabras que no conoces. Generalmente, puedes descubrir el significado de una palabra por la forma en que la persona la usa.

1 Escribe lo que piensas que significa la palabra *castillo*. No te preocupes si no sabes el verdadero significado.
Sólo piensa bien lo que vas a suponer. Fortaleza utilizada en la época medieval para proteger y mantener a salvo al rey su imperio

2 Alguien te dice: "El rey vive en un gran castillo". Ahora escribe lo que crees que significa la palabra *castillo*.
Arquitectura de gran inmensidad donde habita y gobierna un rey

3 ¿Cuál palabra en la oración subrayada te ayuda a descubrir lo que significa *castillo*?
El rey, ya que tradicionalmente se dice que los reyes habitan en castillos.

Trabaja con tu Compañero

- Habla con tu compañero o compañera sobre las palabras nuevas que has aprendido.
- Usa cada palabra nueva en una oración.
- Haz que tu compañero descubra el significado de la palabra nueva.

¿Cómo sabes el Significado de Palabras por Contexto?

Puedes también descubrir el significado de palabras nuevas cuando lees. Piensa en cómo se usa la palabra en el cuento. Esto te ayudará a saber el significado de la palabra.

Imagen 13. Habilidad para hallar el significado de palabras en contexto

- Adquirieran la habilidad de distinguir entre un hecho y una opinión, (Ver imagen 14).

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es un Hecho?

¿Alguna vez le has dicho a alguien tu edad o cuántas personas hay en tu familia? De ser así, a esa persona le estás diciendo hechos. Un hecho indica algo que puede ser probado. Si tú dices "tengo dos hermanos y una hermana", estás diciendo un hecho.

1 Escribe un hecho sobre ti.
Tengo una cicatriz en el pie izquierdo

¿Qué es una Opinión?

¿Alguna vez le has dicho a alguien cómo te sientes con respecto a algo? De ser así, estás dándole tu opinión. Una opinión dice lo que pensamos o creemos. Una opinión no puede probarse. Si dices, "Hago las mejores galletas con chispas de chocolate", estás expresando una opinión.

2 Escribe una opinión sobre ti.
Hago el mejor arroz con Coco

3 Escribe cómo el hecho que escribiste es diferente de la opinión.
Porque el hecho es real y es probatorio mientras la opinión puede ser mentira ya que nadie tiene los mismo gustos

Trabaja con tu Compañero

- Por turnos, di un hecho sobre algo como deportes o de sitios conocidos.
- Luego di una opinión sobre lo mismo.

¿Cómo Puedes Encontrar Hechos y Opiniones?

Algunos textos contienen detalles que se refieren a hechos. Algunos fragmentos también contienen detalles que son opiniones. Algunos fragmentos contienen tanto hechos como opiniones. Puedes distinguir entre un hecho y una opinión preguntándote lo siguiente: "¿Este detalle se refiere a algo que puede ser probado? Si la respuesta es "sí", entonces se trata de un hecho. Si la respuesta es "no", entonces se trata de una opinión.

Lee el siguiente texto sobre una serpiente como mascota. Ve si puedes distinguir los hechos de las opiniones.

Imagen 14. Habilidad para distinguir entre un hecho y una opinión

- Adquirieran la habilidad de ilustrar un texto:

A través del dibujo que un estudiante haga sobre la lectura de un texto, refleja si hubo comprensión o no. En esta actividad se observa, por ejemplo, que el dibujo que hace el estudiante sobre la lectura antes que el docente haga una explicación es uno, y el dibujo que hace después de la explicación del docente es otro. (Ver imágenes 15 y 16).

Platón describió en su alegoría de la caverna

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

Actividad:

1. lee la descripción de la alegoría de la caverna de Platón (texto en el recuadro) y realiza un dibujo donde reflejes la comprensión que haces del texto que leíste.
2. Escucha claramente la explicación que el docente te realiza del texto sobre la descripción de la alegoría de la caverna de Platón (texto en el recuadro) y vuelve a hacer el dibujo

Imagen 15. lectura y actividad de ilustrar un texto

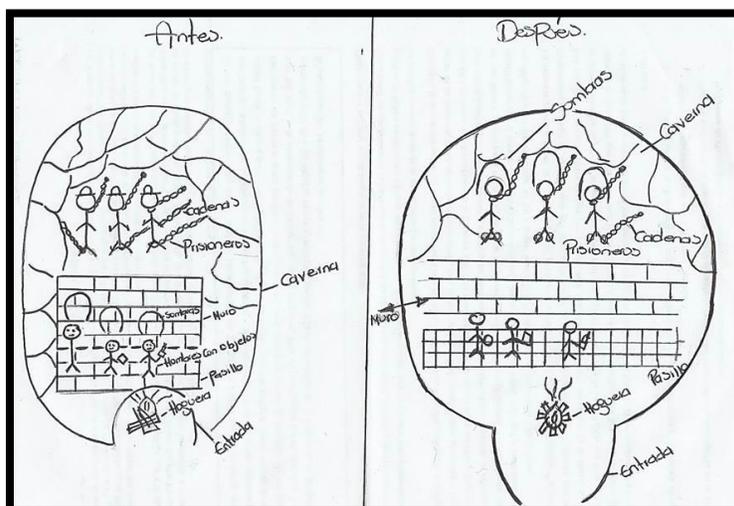


Imagen 16. dibujo de la descripción del mito de las cavernas de Platón (Estudiante 1)

Como se observa, los dibujos de comprensión textual no son los mismos, sin embargo, corresponden al mismo texto; la diferencia es que el primero fue realizado antes de la mediación del docente y el segundo fue realizado después de la mediación del docente. Esta diferencia en los dibujos sustenta la tesis que fundamenta esta investigación (enfoque sociocultural de Vygotsky) y que sostiene que el aprendizaje es un proceso de construcción social, en el que la mediación del docente es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en acercarlo cada vez más a la zona de desarrollo próximo.

Además, en el mismo ejercicio se observó que los preconceptos o las ideas previas que posee un estudiante, son fundamentales en el proceso de comprensión textual, así por ejemplo, en la misma actividad se presentó el caso de un estudiante que mostró un solo dibujo para el momento del antes y el después de la mediación por parte del docente; al preguntarle al estudiante ¿por qué fue el mismo dibujo para ambos momentos?, él respondió, que conocía el texto con anterioridad y por eso la comprensión se le hizo más fácil y acertada. (Ver imagen 17).

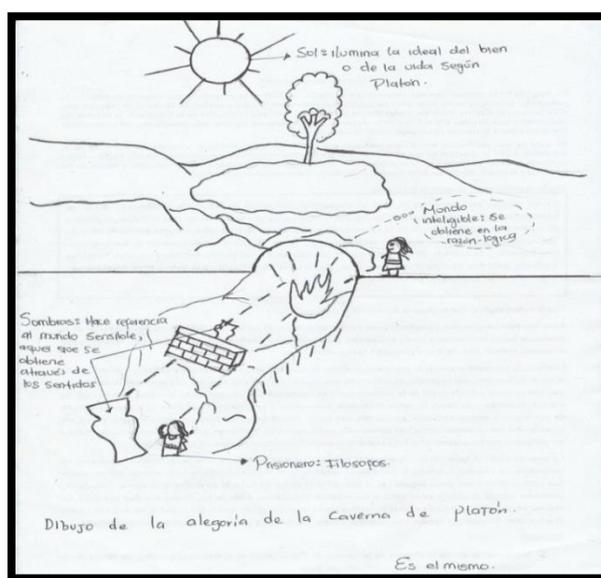


Imagen 17. Dibujo de la descripción del mito de las cavernas de Platón (Estudiante 2)

6.2.2 Resultados de los talleres de fundamentación

A través de la aplicación de los talleres de fundamentación y la profundización en técnicas de estudio, análisis, producción y sustentación, se logró que los estudiantes:

- Aprendieran a hacer diagramas causa-efecto utilizados en la problematización de situaciones observadas en el entorno cercano del estudiante y como punto de partida para el diseño de sus proyectos de investigación. (Ver imagen 18)

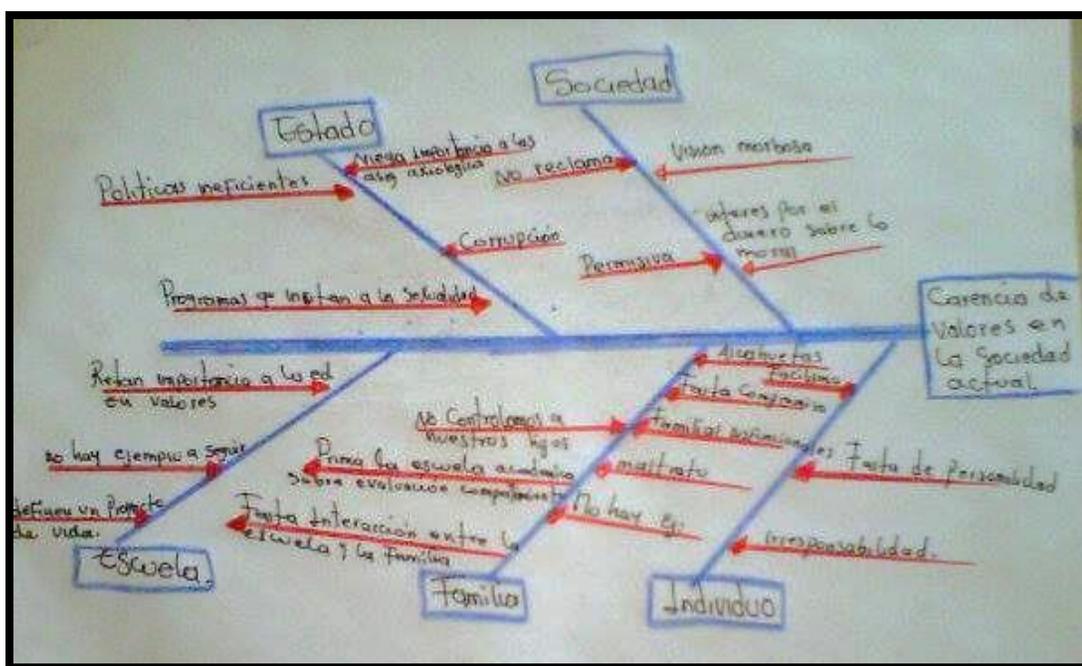


Imagen 18. Diagrama Causa-Efecto

- Aprendieran a hacer ponencias y presentaciones utilizadas para al momento de hacer las sustentaciones de las actividades y trabajos realizados en el marco de la aplicación de la estrategia.
- Aprendieran a hacer proyectos de investigación

La habilidad adquirida por los estudiantes para diseñar y ejecutar proyectos de investigación a partir de las situaciones observadas en su entorno, desarrolló en ellos su espíritu reflexivo, crítico

y creativo, los motivó intrínsecamente hacia la consecución de metas personales y sociales y fortaleció su cooperativismo en pro del reforzamiento del sentido de pertenencia. En la siguiente rejilla se relacionan los proyectos desarrollados por los estudiantes a partir de la aplicación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias.

Rejilla de proyectos de investigación formulados por los estudiantes durante y después de la experiencia

Línea	Nº de proyectos	Nombre de los Proyectos de investigación
Salud sexual y reproductiva	10	Estrategias educativas sobre la sexualidad responsable para favorecer la conducta de los estudiantes hacia las relaciones sexuales.
		El aborto en la adolescencia
		Concientizar a los estudiantes del Madre Laura de Tierralta, Córdoba por una mejor educación sexual
		Disminución del embarazo en adolescentes de la institución educativa Madre Laura en el municipio de Tierralta, Córdoba
		Implementación de nuevas estrategias con los estudiantes sobre la prevención de embarazos en la institución Educativa Madre Laura en el municipio de Tierralta, Córdoba
		Jóvenes embarazadas a temprana edad en la Institución Educativa madre Laura en el municipio de Tierralta, Córdoba
		Estrategias educativas para disminuir las enfermedades de transmisión sexual en los adolescentes de la Institución educativa Madre Laura
		Concientizar a los jóvenes del barrio Montevideo sobre las causas y consecuencias del embarazo no deseado
		Estrategia lúdica en pro de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de la institución educativa madre Laura en el municipio de Tierralta, Córdoba
		Estudio de caso de una estudiante embarazada en la institución educativa Madre Laura
Convivencia y paz	7	Capacitadores de paz
		El juego favorece la convivencia de los estudiantes de la institución educativa Madre Laura del municipio de Tierralta, Córdoba
		Convivencia en los estudiantes
		Problema de la violencia y el desarrollo de la convivencia en la institución educativa madre Laura
		El bullying como factor asociado con los altos niveles de deserción escolar en la institución educativa Madre Laura
		Aplicación de charla para reducir los niveles de bullying en el grado 10ºB de la institución educativa Madre Laura
Prevención a las drogas	9	Factores que llevan a los estudiantes de la institución Educativa Madre Laura a cortarse la piel
		Problemas de drogas en los estudiantes de la institución educativa Madre Laura
		Factores que inciden para que los jóvenes de la institución educativa madre Laura consuman sustancias psicoactivas
		Las drogadicción en los jóvenes del barrio Alfonso López en el municipio de Tierralta Córdoba

		<p>Concientización de las causas y consecuencias del uso de drogas en los estudiantes de grado 11° de la institución educativa madre Laura en Tierralta Córdoba</p> <p>Consecuencias del uso de las drogas en el barrio 9 de agosto en el municipio de Tierralta Córdoba</p> <p>Causas de la drogadicción los jóvenes en el municipio de Tierralta, Córdoba</p> <p>La drogadicción de los estudiantes en la institución educativa madre Laura en Tierralta, Córdoba</p> <p>La drogadicción en los menores de edad y adolescentes en la institución educativa madre Laura</p> <p>Jóvenes preventivos</p>
Académico y disciplinario	13	<p>Indisciplina en los estudiantes de la institución educativa madre Laura</p> <p>Bajo rendimiento en los estudiantes de la institución educativa madre Laura</p> <p>Desmejoramiento académico de los estudiantes de grado Decimo de la institución educativa Madre Laura del Municipio de Tierralta, Córdoba</p> <p>Estrategias para mejorar los resultados de las pruebas saber 11° en la institución educativa madre Laura</p> <p>El bajo rendimiento académico de los estudiantes de la I.E Madre Laura en el Municipio de Tierralta, Córdoba</p> <p>El promedio de estudiantes egresados de la institución educativa madre Laura del municipio de Tierralta Córdoba de los últimos dos años que han ingresado a la universidad</p> <p>Estrategia para disminuir el bajo rendimiento académico en los estudiantes de grado 11° de la institución educativa Madre Laura</p> <p>Déficit académico en los estudiantes del grado 6°D de la institución educativa Madre Laura del municipio de Tierralta Córdoba</p> <p>Estrategias que ayudan a los estudiantes de la institución educativa Madre Laura de Tierralta Córdoba a mejorar su rendimiento académico</p> <p>Bajo rendimiento académico y la disciplina en los estudiantes de la institución educativa Madre Laura</p> <p>Factores que aumentan la indisciplina de los estudiantes de la institución educativa Madre Laura</p> <p>El mal uso de la internet por parte de los estudiantes en las horas de clase y su influencia en el bajo rendimiento académico</p> <p>la rotación de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa Madre Laura del municipio de Tierralta Córdoba</p>
Medio Ambiente	4	<p>Problemas de contaminación que se presentan en la institución educativa Madre Laura de Tierralta Córdoba</p> <p>Influencia de la contaminación ambiental en la salud de la población de municipio de Tierralta Córdoba</p> <p>Cultivo de hortalizas en la Institución Educativa Madre Laura, para garantizar la seguridad alimentaria de sus estudiantes</p> <p>Concientización del mal uso del medio ambiente en el barrio La Paz del municipio de Tierralta Córdoba</p>
Social y bienestar comunitario	5	<p>Implementación de patios productivos en el barrio Virgilio Vargas del municipio de Tierralta Córdoba</p> <p>La ineficiencia en el alcantarillado del barrio Villa Pineda en la comunidad de Tierralta Córdoba</p> <p>Sonrisas a los más necesitados</p> <p>(ESLURJU) Estrategias lúdicas del barrio Riveras del Jui</p> <p>Implementación de un quiosco saludable para mejorar los hábitos alimenticios de los estudiantes de la I.E Madre Laura</p> <p>Ayúdanos a ayudar</p>

- Aprenderían a hacer cuentos

Con la escritura de cuentos, los estudiantes afinaron su redacción, cohesión y coherencia; le dieron rienda suelta a su imaginación y crearon cuentos relacionados con el cuidado del medio ambiente. A partir de la actividad, se creó el primer festival de cuentos en la institución educativa y para este año en el mes de noviembre se realizará la segunda versión de festival de cuentos. Como puede observarse, la aplicación de la estrategia no solo apunta a mejorar los niveles de comprensión lectora, sino que además favorece los procesos de redacción y escritura, (Ver imagen 19).

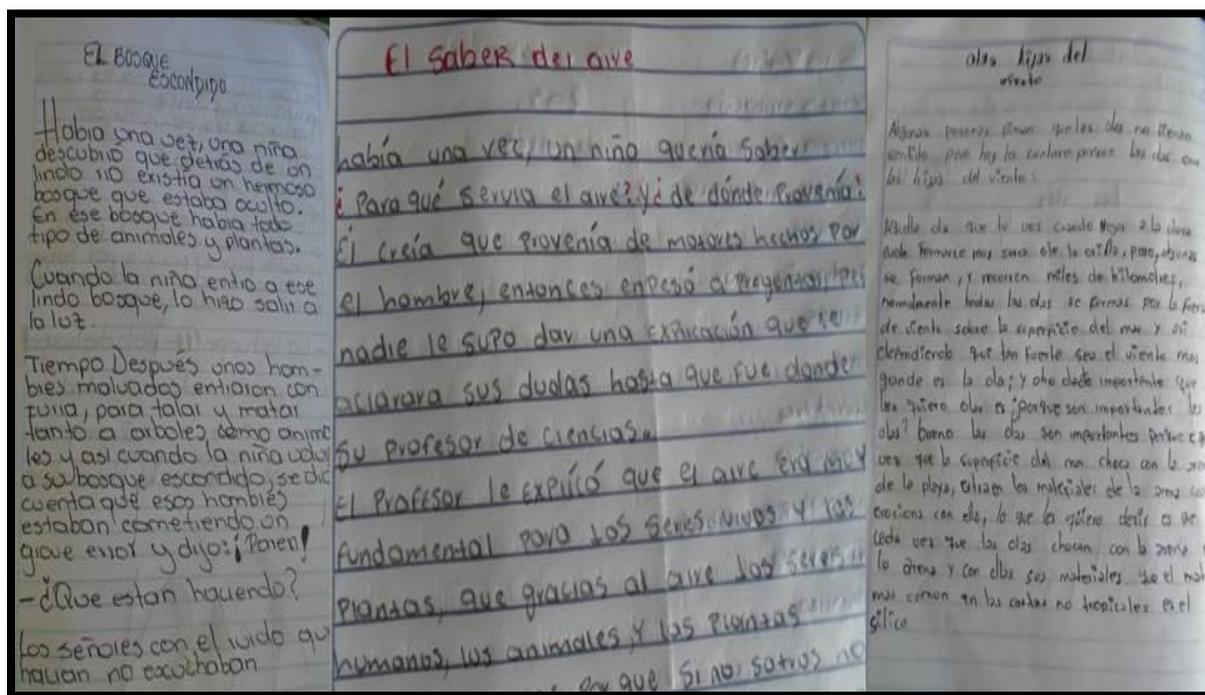


Imagen 19. Cuentos realizados por los estudiantes

- Aprenderían a hacer mapas conceptuales, (Ver imagen 20)

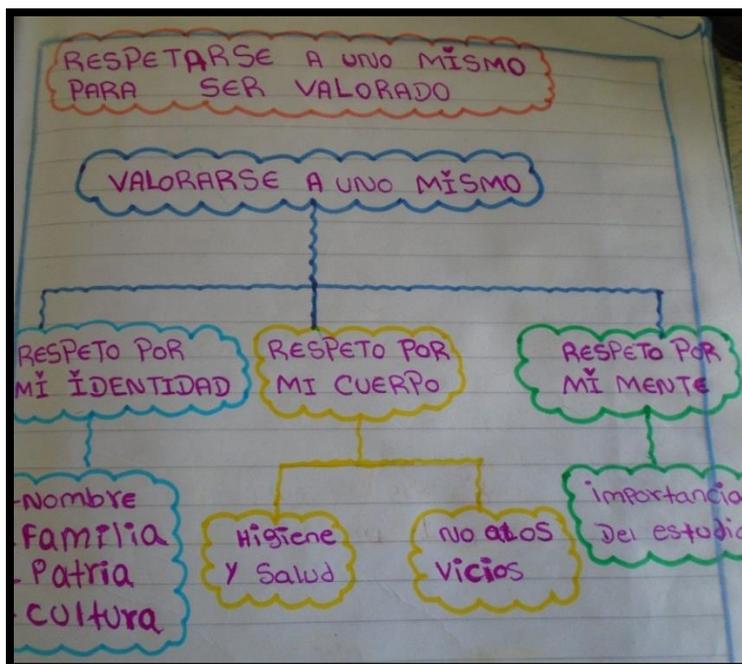


Imagen 20. Mapa conceptual

- Aprenderían a hacer cuadros sinópticos, (Ver imagen 21)

Utilizados en la toma de apuntes y en la realización de síntesis y resúmenes.

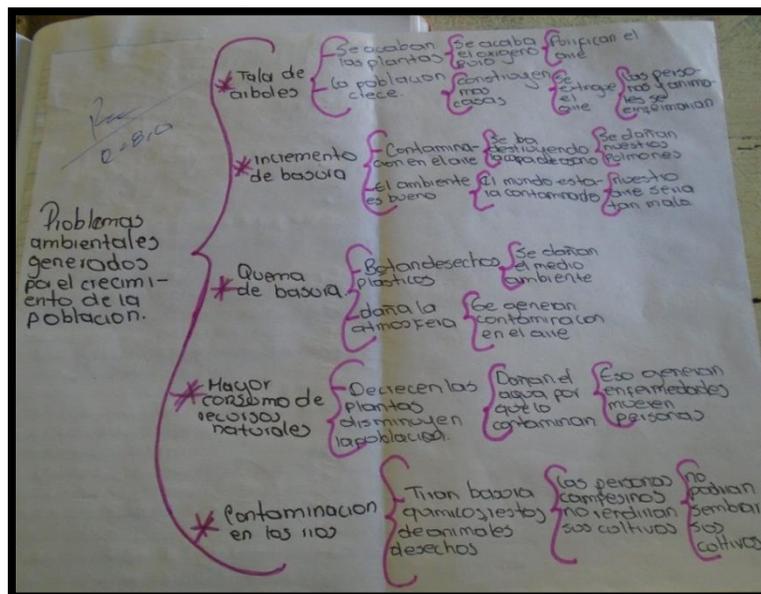


Imagen 21. Cuadro sinóptico

- Aprenderían a hacer mapas mentales, (Ver imagen 22)

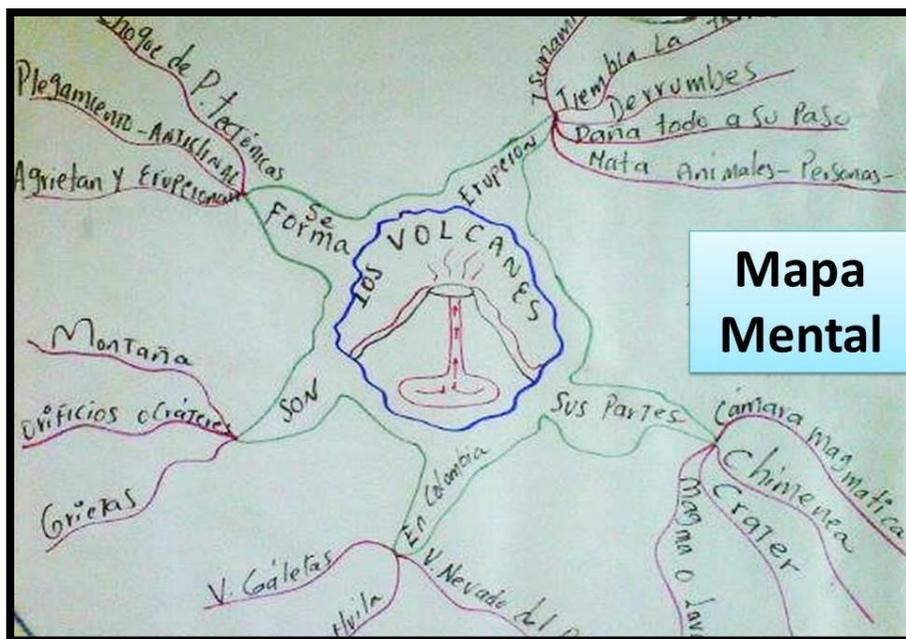


Imagen 22 Mapa mental

- Aprenderían a hacer mentefactos conceptuales, (Ver imagen 23)

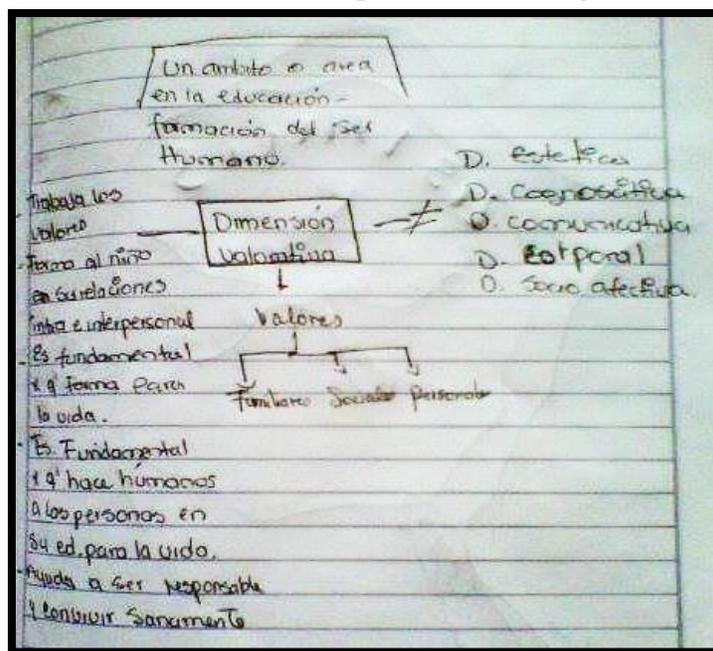


Imagen 23. Mentefactos conceptuales

- Aprenderían a hacer discursos, (Ver imagen 24)

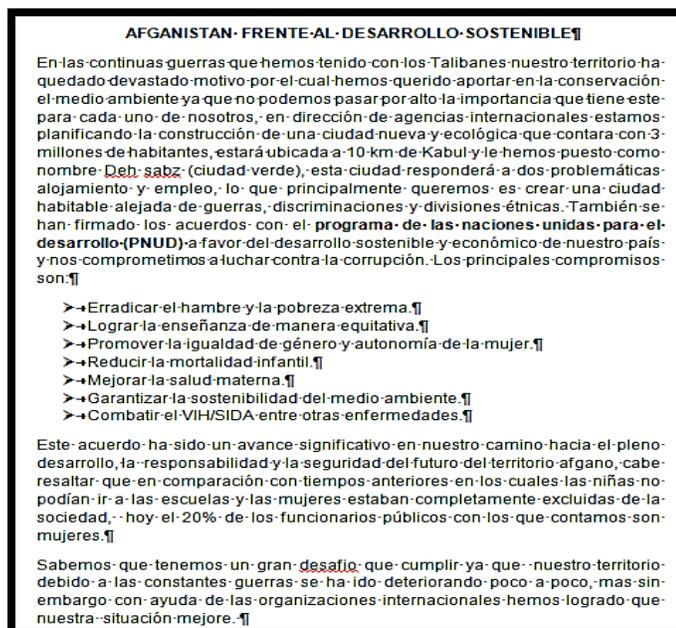


Imagen 24. Discurso realizado por una estudiante para su participación como presidenta de Afganistán en el MUN (modelo de naciones unidas)

- Aprenderían a hacer reportaje en los talleres de prensa-escuela (Ver imagen 25)



Imagen 25. Noticia del taller de prensa

Además del proceso de capacitación de los estudiantes con el programa de prensa escuela, el grupo de investigación (VIDER) formado a partir de la implementación de la estrategia portafolio de evidencias, recibió una dotación para que siga funcionando el programa de periodismo escolar; la dotación se compone de una cámara de video, diez chalecos de periodismo, una grabadora periodística, una diadema y una memoria USB, (Ver imagen 26).

Es importante destacar, el apoyo de El Meridiano de Córdoba fue fundamental, pues a partir de la alianza con esta empresa, los estudiantes se ven motivados a realizar actividades y participar en la semana de la creatividad.



Imagen 26. Reconocimiento y entrega de dotación de equipos de parte del Meridiano de Córdoba

6.2.3 Resultados de los talleres de producción

A través de la aplicación de los talleres de producción, se logró que los estudiantes:

- Participaran en ferias de ciencia, tecnología e innovación, representando a la institución, al municipio y al departamento, (Ver imagen 27 y 28). La participación de los

estudiantes en las ferias ha sido reconocida en ocasiones con el primer o segundo o tercer lugar, entre muchos proyectos educativos. En la siguiente rejilla se relacionan los reconocimientos adquiridos por los estudiantes.

Feria	Proyecto	Reconocimiento
Quinta feria exposable en el centro de convenciones en Montería, Córdoba	Arte y juego para una sexualidad responsable	Segundo lugar
Feria Intermunicipal Infantil y Juvenil de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento, en Valencia Córdoba.	Canta, Canta, decimerito y difunde la onda de tus derechos	Primer lugar
VII Feria Regional infantil y juvenil de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento denominada “LA CIENCIA NOS HACE GRANDES”, en Cereté, Córdoba.	Ayúdanos a Ayudar	Participación
Segunda feria departamental de ciencia y tecnología, en Montería, Córdoba.	Implementación de un quiosco saludable para mejorar la salud de los estudiantes	Segundo lugar
Feria departamental de ciencia y tecnología en el centro de convenciones en Montería, Córdoba.	La lúdica como estrategia pedagógica para la defensa de los derechos de los niños	Tercer lugar
VII Feria Regional infantil y juvenil de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento denominada “YO AMO LA CIENCIA”, en Cereté, Córdoba.	Mi empresa avícola desde la escuela	Participación
Semana Andina, en el parque central del Municipio de Tierralta, Córdoba	Arte y juego para una sexualidad responsable	Participación



Imagen 27. participación en ferias de innovación educativa



Imagen 28. participación en ferias de innovación educativa

- Representaron a la institución y al municipio con este proyecto postulado como experiencia significativa en el foro departamental de educación 2016, (Ver imagen 29 y 30).



Imagen 29. Reconocimiento como una de las 9 experiencias que escogieron en todo el departamento, para representar a Córdoba en el foro educativo nacional 2016



Imagen 30. Visita de representantes de la gobernación de Córdoba para ver los proyectos

- Organizaron y participaron, en el primer MUN (modelos de naciones unidas) laurista; con ello los estudiantes demostraron su capacidad para crear y orientar situaciones que implicaron por parte de ellos la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas, (Ver imagen 31, 32 y 33).



Primer modelo de naciones unidas laurista

Imagen 31. Participación de los estudiantes en el primer modelo de naciones unidas laurista

1° MODELO DE NACIONES UNIDAS LAURISTA
TIERRALTA, COLOMBIA
AGOSTO, 2015

N°	ASISTENTE	N° DE IDENTIFICACION	CARGO	PAIS	EMAIL	TELEFONO	FIRMA
1	Dilson Nuñez Alvarez	1007411525	SECRETARIO	PAKISTAN	Dilsonnuñez@unil.com	8746331592	[Firma]
2	YUDIS MARTINEZ SOLANO		PREIDENTA	PAKISTAN	Yudis524@gmail.com	312825251	[Firma]
3	JOSÉ MARTÍN LEÓN	1007966266	Presidente	EBO DV	Joseleleon1412@gmail.com	3137792853	[Firma]
4	JULIETH POLAN	98010767732	Presidenta	NOVA GUINEA	Juliehpolan@gmail.com	3135749863	[Firma]
5	Leandry Padilla	99042111577	Presidenta	Brasil	LeandryP@unil.com	313600331	[Firma]
6	YANA CASILLA GERMAN	1007765729	PREIDENTA	FRANCIA	Casilla408@gmail.com	320647340	[Firma]
7	Marzo Herazo	1000074279	Presidenta	EAU	Marzoherazo@gmail.com	322557630	[Firma]
8	JULIANA LAZCANO	1193449071	Presidenta	Italia	Julianalazcano@gmail.com	3145138867	[Firma]
9	URANIS TEBAN RAYOS	1007690894	Presidenta	AFGANISTAN	Utevanis27@gmail.com	3046730868	[Firma]
10	ALEX SANCHEZ MENDOZA	1007411642	Presidente	ROBANON ROSA	Alexsanchez20@gmail.com	312777821	[Firma]
11	Guillermo Ros Arce	97120203162	Presidente	Argentina	Guill-rosarce@hotmail.com	3016041849	[Firma]
12	María Medina Sáez	9906050577	Presidenta	España	marmedina318@gmail.com	3126102224	[Firma]
13	Maria Camela Fier	99012216160	Presidenta	Colombia	Camelafier@gmail.com	321822239	[Firma]
14	JOSÉ ANDRÉS TONÉS ALVAREZ	98073060320	Presidente	Australia	Joseandres1408@gmail.com	3139803239	[Firma]
15	JOSÉ LUIS SOLANO MEJIA	1003428037	Presidente	China	JoseSolanoMejia@gmail.com	3135977183	[Firma]
16	Miguel Enrique Chica R.	99030711986	Presidente	Grecia	Miguelchica@gmail.com	3137331348	[Firma]
17							
18							

Imagen 32. Lista de asistencia de asistentes al MUN



Imagen 33. Logo y escarapela del primer modelo de naciones unidas laurista

- Solucionar problemáticas del entorno, a través de la reflexión de situaciones difíciles del contexto cercano, (Ver imagen 34).



Imagen 34. Aplicación de estrategias de los estudiantes para la solución de problemas del entorno

- Motivaron a otros estudiantes a seguir trabajando de la misma forma como los estudiantes del grupo experimental trabajaron y dejar conformado varios semilleros de investigación.

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

6.3 Resultados del postest

A continuación, se realiza un análisis descriptivo de los niveles de comprensión lectora según las calificaciones de los estudiantes de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, luego de la implementación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias fundamentado en el enfoque sociocultural. Para ello, se utilizaron los resultados obtenidos en el pos-test realizado a los estudiantes pertenecientes al grupo control y al grupo experimental, mostrando algunos estadísticos descriptivos sobre la variable de niveles de comprensión lectora.

	Grupo Control - Grado (10°-A)			Grupo Experimental - Grado (10°-B)		
	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
N	34	34	34	38	38	38
Mínimo	33	25	25	50	41	41
Máximo	100	100	75	100	100	88
Media	70,206	69,647	52,941	85,026	85,474	59
Desv. típ.	18,4765	17,665	11,0917	13,3467	14,1588	12,4401

Tabla 11. Estadísticos descriptivos – pos-test

La tabla 11 de contiene el resumen de estadísticos descriptivos para la puntuación del pos-test en ambos grupos, control y experimental de la Institución Educativa “Madre Laura” en el Municipio de Tierralta, Córdoba. En el caso del grupo control se aprecia que no hay mucha diferencia entre estos resultados con los de la tabla 9, correspondientes al pre-test del mismo grupo. Los estudiantes continúan teniendo calificaciones, en algunos casos, no tan satisfactorias de comprensión lectora; la puntuación media de comprensión lectora crítica sigue siendo la más baja y, la de comprensión lectora literal, la más alta; además, vemos que algunos estudiantes que han tenido puntuaciones muy bajas de 25 puntos, como aparece en la fila de “Mínimo”. En el grupo experimental, sin embargo, al comparar estos resultados con los de la tabla 9, se puede

apreciar que hay una mejoría en la calificación, pero es menos notable en el nivel de comprensión crítico. Para este caso, la calificación promedio es de 59, mientras que, en el pre-test, esta misma calificación fue de 46,37. En los niveles de comprensión literal e inferencial también se refleja un aumento en la calificación, casi de la misma cantidad.

Dentro de los resultados del postest –Tabla 12- se aprecia en el grupo control un comportamiento muy similar a los resultados del pre-test, lo que era de esperarse, dado que el grupo control no recibe ninguna capacitación u orientación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias. En el grupo experimental es muy notorio el aumento en la puntuación. En el nivel de comprensión literal hubo un aumento porcentual de 23,7% en estudiantes con calificaciones superior, en el nivel inferencial la calificación superior aumentó 36.8 puntos porcentuales y en el nivel crítico 2,6%; aunque en el nivel crítico la calificación superior no aumentó mucho, la calificación “alta” aumentó 36,8%.

	Grupo Control			Grupo Experimental		
	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
Inferior	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
Bajo	(1) 2,9%	(1) 2,9%	(2) 5,9%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
Medio	(8) 23,5%	(10) 29,4%	(26) 76,5%	(2) 5,3%	(2) 5,3%	(23) 60,5%
Alto	(17) 50%	(14) 41,2%	(6) 17,6%	(14) 36,8%	(13) 34,2%	(14) 36,8%
Superior	(8) 23,5%	(9) 26,5%	(0) 0%	(22) 57,9%	(23) 60,5%	(1) 2,6%
Total	(34) 100%	(34) 100%	(34) 100%	(38) 100%	(38) 100%	(38) 100%

Tabla 12. Tabla resumen de frecuencias del pos-test

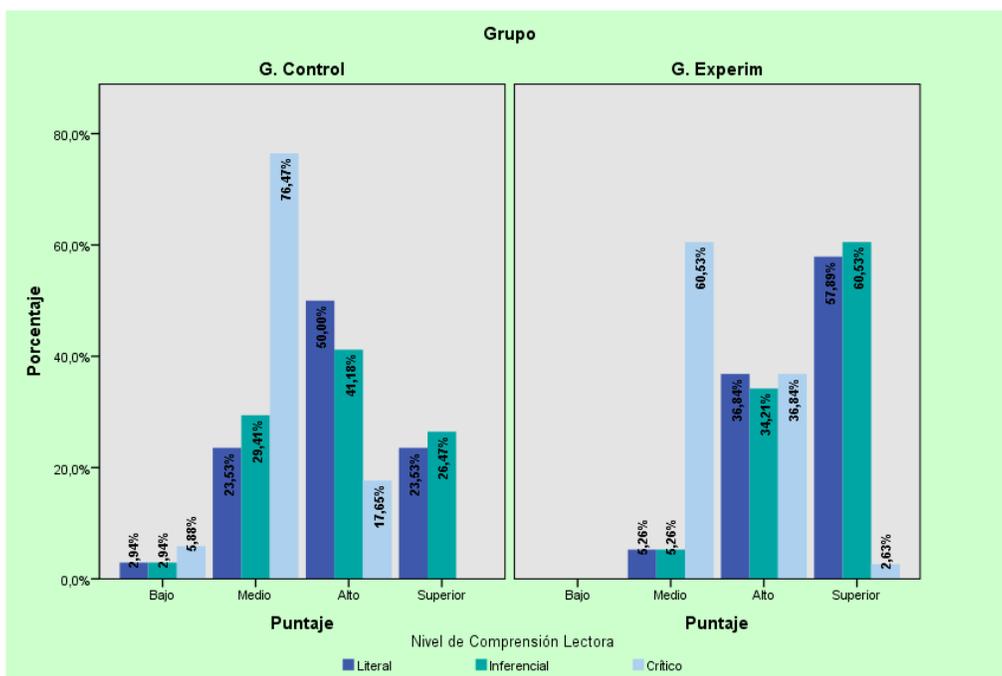


Gráfico 2. Gráfico de barras (Porcentajes de nivel de comprensión lectora).

6.4 Prueba para dos muestras independientes: la U de Mann-Whitney

Se utiliza para comparar dos grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar. Y se lleva a cabo mediante los siguientes pasos:

Se desea probar:

$$H_0 = \text{Mediana 1} = \text{Mediana 2}$$

VS

$$H_1 = \text{Mediana 1} \neq \text{Mediana 2}$$

1. Determinar el tamaño de las muestras (n_1 y n_2). Si n_1 y $n_2 < 20$: muestras pequeñas; si son > 20 : muestras grandes (valor Z).
2. Las observaciones de las dos muestras se deben ordenar en rangos del menor al mayor.

3. Calcular los valores de U_1 y U_2 , y elegir el más pequeño para comparar con los valores críticos de U Mann-Whitney de la tabla de probabilidades.

4. Decidir si se acepta o rechaza la hipótesis.

El estadístico de prueba es:

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

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

Donde;

U_1 y U_2 = valores estadísticos de U Mann-Whitney.

n_1 = Tamaño de la muestra del grupo 1.

n_2 = Tamaño de la muestra del grupo 2.

R_1 = Sumatoria de los rangos del grupo 1.

R_2 = Sumatoria de los rangos del grupo 2

Se obtiene el estadístico U_{cal} escogiendo el valor más grande entre U_1 y U_2 .

- Se comprueba la significación estadística del estadístico U_{cal} comparando este valor con el valor de un estadístico U_{crit} obtenido a partir de las tablas correspondientes.

Si $U_{cal} \geq U_{crit} \Rightarrow$ se rechaza H_0 y se acepta H_1 (las medianas son diferentes)

Si $U_{cal} < U_{crit} \Rightarrow$ se acepta H_0 (las medianas son iguales)

Para el contraste de hipótesis en el pos-test, se utiliza la prueba no paramétrica de suma de rangos de Wilcoxon – Mann Whitney para dos muestras independientes. Esta comparación tiene como finalidad determinar si la estrategia didáctica, el portafolio de evidencias aplicado a los

estudiantes de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura” tuvo los resultados esperados.

Para el contraste de hipótesis pre-test vs. Pos-test (grupo control) se utiliza la prueba no paramétrica de Rangos con signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, esta comparación tiene como finalidad determinar si los estudiantes de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura” de 10^o-A (grupo control) y 10^o-B (grupo experimental) tienen los mismos resultados al aplicar el pos-test, es decir, nos muestra si se pueden obtener los mismos resultados con o sin el método de enseñanza.

Para el contraste de hipótesis pre-test vs. Pos-test (grupo experimental) se utiliza la prueba no paramétrica de Rangos con signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, esta comparación tiene como finalidad determinar si el método de enseñanza – tratamiento – aplicado a los estudiantes de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura” tuvo efectos en la mejora de los niveles de comprensión lectora.

La prueba no paramétrica de Suma de Rangos de Wilcoxon-Mann Whitney hace la comparación de dos muestras independientes. Se utiliza para comparar dos grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar, en otras palabras, que la diferencia sea estadísticamente significativa (Villatoro, y otros, 2002).

La prueba no paramétrica de Rangos con Signos de Wilcoxon se utiliza para la comparación de dos muestras relacionadas. Se utiliza para comparar dos grupos de rangos (medianas) y

determinar que la diferencia no se deba al azar; o en otras palabras, que la diferencia sea estadísticamente significativa (Juárez et. al., 2002).

6.4.1 Pre-test grupo control vs pre-test grupo experimental

Rangos

GRUPOS		N	Rango promedio	Suma de rangos
LITERAL	Grupo Control	34	36,81	1251,50
	Grupo Experimental	38	36,22	1376,50
	Total	72		
INFERENCIAL	Grupo Control	34	35,22	1197,50
	Grupo Experimental	38	37,64	1430,50
	Total	72		
CRÍTICO	Grupo Control	34	40,24	1368,00
	Grupo Experimental	38	33,16	1260,00
	Total	72		

Tabla 1311. Rangos promedio Pre - test grupo control vs. Pre - test grupo experimental

Estadísticos de contraste

	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
U de Mann-Whitney	635,5	602,5	519
W de Wilcoxon	1376,5	1197,5	1260
Z	-0,121	-0,499	-1,483
Sig. asintót. (bilateral)	0,904	0,618	0,138

Tabla 1412. Prueba de Mann Whitney: Pre - test grupo control vs pre - test grupo

experimental

La tabla 13 muestra la cantidad de estudiantes sometidos a prueba, el rango promedio y la suma de los rangos, en las distintas pruebas de comprensión realizadas en el Pre – test del grupo control y en el grupo experimental, notando que el rango promedio para la prueba de lectura Literal en los grupos control y experimental parecen ser semejantes, mientras que el rango promedio en la prueba de lectura Crítica en los grupos control y experimental parecen ser diferentes.

La tabla 14 es la prueba formal para juzgar las hipótesis de diferencias en las distintas pruebas realizadas en el Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental en las

distintas pruebas de comprensión realizadas a los estudiantes de grado 10 de Educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, de donde se sigue:

1. En el contraste de igualdad de mediana en el Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Literal no se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.904 > 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo control es estadísticamente igual a la mediana del Pre – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Literal.
2. En el contraste de igualdad de mediana en el Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Inferencial no se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.618 > 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo control es estadísticamente igual a la mediana del Pre – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Inferencial.
3. En el contraste de igualdad de mediana en el Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Crítico no se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.138 > 0.05$, es decir, la mediana del Pre – test del grupo control es estadísticamente igual a la mediana del Pre – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Crítico.

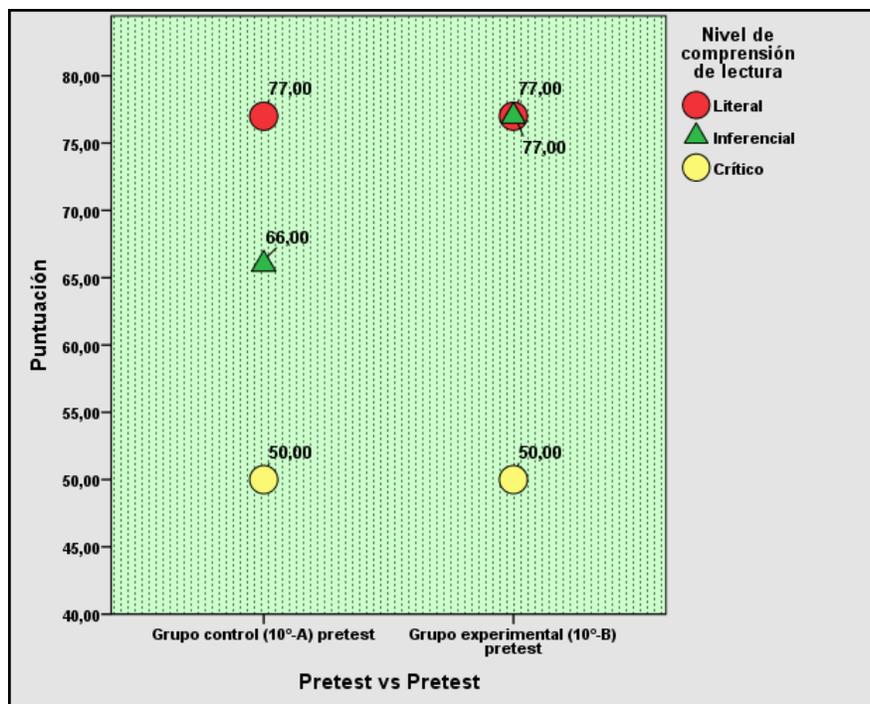


Gráfico 3. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pre - test del grupo control y experimental.

El gráfico 3 evidencia igualdad en las puntuaciones de los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental en las pruebas de comprensión literal y comprensión; sin embargo, en la prueba de comprensión inferencial parece haber diferencia, pero la prueba formal de Mann Whitney mostró igualdad en los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental, los resultados de esta prueba concuerdan con los principios básicos del diseño ya que demuestra que los grupos a comparar se encontraban en igualdad de condiciones experimentales antes de aplicar la estrategia didáctica, es decir, estadísticamente estuvieron al mismo nivel de comprensión lectora al iniciar al experimento.

6.4.2 Pos - test grupo control vs pos-test grupo experimental

Rangos

GRUPOS		N	Rango promedio	Suma de rangos
LITERAL	Grupo Control	34	26,85	913,00
	Grupo Experimental	38	45,13	1715,00
	Total	72		
INFERENCIAL	Grupo Control	34	26,32	895,00
	Grupo Experimental	38	45,61	1733,00
	Total	72		
CRÍTICO	Grupo Control	34	31,47	1070,00
	Grupo Experimental	38	41,00	1558,00
	Total	72		

Tabla 15. Rangos promedio Pos - test grupo control vs. Pos - test grupo experimental

Estadísticos de contraste

	LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
U de Mann-Whitney	318,000	300,000	475,000
W de Wilcoxon	913,000	895,000	1070,000
Z	-3,745	-3,953	-1,946
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,052

Tabla 136. Prueba de Mann Whitney: Pos - test grupo control vs pos - test grupo

experimental

La tabla 15 muestra la cantidad de estudiantes que participaron en el estudio, el rango promedio y la suma de los rangos, en las distintas pruebas de comprensión realizadas en el Pos – test del grupo control y en el grupo experimental, notando que el rango promedio para las distintas pruebas en los grupos control y experimental parece ser diferentes.

La tabla 16 es la prueba formal para juzgar las hipótesis de diferencias en las distintas pruebas realizadas en el Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental en las distintas pruebas de comprensión realizadas a los estudiantes de grado 10° de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, de donde se sigue:

1. En el contraste de igualdad de mediana en el Pos – test del grupo control contra el Pos –

test del grupo experimental en la prueba de comprensión Literal se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.000 < 0.05$, es decir la mediana del Pos – test del grupo control es estadísticamente diferente a la mediana del Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Literal.

2. En el contraste de igualdad de mediana en el Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Inferencial se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.000 < 0.05$, es decir la mediana del Pos – test del grupo control es estadísticamente diferente a la mediana del Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Inferencial.
3. En el contraste de igualdad de mediana en el Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Crítico No se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.052 > 0.05$, es decir la mediana del Pos – test del grupo control es estadísticamente igual a la mediana del Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Crítico.

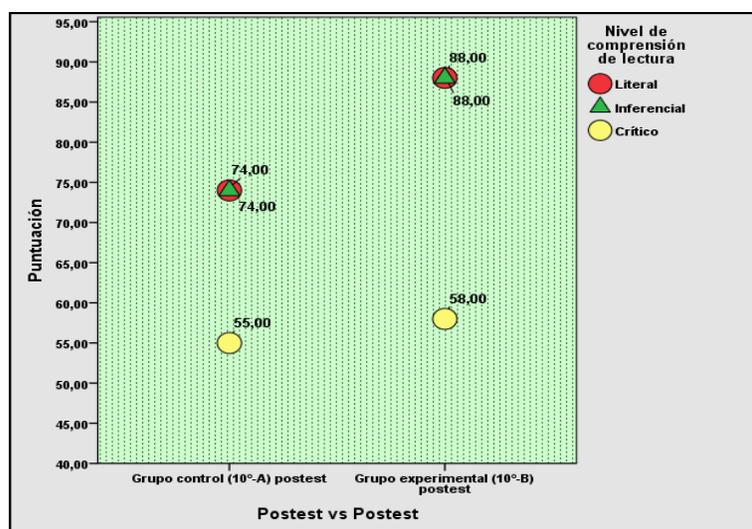


Gráfico 4. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pos - test del grupo control y experimental.

El gráfico 4 evidencia la diferencia entre las puntuaciones de los resultados del Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental en todas las pruebas de comprensión realizadas, lo cual se corroboró con la prueba formal de Mann Whitney y mostró diferencia en los resultados del Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental. Es claro, a través de este gráfico y los rangos medios de la tabla 27, que en los resultados del pos-test, los mayores puntajes de los estudiantes se encuentran en el grupo experimental y las pruebas de Mann Whitney para cada nivel de comprensión lectora muestran que los resultados del grupo experimental son mayores que los del grupo control, con excepción de la prueba de comprensión Crítico, el hecho de la prueba no detecte diferencias en el nivel del lectura crítico entre los dos grupos se debe a que en el grupo control, la puntuación mediana de lectura crítica aumentó de forma significativa aún sin haber aplicado la estrategia de aprendizaje.

6.5 Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas

Este estadístico es usado para hacer pruebas de hipótesis acerca de la mediana. La prueba estadística se basa en el estadístico de Wilcoxon (1945), el cual se calcula de la siguiente manera:

- Se resta de cada dato el valor de la mediana que se considera en la hipótesis nula.
- Se calculan los rangos de las diferencias sin tomar en cuenta el signo de las mismas (o sea en valor absoluto). En el caso de haber empate, se asigna un rango promedio a todas las diferencias empatadas; es decir, se les asigna el rango: (menor rango del grupo del empate + mayor rango del grupo del empate) /2.
- Finalmente, el estadístico W de Wilcoxon será la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas.

• **Cuando la hipótesis alterna es "mayor que"** y la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas es mayor que el de las diferencias negativas, entonces el "p-valor" se calcula por: $P_1 = P(W \geq W_c)$. Cuando la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas es menor que el de las diferencias negativas, entonces el "p-valor" se calcula por:

$$P_2 = P(W \leq W_c)$$

• **Si la hipótesis alterna es "menor que"**, y la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas es mayor que el de las diferencias negativas, entonces "p-valor" = P_2 . En caso contrario "p-valor" = P_1 .

• **Cuando la hipótesis alterna es de dos lados** y la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas es mayor que el de las diferencias negativas, entonces el "p-valor" = $2P_2$, si la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas es la menor entonces "p-valor" = $2P_1$; y si las sumas de los rangos correspondientes a las diferencias positivas y negativas son iguales, entonces "p-valor" = 1.0.

Cuando n es mayor que 16, se usa aproximación a la distribución Normal para hallar el "p-value" de la prueba pues, se puede mostrar que el estadístico de Wilcoxon se aproxima a una normal con media igual a $\frac{n(n+1)}{4}$, y varianza $\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}$, cuando no hay empates.

$$z = \frac{W - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}} \sim N(0,1)$$

Si hubiera empates entonces, la varianza sufre una ligera modificación

$$z = \frac{W - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24} - \sum_{i=1}^g \frac{t_i^3 - t_i}{2}}} \sim N(0,1)$$

g Es el número de grupos empatados y t_i es el tamaño del i -ésimo grupo empatado.

6.5.1 Pre - test grupo control vs Pos - test grupo control

La tabla 17 da una descripción detallada de los resultados de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, los rangos positivos y negativos de las diferencias entre las puntuaciones de los estudiantes, el rango promedio y la suma de los rangos, en las distintas pruebas de comprensión realizadas tanto en el en el pre – test como en el pos – test del grupo control, notando que el rango promedio para las distintas pruebas en los grupos control parece ser iguales.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
CONTR-LITERAL-POS - CONTR-LITERAL-PRE	Rangos negativos	18 ^a	15,06	271,00
	Rangos positivos	11 ^b	14,91	164,00
	Empates	6 ^c		
	Total	35		
CONTR-INFERENCIAL-POS - CONTR-INFERENCIAL-PRE	Rangos negativos	9 ^d	14,17	127,50
	Rangos positivos	15 ^e	11,50	172,50
	Empates	11 ^f		
	Total	35		
CONTR-CRITICO-POS - CONTR-CRITICO-PRE	Rangos negativos	6 ^g	13,75	82,50
	Rangos positivos	21 ^h	14,07	295,50
	Empates	8 ⁱ		
	Total	35		

Tabla 17. Rangos promedio Pre - test grupo control vs. Pos - test grupo control

Estadísticos de contraste^a

	CONTR-LITERAL-POS - CONTR-LITERAL-PRE	CONTR-INFERENCIAL-POS - CONTR-INFERENCIAL-PRE	CONTR-CRITICO-POS - CONTR-CRITICO-PRE
Z	-1,159 ^b	-,644 ^c	-2,567 ^c
Sig. asintót. (bilateral)	,247	,520	,010

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

c. Basado en los rangos negativos.

Tabla 148. Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon

La tabla 18 es la prueba formal para juzgar las hipótesis de diferencias en el Pre – test del grupo control contra el Pos – test del grupo control en las distintas pruebas de comprensión

realizadas a los estudiantes de grado 10 de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el municipio de Tierralta, Córdoba, de donde se sigue:

1. En el contraste de igualdad de medianas en el Pre – test del grupo control contra el Pos – test del grupo control en la prueba de comprensión Literal no se rechaza nula por ser el $p - valor = 0.247 > 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo control es estadísticamente igual a la mediana del Pos – test del grupo control en la prueba de comprensión Literal.
2. En el contraste de igualdad de medianas en el Pre – test del grupo control contra el Pos – test del grupo control en la prueba de comprensión Inferencial no se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.520 > 0.05$, es decir, la mediana del Pre – test del grupo control es estadísticamente igual a la mediana del Pos – test del grupo control en la prueba de comprensión Inferencial.
3. En el contraste de igualdad de medianas en el Pre – test del grupo control contra el Pos – test del grupo control en la prueba de comprensión Crítico, se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.010 < 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo control es estadísticamente diferente a la mediana del Pos – test del grupo control en la prueba de comprensión Crítico.

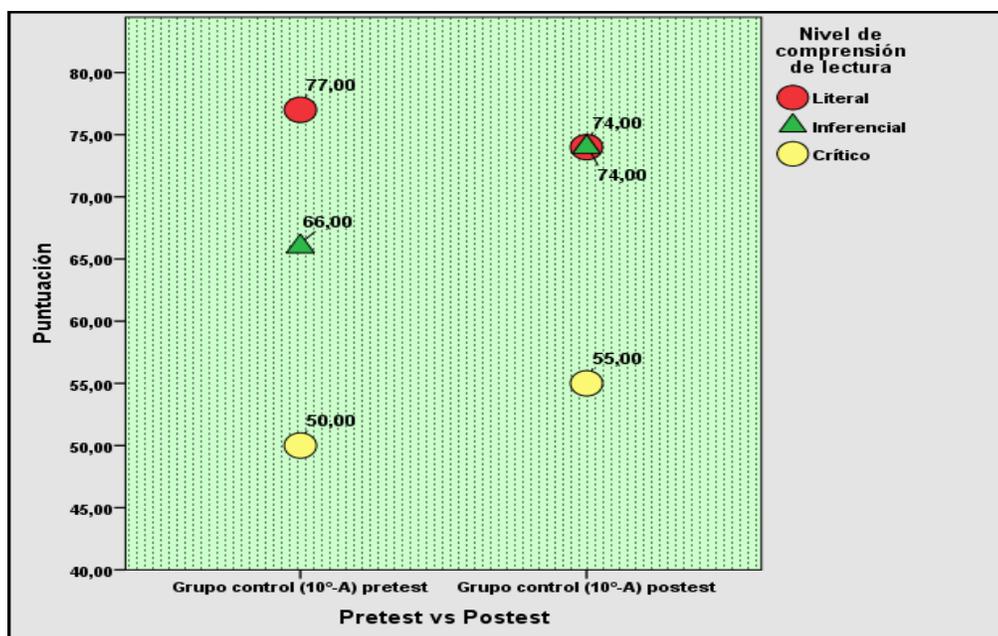


Gráfico 5. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pre - test del grupo control y el Pos - test del grupo control.

El gráfico 5 muestra la diferencia en las puntuaciones de los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pos – test del grupo control en todas las pruebas de comprensión realizadas, pero la prueba formal de Wilcoxon evidenció igualdad en los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo control. Hay que resaltar que la prueba de Wilcoxon detecta diferencias significativas en la prueba de comprensión crítica del grupo control, o sea, una mejora de la calificación de los estudiantes en el pos-test con respecto al pre-test, esto se debe al denominado efecto de aprendizaje, es decir, cuando a los estudiantes se les aplica un pre-test y aunque no se les aplique las estrategias didácticas, ellos pueden “por experiencia” contestar correctamente las preguntas en el pos-test; por este motivo hay que hacer correctamente todas las comparaciones para determinar que las diferencias se deban al tratamiento aplicado y no al efecto de aprendizaje (Campbell, D. T. D. T., & Stanley, J. C. (1973)).

6.5.2 Pre-test grupo experimental vs pos-test grupo experimental

La tabla 19 da una descripción detallada de los resultados de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, los rangos positivos y negativos de las diferencias entre las puntuaciones de los estudiantes, el rango promedio y la suma de los rangos, en las distintas pruebas de comprensión realizadas tanto en el pre – test como en el pos – test del grupo experimental.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
EXPER-LITERAL-POS - EXPER-LITERAL-PRE	Rangos negativos	5 ^a	15,10	75,50
	Rangos positivos	25 ^b	15,58	389,50
	Empates	8 ^c		
	Total	38		
EXPER-INFERENCIAL-POS - EXPER-INFERENCIAL- PRE	Rangos negativos	3 ^d	4,17	12,50
	Rangos positivos	32 ^e	19,30	617,50
	Empates	3 ^f		
	Total	38		
EXPER-CRITICO-POS - EXPER-CRITICO-PRE	Rangos negativos	0 ^g	0,00	0,00
	Rangos positivos	36 ^h	18,50	666,00
	Empates	2 ⁱ		
	Total	38		

Tabla 159. Rangos promedio Pre - test grupo experimental vs. Pos - test grupo experimental

Estadísticos de contraste

	EXPER-LITERAL-POS - EXPER-LITERAL-PRE	EXPER-INFERENCIAL-POS - EXPER-INFERENCIAL-PRE	EXPER-CRITICO-POS - EXPER-CRITICO-PRE
Z	-3,239 ^b	-4,971 ^b	-5,248 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,000	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Tabla 20. Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon

En la tabla 20 se muestran los resultados de la prueba – p-valor – para cada nivel de comprensión realizadas en el Pre – test del grupo experimental contra el Pos – test del grupo

experimental realizadas a los estudiantes de grado 10 de educación Media de la Institución Educativa “Madre Laura”, en el municipio de Tierralta, Córdoba, de donde se sigue:

1. En el contraste de igualdad de mediana en el Pre – test del grupo experimental contra el Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Literal se rechaza nula la hipótesis por ser el $p - valor = 0,000 < 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo experimental es estadísticamente diferente a la mediana del Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Literal.
2. En el contraste de igualdad de mediana en el Pre – test del grupo experimental contra el Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Inferencial se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.000 < 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo experimental es estadísticamente diferente a la mediana del Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Inferencial.
3. En el contraste de igualdad de mediana en el Pre – test del grupo experimental contra el Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Crítico se rechaza la hipótesis nula por ser el $p - valor = 0.000 < 0.05$, es decir la mediana del Pre – test del grupo experimental es estadísticamente diferente a la mediana del Pos – test del grupo experimental en la prueba de comprensión Crítico.

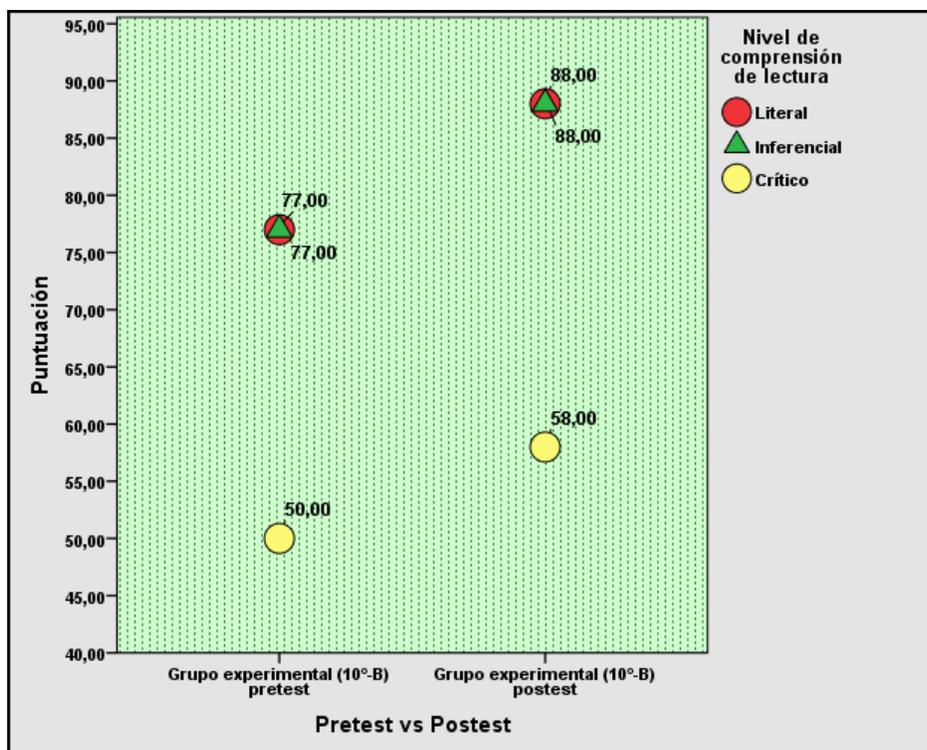


Gráfico 6. Nivel de comprensión de lectura en el Pre – test del grupo experimental y el Pos - test del grupo experimental.

El gráfico 6 muestra diferencia en las puntuaciones de los resultados del pre - test del grupo experimental contra el pos - test del grupo experimental en todas las pruebas de comprensión realizadas, y la prueba formal de Suma de Rangos de Wilcoxon evidencio diferencias en los resultados del Pre – test del grupo experimental contra el Pos – test del grupo experimental. Es evidente que en el pos - test se obtuvieron mejores calificaciones que en el pre-test en los tres niveles de comprensión lectora.

7. Discusión de resultados

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

de comprensión lectora de los estudiantes, sobre todo en el nivel crítico. En la siguiente tabla síntesis de contraste de hipótesis, se resumen las comparaciones intra e intergrupo y se indican en qué momentos hubo diferencias significativas y en qué momentos no hubo, nivel por nivel.

	Prueba	Grupo Control	Grupo Experimental	P - valor de la prueba	Decisión (Hipótesis nula)	Resultado (Correcto)
LITERAL	Pre (INTER) U-Mann Whitney	77	77	0,904	Se Acepta Ho	✓
	Pos (INTER) U-Mann Whitney	77	78	0,000	Se Rechaza Ho	✓
INFERENCIAL	Pre (INTER) U-Mann Whitney	66	77	0,618	Se Acepta Ho	✓
	Pos (INTER) U-Mann Whitney	74	88	0,000	Se Rechaza Ho	✓
CRÍTICO	Pre (INTER) U-Mann Whitney	50	50	0,138	Se Acepta Ho	✓
	Pos (INTER) U-Mann Whitney	55	58	0,052	Se Acepta Ho	✗

Tabla 2116. Resumen de hipótesis (U de Mann Whitney) G. Control vs G. Experimental.

La prueba no paramétrica de Mann Whitney que se utilizó para comparar los resultados del grupo de control con los del grupo experimental en el pos-test, mostró que no existen diferencias significativas entre los grupos en el nivel crítico de comprensión lectora (tabla 21); esto es causa de que en el grupo control también hubo un aumento significativo en el nivel crítico y, aunque en el grupo experimental el aumento fue mayor que en el de control, el aumento en el nivel crítico del grupo control fue lo suficientemente grande para que la prueba de Mann Whitney no rechazara la hipótesis nula (tabla 21). De esta manera, se puede concluir que el desarrollo de actividades dentro de la estrategia didáctica portafolio de evidencias tuvo un mayor impacto en cuanto a la mejora de los niveles de comprensión literal e inferencial que en el nivel de comprensión crítico.

Ahora bien, La comparación entre los resultados del pre-test y pos-test para el grupo experimental se complementó con la prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual arrojó p-valores menores que 0.05 para el nivel crítico de comprensión lectora (tabla 22); lo anterior permite concluir que hubo diferencias significativas entre los resultados de ambos test para estos niveles, es decir, la implementación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias fundamentada en el enfoque sociocultural tuvo un impacto positivo, porque ayudó a que los estudiante mejoraran en todos los niveles de comprensión, aunque en el grupo control esta misma prueba tuvo p-valor menor que 0.05 (tabla 22), es decir que estos estudiantes también mejoraron su nivel de comprensión de lectura crítica sin haber aplicado en ellos la estrategia de aprendizaje, lo puede poner en duda el hecho de que el aumento de nivel de comprensión de lectura crítica en el grupo experimental se deba de un todo a la implementación dela estrategia; sin embargo estos resultados se deban quizá a los efectos del aprendizaje y la experiencia de los estudiantes del grupo control.

	Prueba	Pretest (Antes)	Postest (Después)	P - valor de la prueba	Decisión (Hipótesis nula)	Resultado (Correcto)
LITERAL	Control (INTRA) W-Wilcoxon	77	77	0,247	Se Acepta Ho	✓
	Experimental (INTRA) W-Wilcoxon	77	88	0,001	Se Rechaza Ho	✓
INFERENCIAL	Control (INTRA) W-Wilcoxon	66	74	0,520	Se Acepta Ho	✓
	Experimental (INTRA) W-Wilcoxon	77	88	0,000	Se Rechaza Ho	✓
CRÍTICO	Control (INTRA) W-Wilcoxon	50	55	0,010	Se Rechaza Ho	✗
	Experimental (INTRA) W-Wilcoxon	50	58	0,000	Se Rechaza Ho	✓

Tabla 2217. Resumen de hipótesis (W de Wilcoxon) Pre-test vs Pos-test.

El hecho de escoger el portafolio de evidencias como estrategia didáctica y el enfoque sociocultural como modelo, no fue al azar, la intención de ello, fue en primer lugar, involucrar un perfil de docente mediador que a través de la dedicación y personalización de la enseñanza, acercara al estudiante a su zona de desarrollo próximo con estrategias intencionadas y planificadas; en segundo lugar, beneficiar procesos de autorregulación del aprendizaje de parte del estudiante, motivándolos intrínsecamente hacia la consecución de metas establecidas por ellos mismos y dirigidas hacia expectativas de éxito; en tercer lugar utilizar el contexto como pretexto para desarrollar procesos de lectura analítica, comprensiva y crítica, siendo el contexto un texto no verbal susceptible de ser estudiado; en cuarto lugar generar procesos no solo de lectura, sino también de escritura y expresión oral, que en cierto modo hacen parte de un proceso de comprensión textual; en quinto lugar, favorecer la visión de una construcción social del aprendizaje, de tal manera que el estudiante estuviera en permanente interacción con su contexto que en gran medida era el proveedor de la mayoría del conocimiento que él iba a obtener

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

8. Conclusiones y recomendaciones

Luego de haber finalizado la investigación sobre la implementación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural de Vygostky , para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de educación media de la I.E Madre Laura, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, se enuncian algunas conclusiones y recomendaciones generales sobre la experiencia en cuanto a: la metodología empleada en la investigación y los instrumentos utilizados (el pre-test aplicado para evaluar los niveles de comprensión lectora); reflexiones sobre los enfoques de aprendizaje utilizados para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes y la ventajas de utilizar el enfoque sociocultural; las estrategias que se están usando a nivel general para lograr procesos escriturales y de lectura optimos en los estudiantes y la relevancia y ventajas de la implementación del portafolio de evidencias; y algunos planteamientos sobre la importancia de la enseñanza de la lectura comprensiva en todas las áreas y grados de escolaridad.

Así en primer lugar, en lo concerniente al empleo del enfoque cuantitativo en el desarrollo de investigaciones educativas, y los instrumentos empleados para la recogida de la información, se puede afirmar que el pre-test que se utilizó para determinar los niveles de comprensión lectora, es un buen instrumento de valoración, ya que permitió ubicar el estado de los estudiantes en el nivel literal, en el nivel inferencial y en el nivel crítico; dejando ver el nivel en que el estudiante presentaba deficiencias y así diseñar estrategias adecuadas y apropiadas para cada nivel. Además, según los resultados que arrojó el pre-test, se logró evidenciar que los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Madre Laura demostraron un alto grado de comprensión lectora en el nivel literal, y un bajo grado en el nivel crítico, es decir, que los

estudiantes reconocían la secuencia de los textos, pero, en el nivel crítico tenían dificultades para juzgar los contenidos de los textos desde su punto de vista personal, distinguir entre hechos y opiniones y emitir juicios valorativos, entre otros.

También, el hecho de hacer un contraste de hipótesis complementadas con diferentes pruebas que para el caso de esta investigación fueron la no paramétrica de Wilcoxon y U de Mann Whitney, permitió concluir que las diferencias presentes entre los grupos control y experimental antes y después de implementar la estrategia portafolio, fueron diferencias estadísticamente significativas, válidas y confiables.

En segundo lugar, los resultados obtenidos luego del diseño e implementación del portafolio de evidencias basado en el enfoque sociocultural, permite afirmar que ésta es una herramienta valiosa que favorece el rol del docente mediador y promueve que los estudiantes cualifiquen sus competencias de comprensión textual en un nivel crítico, por cuanto reconstruyen el mundo sociocultural que los rodea. De igual manera los efectos producidos en los estudiantes, sustentan la efectividad sobre el aprendizaje y sobre la mejora de los niveles de comprensión lectora, ya que se deja ver que el aprendizaje es una construcción social, en la cual se obtienen mejores resultados cuando se interactúa con el contexto y se tiene a una persona (docente) que medie entre el conocimiento y el estudiante, acercándolo cada vez más a su zona de desarrollo próximo.

En tercer lugar, La estrategia didáctica “Portafolio de evidencias” favoreció positivamente el progreso en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, lo cual se vio reflejado en sus experiencias y reflexiones. también, el hecho que la estrategia estuviera basada en el enfoque sociocultural, permitió generar un contexto de interacción docente-estudiante, donde ambos fueron activos creadores del conocimiento y reguladores del mismo, animándolos a desarrollar

procesos de: planeación, desarrollo, verificación y redireccionamiento de las estrategias necesarias para mejorar su comprensión lectora.

En este sentido, se favoreció la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, se les motivó intrínsecamente, y se les orientó hacia el establecimiento de metas constantes y expectativas de éxito. Esto fue posible, gracias a que los estudiantes transformaron sus capacidades mentales en habilidades académicas, participaron activamente en su proceso de aprendizaje y expresaron sus deseos referidos a su desempeño futuro con base en la apropiación de la estrategia didáctica.

En cuarto lugar, el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora favoreció la comprensión de diferentes tipos de textos y condujo al estudiante hacia el desenvolvimiento en su contexto de forma autónoma y efectiva; lo que evidencia que es necesario que la implementación de estrategias que potencialicen la lectura comprensiva, se empleen en todos los niveles de enseñanza para desarrollar el nivel crítico de lectura en todos los contextos. Con ello se alcanzaría el éxito escolar en y todas las áreas del saber. Un estudiante que lee comprensivamente puede desarrollarse óptimamente en cualquier campo disciplinario.

En quinto lugar, se puede afirmar que en esta clase de estudios, se evidencian las diferencias significativas existentes entre los niveles preliminares y finales de los estudiantes frente a la comprensión lectora, en términos de desempeños y competencias. El nivel de comprensión lectora que dominaban los estudiantes en mayor proporción antes de la aplicación de las actividades de la estrategia portafolio de evidencias, era el nivel literal y en menor proporción el nivel crítico, razones que explican en cierto modo los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas externas; también, se fortalecieron otras competencias que no estaban previstas en el

diseño de la investigación como por ejemplo el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes que les permitía el análisis, la comunicación, la trasmisión, la comprensión, y la difusión de las problemáticas del entorno, así como también el diseño y la aplicación de estrategias o alternativas de solución. En consecuencia, todo el conocimiento adquirido por los estudiantes en el proceso de entrenamiento en comprensión lectora, les facilitó su participación en diferentes espacios educativos, debido a que la lectura aportó un lenguaje apropiado para la expresión de su pensamiento.

Finalmente con respecto a las conclusiones, se puede decir que el progreso de los estudiantes observado en la mejora de los niveles de comprensión lectora, se logró, gracias a la mediación personalizada que realizaba el docente con la aplicación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias, esto fue clave en el desarrollo procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, aunque para que esta educación personalizada sea una realidad y no un sueño en las aulas de todas las instituciones educativas, se necesita que dichas aulas no excedan el número de estudiantes; así también, durante y después de la aplicación de la estrategia portafolio de evidencias, se logró promover procesos de escritura en los estudiantes y además se desarrolló su pensamiento crítico y creativo. Estos logros, le permitió a los estudiantes elaborar discursos, proyectos de investigación y creación de cuentos, análisis de hechos, generación y organización ideas, valoración de argumentos, entre otros.

Por otro lado, se recomienda y se espera que: primero las guías utilizadas en el desarrollo de la investigación, como actividades del plan de intervención en el grupo experimental, pueden servir de pauta para que se sigan diseñando actividades encaminadas a desarrollar y fortalecer los niveles de comprensión lectora, para que los estudiantes de las Instituciones Educativas del

Municipio Tierralta, cuenten con una propuesta curricular completa que tenga como eje fundamental, la enseñanza de la lectura y la escritura comprensiva; segundo, cuando se implementen actividades de comprensión lectora, desde el enfoque sociocultural, se deben tener en cuenta, el contexto, el objetivo de aprendizaje y la habilidad que se quiere ejercitar en los estudiantes, de manera que exista una coherencia entre ellos y que las actividades estén acorde con cada nivel de comprensión, niveles que son variados por su naturaleza y complejidad; así en términos generales, los contenidos deben ser abordados de manera sistemática, contextualizada, y con aumento de su nivel de complejidad, de acuerdo a las particularidades de cada grupo de estudiantes.

Tercero, en el diseño de actividades didácticas fundamentadas en el enfoque sociocultural, los docentes deben tener en cuenta los saberes previos, el contexto y los niveles comprensión de los estudiantes, ya que ello favorece la interacción entre el texto, el contexto y el autor; y luego de desarrollar cada sesión de actividades diseñadas para el portafolio de evidencias desde un enfoque sociocultural, el docente otorgue un espacio para el trabajo colaborativo, en el cual se le de participación a todos los estudiantes y se promueva la reflexión, el respeto, el diálogo, se aclaren dudas y se planteen propuestas para solucionar inconvenientes.

Además, Es fundamental reconocer la importancia que tiene la lectura en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, por lo cual, se hace necesario que se implementen estrategias de desarrollo de lectura comprensiva en todos los grados y en todas las áreas de escolaridad; con variación de complejidad, según el grado de formación académica. Así, la enseñanza de la lectura comprensiva debe empezar desde los primeros años escolares con

intensidad horaria y estrategias de enseñanza adecuadas. Al ámbito de la lectura comprensiva, se debe dedicar un espacio independiente en todas las áreas, de manera que en este espacio se instruya al estudiante en el conocimiento de estrategias de comprensión de textos y en el manejo del lenguaje técnico de cada área de estudio.

Cuarto, implementar otras propuestas para la mejora de la comprensión lectora, tomando como referente la diversidad de estrategias didácticas existentes, contribuye al desarrollo de procesos cognitivos que potencializan la competencia lectora; apremia la continuación de propuestas que permitan apreciar el sinfín de ventajas que soporta la aplicación de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, por tanto favorecen el rendimiento académico de los estudiantes, al potencializarles sus niveles de comprensión de lectura.

En este sentido, es posible reconsiderar las estrategias didácticas que utilizan los docentes cuando consienten que sus estudiantes se aproximen a diversas tipologías textuales, pues desde una pasividad metodológica no se logra el pleno desarrollo de las competencias lectoras. Es indispensable que los docentes se relacionen con los referentes teóricos y se apropien de ellos, por tanto les posibilita concebir una mediación significativa. Los docentes independientemente de su área de formación, deben dedicarle tiempo al desarrollo de los procesos de comprensión lectora, en lo posible de forma personalizada, para que los estudiantes desarrollen al máximo su potencial y se vea reflejado en su rendimiento académico.

El rol del docente debe ser el de mediador en el proceso de comprensión lectora, más no el de dictador. Por tanto, los docentes deben ser intermediarios entre los contenidos y el estudiante,

brindando apoyo para que el estudiante descubra los significados compartidos a través de la lectura. En este orden de ideas, deben estar más comprometidos con su labor, para brindar una educación de calidad y así preparar a sus estudiantes a enfrentar los desafíos que imperan en la nueva sociedad del conocimiento. Por lo tanto, se hace necesario que el docente esté en permanente capacitación, para que maneje de manera eficaz las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se recomienda que los docentes deben darle más autonomía y responsabilidad a los estudiantes, para que ellos estén motivados y aprendan a controlar sus ritmos de aprendizajes. Por consiguiente, se deben crear contextos en el aula que faciliten la práctica de contenidos, orientando a los estudiantes al descubrimiento de los medios a su alcance. Si se aspira a que los estudiantes se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente información, es imperioso cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora, por lo tanto, se deben modificar las prácticas de enseñanza a través de la aplicación de diversas estrategias didácticas.

Bibliografía

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: hera.ugr.es/tesisugr/1870914x.pdf.
- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de ventanilla*. Perú.
- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S., & Ramirez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora estudiantes básica primaria*. Manizalez: Universidad Autónoma de Manizalez. Departamento de Educación. Recuperado de: repositorio.autonoma.edu.co/pdf.
- Arrieta, N., Gomajoa, P., & Soto, L. (2015). *Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones*. Manizalez: Universidad Autónoma de Manizalez. Facultad de Educación. Recuperado de: repositorio.ucn.edu.co/pdf.
- Benavides, G. (2014). *Competencias docentes relacionadas con la estimulación de los niveles del lenguaje verbal - oral en los estudiantes del nivel de transición de preescolar en contextos socioeconómicos de pobreza y deprivación sociocultural*. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia. Escuela de Ciencias de la Educación. Recuperado de: repositorio.uned.ac.cr/pdf.
- Bohorquez, J. (2016). *La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Recuperado de: repositorio.udistrital.edu.co/pdf.
- Borges, J. (1980). *“El libro”. Leer y releer*. Barcelona: Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/superior/handle/literaturacolombiana/pdf_files/tema1.pdf.
- Buitrago, M., & Vega, J. (2009). *Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced*. Bogotá.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado Educación Básica Primaria*. Medellín.
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH*. Lima-Perú.

- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). *Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children», en Reading and Writing.* pp. 489- 503.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas.* Barcelona: Anagrama.
- Cerchiaro, E., Paba, C., & Sánchez, L. (2011). *Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional.* Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- Charlotte, D., & Leslye, A. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el agua.* Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU%20-%20Danielson%20-%20Portafolios%20-%20Unidad%204.pdf>.
- Cicarelli, M. (2001). *La comprensión de los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Interamericana. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-111542_archivo.doc.
- Collins, & Smith. (1980). *La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.* Recuperado de: <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>.
- Covadonga, M. (2001). *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento.* Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm. 1: 81-113. Recuperado de:
revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../16850.
- Curriculo Nacional Base Guatemala . (s.f.). Recuperado de:
cnbguatemala.org/index.php?title=Rúbrica_para_evaluar_portafolio.
- De Zubiria, S., & Gnzalez, M. (1995). *Estrategias Metodológicas Criterios de Evaluación.* Bogotá : Recuperado de: www.bdigital.unal.edu.co/13712/2/1303-7155-1-PB.doc.
- Delgado, N. (2008). *Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora en la formación inicial de la carrera educación primaria en condiciones de microuniversidad.* Cuba.
- Departamento Nacional de Planeación. (2016). *Balance resultados 2015.* Bogotá: PND 2014-2018. Recuperado de:
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance_de_Resultados_PND_2015.pdf.
- Di Stefano, M., & Pereira, C. (1997). *Representaciones sociales en el proceso de lectura, en Signo y Señal.* Buenos Aires: Revista del Instituto de Linguística. Recuperado de:
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1.

- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Recuperado de: <https://linguaes.wordpress.com/2009/08/02/bibliografia-en-torno-a-la-lectura-y-la-escritura/>.
- Durán, D., & Valdebenito, V. (2014). *Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado*. Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/Duran%20y%20Valdebenito%20RLEI%202014.pdf>.
- Duran, J., & Jaraba, E. (2007). *Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa – Atlántico*. Barranquilla .
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE México.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores, pp. 344-351.
- Gaonac'h, D. (2000). *La lecture en langue etrangerere: un tour d horizon d une problematique de psychologie cognitive*. Aile 13,5 - 15. Recuperado de: <file:///C:/Users/Pacho/Downloads/Dialnet-LaLectureEtLeDocumentAuthentiqueEnClasseDeFLE-1011623.pdf>.
- García, J. (1995). *Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental*.
- Garrido, V. (2014). *La metalectura como estrategia de enseñanza y aprendizaje a travez del texto literario*. Bogota: Universidad Militar de Nueva Granada. Facultad de Humanidades. Recuperado de: <repositorio.unimilitar.edu.co.pdf>.
- Gil, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. Bogotá.
- Gimeno, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf.

- Gomez, M. (2014). *Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia. Facultad de psicología. Recuperado de: repositorio.ucatolica.edu.co/pdf.
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. María Trujillo. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>.
- González, R., & Oñate, G. (2012). *La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado*. Santa Marta: Sistema de Universidades Estatales del Caribe.
- Gonzalo. (2007). *Participación e Innovación en la Educación Superior: para que el conocimiento nos sirva a todos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 532 p.: il. ; 22x18 cm. ISBN 978-950-00-0636-1.
- Goodman, K. (1990). *A Declaration of Professional Conscience for Teachers*. Recuperado de: <https://www.rcowen.com/PDFs/A%20Declaration-KenRev-611x17.pdf>.
- Grellet, F. (1999). *Developing reading skills*. Cambridge University Press, Pp3-25. Recuperado de: <http://celta.wikispaces.com/file/view/Grellet%20Chapter%201.pdf> .
- Hurtado, R. (2001). *Lectura con sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora, P.106.
- Hurtado, R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf>.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (Procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escala)*. Madrid,: ISBN: 84-669-2656-9. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>.
- Jurado, F., & Bustamante, G. (1997). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio. Pág 56. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf.
- Koffka. (1973). *También llamada principio de simplicidad, esta ley se encuentra basada en el hecho de que el cerebro tiende a organizar la información de la mejor forma posible, expresándose a nivel de pensamiento, cuando se rechaza algo inacabado o defectuoso .*

- Kurland, D. (2000). *Critical Reading v. Critical Thinking*. Recuperado de: http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York, London: Teachers College, Columbia University. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/7_gramigna_estrategias_y_estilos.pdf.
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Primer Ciclo de Carrera Universitaria*. Perú.
- López Martínez, S. E. (2016). *Impacto de la estrategias didáctica portafolio de evidencia basada en el enfoque sociocultural en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la I.E. Madre Laura en el Municipio de Tierralta – Córdoba*.
- Marín, F. (2012). *Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de las y los estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Escuela de Aplicación República del Paraguay de Tegucigalpa, M.D.C., y su incidencia en el plante*. Tegucigalpa.
- Marín, J., & Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*.
- Martinez, M. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle. ISBN: 958-96134-9-7. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-ilBcA-libro.pdf>.
- Mata, H., & Ferrante, L. (2007). *La comprensión lectora*. El Tigre: Recuperado de: <http://www.geocities.ws/luisaferrante65/COMPRESIONdelaLECTURA/compreesion4.html>.
- Mejía, C. (2000). *Algo que debemos saber sobre educación, investigación y calidad en el marco de las nuevas políticas de desarrollo educativo en Colombia*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-169771_archivo.doc.
- Mejía, C., & Grisales, J. (2012). *El saber pedagógico y la formación de maestros*. Grupo de Investigación: " Educación y Formación de Educadores" UCM. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf.
- Mejía, W. (2012). *Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la*

- Universidad Privada Arzobispo Loayza – 2011 . Lima – Perú : Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de:*
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/926/1/Mejia_cw.pdf .
- Mendoza, A. (1998). *Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores*. Madrid: Universidad de Barcelona. Didáctica, 10, 233-269. Servicio de Publicaciones UCM. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../19812> .
- Mendoza, S. (2007). *Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje utilizadas en el desarrollo de la comprensión lectora en el tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano, de Cholulteca*. México: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Ministerio de Educación. (2013). *Colombia en PISA 2012. Informe Nacional de resultados* . Bogotá: ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0627-1. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2304/2/BeltranCastroArietaCecilia2015.JPG.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998).
- Ministerio de Educación y Ciencia (MECD). (2000). Recuperado de :
<http://crecerconunlibro.blogspot.com.co/p/competencia-digital.html>.
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., & Betancur, V. (2008). *Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de:
http://didactica.udea.edu.co/descargables/escuela_nueva/fscommand/informefinal.pdf.
- Montanero, M. (2003). *Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones*. Revista de Educación, núm. 335, pp. 415-427. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf.
- Morán, D. (2010). *Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes del subsistema de Educación Básica*. Venezuela.
- Moreno, H. (2003). *ABC del educador: Evaluación del sistema educativo*. SEM. Pág 18. Recuperado de:
http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1660/Fernando_Gu_o_Guti_rrez.pdf?sequence=1.
- Múnera, C. (2012). *Los estilos de aprendizaje y el tiempo empleado por el maestro dentro del aula de clase en la conducta del niño de preescolar y básica primaria de la Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona en el año 2012*. Universidad Católica de

- manizales. Facultad de Educación. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf.
- Muñoz, C. (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura*. Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de: http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/906/1/Tesis%20Cesar%20A.%20Mun%C2%A6%C3%A2oz_MEC_Final.pdf.
- OCDE. (2009). *Comprensión lectora*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/NapoFlores/pisa-2009-comprension-lectora-i-marco-y-analisis-de-los-tems>.
- Oré, R. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Lima – Perú.
- Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). *Developing expertise in reading comprehension*. In S.J. Samuels & A. E. Farstrup eds. Recuperado de: alad.cele.unam.mx/modulo2/galeria/Version1_trabajofinal_MTPD.doc.
- Pertuz, W. (2006). *El portafolio: un diálogo necesario para la cualificación de la escritura*. Zona Próxima, No 7. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1695/4622>.
- Reyes, A. (2015). *El Hipertesto en el desarrollo de las competencias de lectura. Una experiencia innovadora*. Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: riuc.bc.uc.edu.ve/pdf.
- Reymer, A. (2005). *Leo, comprendo, escribo y aprendo*. Lima: Recuperado de: http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_salud/pregrado/psicologia/documentos/Articulo_Pacana_Nancyx_Carolina_y_Claudia.pdf.
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2014). *La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis*. Revista de Psicodidáctica, 19(1), 27-44 IS. Recuperado de: www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/9001/9935.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. ISBN: 978-84-451-3132-9. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DProcesos+cognitivos+y+aprendizaje+significativo+MRivas.pdf&blobkey=id&bl>.
- Rivera, P. (2006). “*Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*”. En: *Cuadernos de Lectura*. Universidad de Valencia.

- Rockwell. (1982). *La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información*. Recuperado de: <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>.
- Sacerdote, C., & Vega, J. A. (2005). *Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora, en Leo pero no comprendo*. . Cubo de Seberino, Córdoba: Estrategias de comprensión lectora. pp.39-61. Recuperado de: https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/567213/mod_resource/content/1/tipos%20de%20texto.pdf.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. México.
- Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1108-los-textos-expositivos-estrategias-para-mejorar-su-comprensionpdf-y11y6-libro.pdf>.
- Sanchez, L. (2014). *Una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual en grado primero, del Centro Integral Jose Maria Cordoba IED*. Chia - Cundinamarca: Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Recuperado de: intellectum.unisabana.edu.co/pdf.
- Santiago, A., Castillo, M., & Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. GIPELEC. pp. 27-38. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TEISIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4.
- Schunk, D. (1997). *Teorías de aprendizaje*. Naucalpan de Juárez: ISBN 968-880-952-7. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=4etf9ND6JU8C&pg=PA214&lpg=PA214&dq=“Vygotsky+consideraba+que+el+medio+social+es+crucial+para+el+aprendizaje,+pensaba+que+lo+produce+la+integración+de+los+factores+social+y+personal.+E.”>
- Solé. (1987). *La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información*. Recuperado de: <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>.

- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Recuperado de:
<https://linguaes.wordpress.com/2009/08/02/bibliografia-en-torno-a-la-lectura-y-la-escritura/>.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España.
- Tiburcio, C. (2009). *Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz*. México: ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TEISIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4.
- Valencia, C., & D, O. (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo*. Bogotá: Universidad Libre. Recuperado de:
<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6039/ValenciaLavaoClaudiaPatricia2011.pdf;jsessionid=3CF3C8F46D0FDFCABE234EB8C1F6FC0B?sequence=1>.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85, pp. 363-394. Recuperado de:
https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/567213/mod_resource/content/1/tipos%20de%20texto.pdf.
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Velasco, L. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle del municipio de Zipaquirá*. Bogotá .
- Velasco, M., & Mosquera, S. (2013). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. PAIEP. Recuperado de:
<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwidxca5x5XPAhUH3IMKHc6PAAsQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fes.slideshare.net%2Fflalunaesmilugar%2Fmanual-estrategiasdidacticas-47526988&usg=AFQjCNGHA>.
- Vera, E. (2005). *Planeación de estrategias de comprensión lectora en la educación primaria*. México.
- Villatoro, J., Medina, M., Rojano, C., Fleiz, C., Bermúdez, P., Castro, P., y otros. (2002). *¿Ha cambiado el consumo de drogas de los estudiantes? Resultados de la encuesta de*

- estudiantes. Medición otoño del 2000.* Recuperado de: <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=17608>.
- Vygotsky, L. (. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires: Grijalbo.
- Walsh, M. (1980). *Suplemento Cultural de Clarín.* . Bs. As. Recuperado de: <http://www.cn.fac.org.ar/cnci/publi3.htm>.
- Wilcoxon, F. (1945). *Individual Comparisons by Ranking Methods.* Biometrics Bulletin, Vol. 1, No. 6, pp. 80-83. Recuperado de: <http://webpace.ship.edu/pgmarr/Geo441/Readings/Wilcoxon%201945%20-%20Individual%20Comparisons%20by%20Ranking%20Methods.pdf>.
- Yanes, J. (2007). *Las TIC y la crisis de la educación.* Biblioteca Digital Virtual Educa. Recuperado de: <http://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos.* Barcelona.
- Zorrilla, J. (2005). *Revista de educación.* Página 131.

ANEXOS

ANEXO 1
TEST PARA DETERMINAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE

PROYECTO: Estrategias didácticas basadas en el enfoque sociocultural para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa “Madre Laura” en el Municipio de Tierralta - Córdoba

INVESTIGADORES: Siomara López Martínez y Orlando Llorente Causil

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Evaluar el impacto de la implementación de estrategias didácticas basadas en el enfoque sociocultural en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la institución educativa “Madre Laura” en el Municipio de Tierralta, Córdoba.

PRE TEST DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo del Pre test

Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa “Madre Laura” del Municipio de Tierralta, Córdoba, a través de la aplicación de una prueba diagnóstica, para determinar las estrategias didácticas que permitan fortalecer el desempeño lector de los estudiantes.

Nota: como el texto fue adaptado de la serie de comprensión lectora STARS, se subdividieron las preguntas de acuerdo con las competencias en lenguaje: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva, así:

Competencia	Dimensión	Items
Competencia Interpretativa:	Hallar la idea principal	1, 11, 21
	Recordar hechos y detalles	2, 12, 22
	Comprender la secuencia	4, 14, 24
Competencia Argumentativa:	Hacer predicciones	5, 15, 25
	Comparar y contrastar	3, 13, 23
	Hallar el significado de palabras por contexto	6, 16, 26
	Sacar conclusiones	8, 18, 28
Competencia Propositiva:	Distinguir entre hecho y opinión	10, 20, 30
	Identificar el propósito del autor	7, 17, 27
	Interpretar lenguaje figurado	9, 19, 29

Perspectiva teórica que sustenta el pre test:

Este pre test se basa en la teoría sociocultural vygostkiana, que hace énfasis en el contexto y en el aspecto social del desarrollo cognitivo.

Instrucciones para los estudiantes

A continuación encontrarás tres textos. Deberás leer cada uno de ellos, y luego, responder las preguntas de opción múltiple con única respuesta que aparecen enseguida de cada texto.

Texto 1

Lee estas anotaciones de un diario personal escritas por Hugo, luego, elige la mejor respuesta para cada una de las preguntas numeradas de la 1 a la 10.

Anotaciones de Hugo:

- **Sábado 10 de enero**

La tía Karen vino hoy a visitarnos. Ella se va a quedar con nosotros una semana. Acaba de regresar de India. Ella viaja alrededor del mundo, es fotógrafa y es nuestro pariente más divertido. Quiere llevarnos de viaje a Diego y a mí este verano. Podemos ir al Norte y acampar tres días cerca de la cordillera. Sugirió que podíamos visitar las ruinas de Machu-Picchu. Allá, a veces puedes ver los cielos más limpios del planeta. También podemos pasar tres días navegando en las hermosas aguas del Pacífico. Sólo hay un problema, no sé cómo es que Diego y yo decidiremos a dónde ir. Nunca nos ponemos de acuerdo.

- **Domingo 11 de enero**

Diego quiere ir a navegar, pero yo quiero ir a acampar. Acampar es muy divertido, puedes dormir bajo las estrellas en el bosque. También puedes ir a pescar y de excursión ¡Una vez agarré un pez tan grande como un caballo! Lo mejor de acampar es que no ves a nadie a tu alrededor en kilómetros. Diego dice que podemos pescar si vamos a navegar. Yo no había pensado en eso, tal vez navegar no sea tan malo. Saldríamos al océano. Allá tampoco veríamos a nadie a millas de distancia. Quizás se pueda ver algún tiburón o una ballena. Sí, creo que definitivamente deberíamos ir a navegar en vez de ir a acampar.

- **Lunes 12 de enero**

Ahora Diego quiere ir a acampar, no podía creerlo. Ya yo había decidido ir a navegar y ahora él cambia de parecer ¿Por qué me hace esto? Bueno, supongo que acampar seguirá siendo divertido.

- **Martes 13 de enero**

Le dije a Diego que acampar estaba bien siempre y cuando fuese lo que él realmente quisiera hacer. Él me dijo que navegar estaba bien si era lo que realmente yo quería hacer. Nos estábamos volviendo locos tratando de ser amables. Primera vez que nos pasa esto, ninguno de los dos sabe qué hacer.

- **Miércoles 14 de enero**

La tía Karen dice que nos ayudará a tomar una decisión final. No estoy seguro de lo que va a hacer, pero ella escribió acampar en un papel y navegar en otro papel. Ahora está buscando el sombrero vaquero que ella le compró a mi papá en el rodeo del año pasado.

1. **En su diario, Hugo escribe principalmente acerca de**

- A. Los viajes de su tía.
- B. Qué hacer en un viaje de camping.
- C. A dónde ir de viaje.
- D. Cómo hacer para que su hermano haga otra elección.

2. **Si los chicos van a acampar, lo harán**

- A. En el Norte.
- B. En la cordillera.

- C. Cerca de la costa.
- D. A través del océano.

3. Según Hugo, ¿en qué se asemejan acampar y navegar?

- A. Quizá puedas ver una ballena o un tiburón.
- B. Nadie está cerca.
- C. Puedes dormir bajo las estrellas.
- D. Puedes ir a pescar o de excursión.

4. ¿Cuándo llegó la tía Karen a casa de la familia de Hugo?

- A. Lunes.
- B. Domingo.
- C. Sábado.
- D. Martes.

5. ¿Qué hará probablemente la tía Karen la próxima vez?

- A. Decirles a los chicos que tomen una decisión o no irán.
- B. Decirles que hay tiempo suficiente para planear un viaje.
- C. Elegir sacando un papel de un sombrero.
- D. Decirles a los chicos a dónde le gustaría ir a ella.

6. ¿Cuál es el significado más acertado de la palabra decisión?

- A. Viaje.
- B. Elección.
- C. Respuesta.
- D. Duda.

7. ¿Por qué el autor probablemente utiliza un registro de diario para contar la historia de Hugo?

- A. El autor quiere explicar cómo planear un viaje.
- B. El autor quiere que los lectores aprendan cómo planear un viaje.
- C. El autor quiere mostrar los pensamientos de Hugo de un día a otro.
- D. El autor quiere que los lectores escriban su propia historia desde el registro de un diario.

8. Puedes darte cuenta de que Hugo y Diego

- A. Son buenos amigos.
- B. No quieren realmente pasar tiempo, juntos.
- C. Usualmente viajan con su tía Karen.
- D. Generalmente no se llevan bien.

9. Hugo y Diego se están volviendo locos. Esto significa que ellos

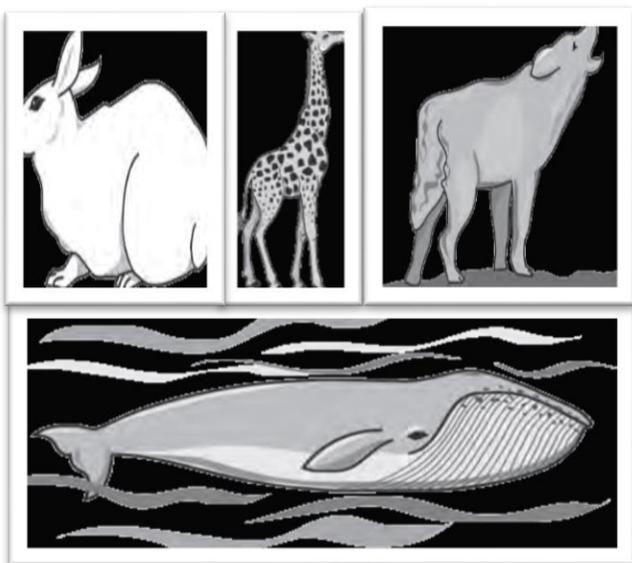
- A. Se fastidian entre sí.
- B. Finalmente se llevan bien.
- C. No quieren ir a acampar.
- D. Tratan de decidir qué hacer.

10. ¿Cuál de estas declaraciones es un hecho?

- A. Acampar es muy divertido.
- B. Tal vez navegar no sea tan malo.
- C. Ninguno de los dos sabe qué hacer.
- D. La tía Karen es nuestro pariente más divertido.

Texto 2

Lee el siguiente poema sobre animales. Luego elige la mejor respuesta para las preguntas numeradas del 11 al 20.

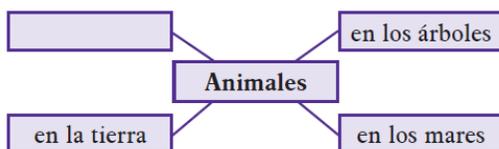


Hay animales en la tierra, animales en los árboles, animales cerca de mi casa y animales en los mares. Hay animales bajitos, hay animales altos, animales que son grandes y animales pequeñitos. Hay animales que corren, hay animales que se arrastran, animales que saltan y animales que planean. Todos los animales tienen su idioma; cada sonido es singular y grandioso. Yo los oigo y los escucho; comprenderlos sería fabuloso.

11. ¿Cuál es el mejor título para el poema?

- A. “Animales extraordinarios”.
- B. “El lenguaje de los animales”.
- C. “Animales cercanos y lejanos”.
- D. “Animales de todo tipo”.

12. La siguiente red cuenta algo sobre una de las ideas del poema.



¿Cuál de las siguientes expresiones va en el recuadro vacío?

- A. Entre las ramas.
- B. Junto a la cerca.
- C. Cerca de mi casa.
- D. Bajo el pórtico.

13. Según el poema, ¿en qué se diferencian los hogares de los animales?

- A. Algunos están en la tierra y otros en los mares.
- B. Algunos están bajo tierra y otros están en los árboles.
- C. Algunos están en el aire y otros en las llanuras.
- D. Algunos están afuera y otros están adentro.

14. En el poema, ¿qué menciona el hablante lírico en segundo lugar?

- A. Los hogares de los animales.
- B. Los tamaños de los animales.
- C. Los movimientos de los animales.
- D. El lenguaje de los animales.

15. De acuerdo al contenido del poema y suponiendo que se le va a adicionar otro verso, predice sobre qué podría escribir el autor en el siguiente verso que le agregará al poema.

- A. Dos de las mejores maneras de proteger a los animales del peligro de la extinción.
- B. La diferencia entre tigres y leones.
- C. Ocho animales comunes de Sudamérica.
- D. Cuatro sonidos que hacen diferentes animales.

16. En el poema, la palabra “SINGULAR”, significa

- A. Difícil de comprender.
- B. Único en su tipo.
- C. Suave como un susurro.
- D. Posible de oír.

17. El autor escribió el poema principalmente para

- A. Describir los hogares de los animales.
- B. Enseñar a los lectores cómo observar a los animales.
- C. Convencer a otras personas para que aprecien a los animales.
- D. Entretener a los lectores con pensamientos sobre los animales.

18. ¿Qué se puede concluir acerca del narrador?

- A. El narrador prefiere más a los animales que a las personas.
- B. El narrador tiene varias mascotas.
- C. El narrador aprecia a los animales.
- D. Al narrador le gusta cazar animales.

18. ¿Cómo hace el autor para que los animales parezcan casi humanos?

- A. Explicando qué tan difícil es comprender a los animales.
- B. Mencionando cómo los animales pueden hablar.
- C. Mostrando las diferentes maneras en que se mueven los animales.
- D. Describiendo los diferentes tamaños de los animales.

20. ¿Qué declaración del poema es una opinión?

- A. Yo los oigo y los escucho.
- B. Hay animales que corren.
- C. Hay animales bajitos.
- D. Cada sonido es singular y grandioso.

Texto 3

Lee el siguiente artículo, un artículo científico sobre las plantas. Luego, elige la mejor respuesta para las preguntas de numeradas de la 21 a la 30.



Las plantas: los salvavidas de los seres humanos

Las plantas crecen en casi todos los lugares del mundo. Crecen en las cimas de las montañas, en los océanos y en muchas regiones, tanto polares como desérticas. Ves flores, pasto y árboles casi todos los días.

Partiendo del hecho de que las personas no pueden vivir sin aire o sin alimento, tampoco habría vida en la Tierra si no existieran las plantas.

El oxígeno que respiramos proviene de las plantas, como muchos de los alimentos que consumimos. Las semillas de las plantas, como el maíz, el arroz y el trigo, son los principales alimentos en muchas partes del mundo.

El pan y otros productos que ingerimos son hechos con estos granos. También comemos raíces de plantas cuando ingerimos remolachas, zanahorias y papas. Comemos las hojas del repollo, de la lechuga y de las espinacas; los tallos de los espárragos y del apio. También los retoños del brócoli y de coliflor. Los frutos de muchas plantas son nuestros alimentos: las manzanas, las bananas, las peras y las naranjas, así como algunas nueces y vegetales. El café y el té también vienen de las plantas.

Los científicos creen que existen alrededor de 260.000 clases de plantas en la Tierra, pero nadie conoce la cantidad exacta. Algunas pequeñas plantas que crecen en los bosques apenas se pueden ver. En cambio, hay otras que se ven como torres al lado de personas y animales.

Entre las más grandes del planeta se encuentran las secuoyas, árboles longevos de la familia de las coníferas. Estas gigantes miden hasta 80 metros de alto y 28 de ancho.

Muchas de nuestras medicinas más provechosas son sacadas de las plantas. Algunas de éstas se han usado como medicinas durante siglos. Hace más de 400 años, por ejemplo, algunas tribus indígenas de Sudamérica usaban la corteza del árbol chinchona para bajar la fiebre. La corteza aún se usa para preparar la quinina, una droga utilizada en el tratamiento de la malaria. Otra droga llamada digitalina se usa para tratar las enfermedades del corazón. Esta droga está hecha con las hojas secas de la planta dedalera. Las raíces del ñame mexicano son usadas en la producción de cortisona, una droga para tratar la artritis, una enfermedad que causa dolor en las articulaciones.

Las plantas proveen a las personas de materia prima importante. Los árboles nos dan madera para construir muebles y edificaciones y el aserrín para la manufactura del papel y productos hechos de papel. Las plantas también nos proveen de combustible. En muchos lugares del mundo, las personas usan la madera como calefacción y para cocinar sus alimentos.

Aparte de ser una fuente de materiales útiles, las plantas embellecen y dan placer a nuestras vidas. Muchos disfrutan del olor de las flores, de la hermosa vista de un campo de cereales y de la tranquilidad en un bosque.

21. El primer párrafo del texto habla, principalmente, acerca de

- A. Por qué las plantas son importantes.
- B. Dónde se encuentra las plantas.
- C. Como las plantas proveen oxígeno.
- D. Qué plantas se usan como alimentos.

22. Según el texto, ¿cuál de estos alimentos proviene de la raíz de una planta?

- A. Espinaca.
- B. Naranjas.
- C. Brócoli.
- D. Remolachas.

23. ¿Cuál de estos sucesos ocurrió hace aproximadamente 400 años?

- A. La digitalina era usada para tratar las enfermedades del corazón.
- B. El ñame mexicano era usado para tratar la artritis.
- C. La corteza del árbol chinchona era usada para bajar la fiebre.
- D. Fue descubierta una cura para la malaria.

24. En el artículo, las secuoyas son comparadas con

- A. Una torre.
- B. Gigantes.
- C. Grandes plantas.
- D. Una montaña.

25. Predice qué pasaría si no hubiera plantas en la Tierra.

- A. Las personas no podrían construir más casas de madera.
- B. No habría combustible para calentar los hogares.
- C. Morirían todos los seres vivos.
- D. No habría fuentes de alimento para los animales.

26. En el quinto párrafo, la palabra longevo significa

- A. Resistente.
- B. Muy anciano.
- C. Gigantes.
- D. Frondosos.

27. El artículo fue escrito, principalmente, con la intención de

- A. Describir la forma en que las plantas son usadas como alimentos.
- B. Explicar la importancia de las plantas para la vida en la Tierra.
- C. Convencer a los lectores que las plantas son más que objetos para embellecer.
- D. Entretener a los lectores con datos interesantes acerca de las plantas.

28. Según el artículo, puede concluirse que

- A. Todas las medicinas vienen de las plantas.
- B. En algunas partes del mundo no crecen plantas.
- C. Las personas usan la mayoría de las plantas como alimentos.
- D. Existen más tipos de plantas en el mundo que personas.

29. ¿Cuál de los siguientes enunciados del artículo contiene una metáfora?

- A. Está hecha con las hojas secas de la planta dedalera.
- B. Algunas pequeñas plantas que crecen en el bosque apenas se pueden ver.
- C. Estos gigantes miden 80 metros de alto y 28 de ancho.
- D. Las plantas proveen a las personas de importante materia prima.

30. ¿Cuál de las siguientes declaraciones expresa una opinión?

- A. Las frutas de muchas plantas también nos proporcionan alimento.
- B. El oxígeno que respiramos viene de las plantas.
- C. Puedes ver flores, pasto y árboles casi todos los días.
- D. Las plantas embellecen y dan placer a nuestras vidas.

ANEXO 2
CARTA DE VALIDACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA POR LA
MAGISTER LEYDY GARAY ÁLVAREZ

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN CORRESPONDIENTE AL PROYECTO: *ESTRATEGIAS DIDACTICAS BASADAS EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 10° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MADRE LAURA" EN EL MUNICIPIO DE TIERRALTA- CÓRDOBA* DE Siomara López Martínez y Orlando Llorente Causil. EN EL MARCO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

Las consideraciones de la revisión del **PRE TEST DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA** son las siguientes:

1. El objetivo del pre test es coherente con el objetivo de la investigación, lo cual sustenta su aplicación.
2. Las preguntas del pre test están enmarcadas en las competencias de lenguaje: interpretativa, argumentativa y propositiva y, están acorde con el grado en el que se implementará el pre test.
3. La perspectiva teórica sobre la que se sustenta el pre test es coherente con el objetivo del mismo y de la investigación.



Magister: LEYDY GARAY ÁLVAREZ

Docente de Lengua Castellana

Secretaría de Educación de Bogotá

Evaluador

ANEXO 3

CARTA DE VALIDACIÓN DEL TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA POR ALEXANDER MONTES MIRANDA

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Proyecto: Estrategias didácticas desde el enfoque sociocultural para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de educación media de las instituciones educativas “Las Delicias” y “Madre Laura” en el municipio de Tierralta – Córdoba

PRE TEST DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Estudiante de Doctorado: Siomara López Martínez y Orlando Llorente Causil

Director de Tesis: Rudy Doria Corre

Validador: Alexander Montes Miranda

1. COHERENCIA

El Instrumento presenta coherencia en relación con el objetivo general que guiará la investigación. Se recomienda clasificar en el modelo de análisis los niveles de lectura que evalúan cada pregunta y las hipótesis para cada opción de respuesta.

2. RELEVANCIA

El Instrumento presenta relevancia dada la necesidad de evaluar e intervenir este proceso educativo, donde se focalizan las principales dificultades de la educación básica y media, en este caso este nivel determina las posibilidades de lectura de la educación superior en esta región del país.

3. PERTINENCIA

Actualmente, realizar la evaluación que permite este instrumento es pertinente por el diagnóstico establecido por el Ministerio de Educación Nacional y organismos internacionales respecto a los problemas de la lectura en Colombia.

ASPECTOS FORMALES:

Existe claridad en cada uno de los ítems que compone el instrumento y sus opciones de respuesta.

Cada uno de los ítems indaga por posibilidades de comprensión de los textos que integran el instrumento, lo cual es coherente con el propósito del mismo.

RECOMENDACIONES:

Acompañar el Instrumento de un modelo analítico que indique, para cada ítem, el nivel de comprensión (literal, inferencial, o crítico Intertextual). O habilidad lectora evaluada (inferencia, relación anticipación, etc). Así como también de hipótesis para cada opción de respuesta.

Lo anterior facilitará el análisis del estado y posterior avance de los estudiantes frente al proceso evaluado en relación con las variables del estudio.

Las recomendaciones son de carácter opcional, ya que el instrumento cumple con los criterios de coherencia, relevancia y pertinencia, para ser aplicado en el marco de esta investigación.

Validado el 11/06/2015



Alexander Montes Miranda

ANEXO 4
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

Habilidad: Hallar la idea principal

Sesión No. 1:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Hallar la idea principal. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

HALLAR LA IDEA PRINCIPAL

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es la idea principal?

La **idea principal** es la idea más importante en un texto o relato. Indica aquello de lo que trata principalmente la lectura. La mayoría de los textos o relatos tienen un título. El título entrega una orientación sobre la idea principal. Además, cada párrafo tiene una idea principal.

Los **detalles** son datos que aportan información sobre la idea principal y que permiten explicarla. Indican el qué, quién, dónde, cuándo o por qué del evento. También pueden referirse a las características de una persona, un animal, un objeto o una situación. Incluso, pueden explicar cómo realizar una actividad o un procedimiento.

Lee el siguiente texto. Encuentra la idea principal y los detalles que aportan información sobre ella.

¿Te gustaría escribir un mensaje secreto?

¿Has necesitado alguna vez escribir un mensaje secreto? ¿Crees que sea posible escribir uno? Tú puedes aprender cómo escribir un mensaje secreto. ¿Sabes cómo podrías hacerlo? ¿Qué te parece usar jugo de limón? Exprime uno o dos limones y coloca el jugo en un pocillo pequeño. Sumerge un pincel muy fino en el jugo de limón.

Luego, escribe tu mensaje con el pincel en un papel blanco. Enseguida, pídele a un amigo que lo lea. ¿Pero cómo podría leer tu amigo un mensaje escrito con un pincel que, previamente, ha sido sumergido en jugo de limón? Dile a tu amigo que sostenga el papel cerca de una ampollita. El calor transformará la transparencia del jugo de limón en un color café oscuro. El mensaje ya no es más un secreto.

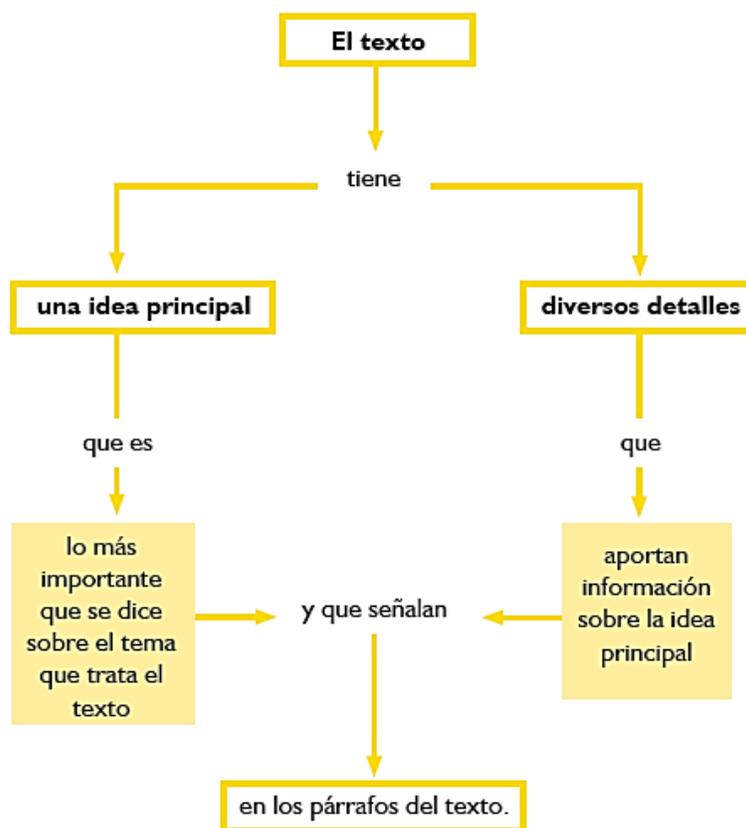
La idea principal del texto es *cómo escribir un mensaje secreto*. Está explícita en la tercera oración. Una idea principal puede estar señalada en otras partes de un texto. O podría no estar señalada directamente del todo. Si la idea principal no está explícita, hazte preguntas a ti mismo. Pregúntate, “¿De qué trata principalmente el texto? ¿Cuál es la idea más importante?”

Los detalles en el texto sobre escribir un mensaje secreto proporcionan más información. Indican lo que necesitas utilizar para escribir un mensaje secreto. Un detalle indica que necesitas jugo de

limón. Otro detalle señala que necesitas un pincel fino. Un tercer detalle informa que necesitas papel blanco. El texto sobre escribir un mensaje secreto tiene un párrafo. Otros textos pueden tener más de un párrafo. Aun así, el texto completo tiene una idea principal.

PARTE DOS: Analiza

PUNTOS CLAVE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un texto entero tiene una idea principal. 2. Un párrafo también tiene una idea principal. 3. La idea principal puede estar explícita en una oración del primer párrafo o en una oración del último párrafo. 4. Los detalles se refieren a aspectos particulares de una persona, un lugar, un animal, una situación o un elemento abstracto. Pueden informar acerca del momento en que sucede un evento, por qué y cómo ocurre. También indican cómo proceder en una situación o cómo realizar una labor. 5. Lo importante es comprender que la idea principal no es una oración insignificante, sino la información más importante. Puedes preguntarte ¿qué es lo más importante en el texto que he leído?, ¿qué información aportan los detalles en la lectura?
---------------------	---



PARTE TRES: Revisa

Lee el siguiente texto que habla sobre cómo Margarita planeaba una sorpresa especial para su madre. Mientras lees, piensa sobre la idea más importante del relato, pues de eso se trata

principalmente el relato. Piensa además sobre lo que los detalles indican acerca de la idea principal.

La sorpresa de Margarita para su mamá

Tan pronto como llegué a casa después de la escuela, limpié mi habitación. Esta fue la primera parte de la sorpresa para mamá. Era su cumpleaños. Y yo, ese día lo iba a hacer extra especial. Después de arreglar mi habitación, me encargué de la sala de estar. En el comedor, coloqué un lindo mantel sobre la mesa. Recogí algunas rosas del jardín porque son las favoritas de mamá y las puse justo en medio de la mesa en un jarrón. Todo estaba listo. Después de cenar, sacaré el pastel especial que decía: "Feliz cumpleaños mamá. Con cariño, Margarita." ¡Esta sería lejos la mejor sorpresa!



1. ¿Cuál es la idea más importante en el relato?

- a Margarita limpió su habitación.
- b Margarita prepara una sorpresa para el cumpleaños de su madre.
- c Margarita se encargó de la sala de estar antes de cenar.
- d A la madre de Margarita le gustaban las rosas del jardín.

2. ¿Qué es lo que Margarita puso justo en la mitad de la mesa?

- a Rosas
- b La cena
- c Un mantel
- d Un pastel

PARTE CUATRO: Autoevaluación

Responde la siguiente pauta de autoevaluación y luego comenta con un compañero o compañera de curso y con tu profesor o profesora.

1. Puedo decir que la estrategia *Hallar la idea principal y reconocer detalles* consiste en:

2. Las claves que me ayudan a comprender la idea principal y los detalles son:

3. Las claves son importantes porque:

4. Siento que esta estrategia la he aprendido:

Muy bien Bien Regular No he aprendido

4. ¿Qué puedo hacer para recordar siempre o aprender mejor la estrategia *Hallar la idea principal y reconocer detalles*?

5. ¿Qué es lo que menos me ha costado aprender de esta estrategia?

6. ¿Qué es lo que más me ha costado aprender de esta estrategia?

7. Para la próxima estrategia me propongo el siguiente objetivo de aprendizaje:

ANEXO 5
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

Habilidad: Recordar hechos y detalles

Sesión No. 2:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Recordar hechos y detalles. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

RECORDAR HECHOS Y DETALLES

PARTE UNO: Conoce

¿Qué son los hechos y detalles?

Todo lo que lees tiene hecho y detalles. Los programas que ves en la televisión y las películas que ves en el cine también tienen hechos y detalles. Los hechos y detalles dicen más sobre la idea principal.

1. Escribe la idea principal de un programa de televisión que hayas visto hace pocos días

2. Escribe tres cosas importantes que pasaron en el programa de televisión

¿Cómo hallar los hechos y detalles?

Puedes hallar los hechos y detalles de un texto si piensas en la idea principal. Una vez que conoces la idea principal puedes hallarlos detalles que dicen más sobre ella.

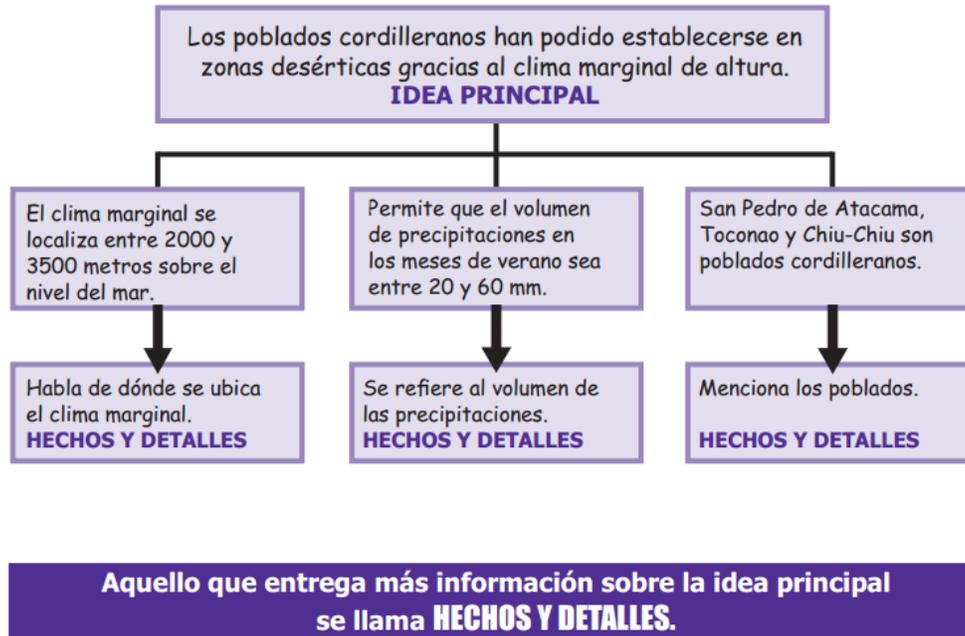
¿Cómo se encuentran los hechos y detalles?

Primero piensa en la idea principal y después busca en el texto aquello que se refiera a esa idea.

¿Dónde se encuentra la idea principal del texto?

Los poblados cordilleranos, como San Pedro de Atacama, Toconao o Chiu-Chiu, han podido establecerse en zonas desérticas gracias al clima desértico marginal de altura que se localiza entre los 2000 y 3500 metros sobre el nivel del mar, lo cual permite que el volumen de precipitaciones en los meses de verano sea entre 20 y 60 mm. Anuales.

La idea principal se encuentra en la primera oración. Las oraciones siguientes entregan más información sobre la idea más importante.



PARTE DOS: Aplica

Lee el artículo que encontró Jorge, después de investigar en Internet sobre los alrededores de Antofagasta.

“Antofagasta es una ciudad rodeada de pueblos salitreros que nacieron con la instalación de oficinas como Pampa Unión y Chacabuco. Al comienzo, las distintas oficinas salitreras se vieron favorecidas con la llegada del tren a la zona. La línea férrea agilizó el transporte del salitre y, con ello, el traslado de los mineros y los enseres. Esto permitió que en torno a las estaciones del Ferrocarril Unión nacieran los poblados que fueron bautizados con el nombre de las oficinas salitreras. Dos de los más importantes asentamientos fueron Pampa Unión y Chacabuco.

Pampa Unión emergió en torno a la estación del ferrocarril en el año 1911 y se convirtió en un importante centro de desarrollo humano, pues el pueblo ofreció a sus habitantes y a los de otros poblados, un espacio para la vida social que incluía recreación y diversión.

Chacabuco, el otro pueblo de mayor crecimiento, fue una oficina salitrera que tuvo un admirable desarrollo urbano, pues pudo ofrecer a sus habitantes todos los servicios que una población de más de 5 mil personas necesita.

Todo este desarrollo acabó con la caída del salitre. En la actualidad, las oficinas y los pueblos salitreros son un atractivo turístico que se ha convertido en un patrimonio cultural de la segunda región.”

1. ¿Qué permitió el nacimiento de los poblados?

- a. La cercanía a la ciudad de Antofagasta.
- b La instalación de oficinas salitreras.
- c El traslado en tren de los mineros y los enseres.
- d La construcción del Ferrocarril Unión.

2. En la actualidad, los pueblos salitreros

- a. son un importante centro de desarrollo humano.
- b son un espacio para la vida social que incluye recreación.
- c ofrecen todos los servicios que necesita la población.
- d son un atractivo turístico y patrimonio cultural.

PARTE TRES: Práctica**Lee acerca del balneario llamado Juan López. Hazlo pensando en ¿Conoces la playa Juan López?**

Guía turística Antofagasta:

Playa Juan López

JUAN LÓPEZ es un balneario que se extiende por cerca de 1 km. a 38 kms. al norte de Antofagasta. Su fina arena, su especial ubicación a los pies del Cerro Moreno que le dan protección contra el viento y sus calmadas aguas bajo un clima cálido convierten este lugar en un sitio ideal para el descanso.

Juan López es una playa del sector costero que está habilitada para la natación, la pesca en orilla y otros deportes náuticos, sobre todo en el período de vacaciones durante los meses de enero y febrero.

El nombre de Juan López está puesto en honor al primer hombre que llegó a habitar la zona en el siglo XIX, cuando era una tierra absolutamente desértica. Su tenaz esfuerzo por convertir el lugar en una fuente de ingreso lo llevó a transformar la bahía en una caleta que al cabo de muchos años se convirtió en un centro de descanso para cientos de antofagastinos y afuerinos que llegan a disfrutar de las bondades naturales que la región ofrece.

1. ¿Dónde se ubica la Playa Juan López?

- a. A un kilómetro de Antofagasta.
- b Al sur de Antofagasta.
- c Sobre el Cerro Moreno.
- d A 38 kilómetros de Antofagasta.

2. ¿Qué protege al balneario del viento?

- a. El clima cálido.
- b Su ubicación a los pies del Cerro Moreno.
- c La caleta de pescadores.
- d Las calmadas aguas.

3. ¿Quién fue Juan López?

- a. El primer hombre que pobló la zona.
- b Un antofagastino que pasa sus vacaciones en la playa.
- c Un pescador del siglo XIX.
- d Un deportista náutico.

4. ¿Qué era el balneario Juan López en el siglo XIX?

- a. Una tierra absolutamente desierta.
- b Una playa de arenas finas.
- c Un centro de descanso para los antofagastinos.
- d Una bahía que se transformó en caleta

PARTE CUATRO: Integra

Lee el siguiente artículo sobre los pukarás, unas antiguas fortificaciones. Luego, responde las preguntas, escribiendo con tus propias palabras.

Los pukará son fortificaciones levantadas por culturas preincaicas para protegerse de invasores.

Fueron construidas principalmente en piedra, trepando hacia un cerro a modo de fortaleza como si fueran un muro defensivo del área. Pese a los ataques que recibieron y al paso del tiempo, todavía se conservan algunos pukará, especialmente en la segunda región, donde se hallan vestigios de lo que fue el pukará de Quito, el pukará de Turi y el pukará de Lasana.

El pukará de Quito, ubicado al Noroeste del pueblo de San Pedro de Atacama, data del siglo XII. En 1540 Francisco de Aguirre lo ataca con unos 30 hombres a caballo y logra vencerlo. El pukará de Turi se halla a 40 km. Noreste de Chú-Chú, en las vegas de Turi, comuna de Calama. Este pukará es la fortaleza más extensa de la región y tiene un invaluable valor arqueológico. El pukará de Lasana, se ubica a 8 km al norte del pueblo de Chú-Chú, también en la comuna de Calama. Fue construido en el siglo XII y es una de las reliquias de más importancia en la cultura atacameña.

1. Enuncia la idea principal del texto que acabas de leer.

2. Nombra tres detalles que entregan más información sobre la idea principal.

3. Explica cómo hiciste para hallar esos tres detalles. ¿En qué parte del texto aparecen?

4. Explica con tus palabras en qué consiste la estrategia “Recordar hechos y detalles” y cuáles son los pasos que debes seguir para identificar los hechos y detalles.

ANEXO 6
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

Habilidad: Comprender la secuencia

Sesión No. 3:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 3. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Comprender la secuencia. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

COMPRENDER LA SECUENCIA

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es la Secuencia?

La mayoría de las cosas que lees están escritas en orden. Un experimento científico dice qué cosa hacer primero, después y al final. Un libro que no sea de ficción narra los sucesos en el orden que van ocurriendo. La historias siempre tienen un comienzo, una parte intermedia y un final. Muchas de las cosas que haces a diario también tienen un orden particular.

1 Escribe una lista de las cosas que hiciste ayer.

2 Ahora haz una lista de estas cosas en el orden en que las hiciste.

Trabaja con tu Compañero

- Conversa con tu compañero o compañera sobre uno de tus libros favoritos.
- Tomen turnos para hablar sobre el comienzo, la mitad y el final del libro. Trata de usar una oración para cada parte.

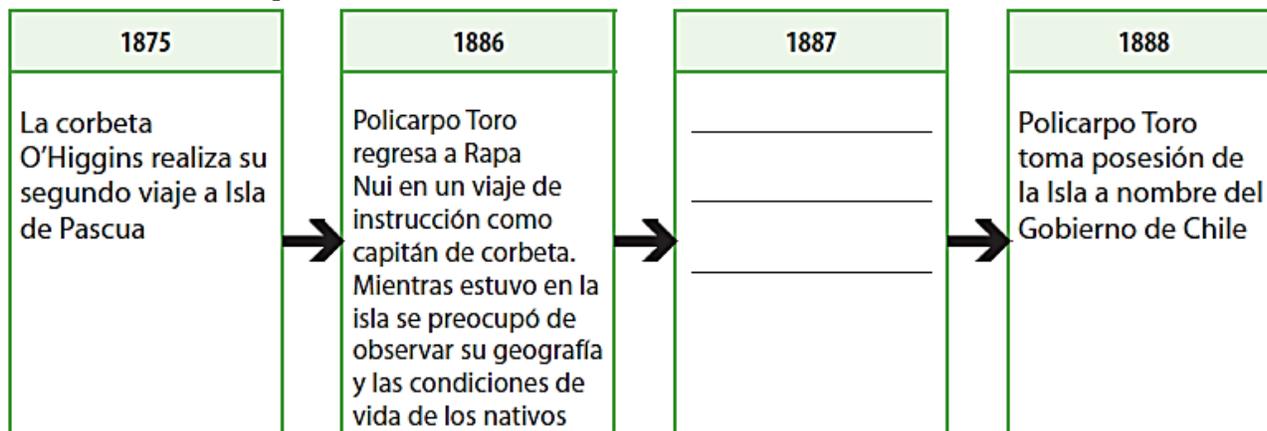
¿Cómo Puedes Hallar la Secuencia?

Puedes hallar el orden en que las cosas ocurren en un artículo si piensas en el orden en que suceden. Los escritores introducen información en el orden en que pasan los acontecimientos.

En 1875, la corbeta O'Higgins realiza su segundo viaje a la Isla de Pascua, también conocida como Rapa Nui. A bordo de la nave iba el joven Teniente Policarpo Toro Hurtado. En 1886 Policarpo Toro regresa a Rapa Nui en un viaje de instrucción como Capitán de Corbeta. Mientras estuvo en la isla se preocupó de observar su geografía y las condiciones de vida de los nativos. En 1887 el capitán Toro presentó a las autoridades de Gobierno un informe donde hacía ver la necesidad de anexar la isla al territorio nacional y, sobre todo, amparar a los isleños bajo la protección de una bandera, pues eran sometidos a muchos abusos. Finalmente, en 1888, Policarpo Toro toma posesión de la isla a nombre del Gobierno de Chile.

Lee el siguiente texto sobre la Isla de Pascua. Presta atención al orden de los acontecimientos.

1. Piensa en el orden en que se presenta la información en el texto.
2. Mira la tabla de abajo. En ella se muestra una línea de tiempo que indica el orden en que suceden los acontecimientos.
3. Escribe el evento que falta en el cuadro vacío.



PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

QUÉ HAY QUE SABER	<p>El orden en que se realizan las cosas o en que ocurren los sucesos se llama secuencia. Los pasos para completar un conjunto de instrucciones normalmente siguen una secuencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras clave como <i>primero</i>, <i>luego</i>, <i>después</i>, <i>por último</i>, <i>finalmente</i>, <i>antes</i> y <i>después</i> indican cuándo se hacen las cosas u ocurren los sucesos. • Pistas como las horas del día, el día de la semana, el mes, la estación y el año indican cuándo ocurren las cosas. • En un cuento que no contiene palabras clave, piensa en el principio, la mitad y el final como ayuda para deducir la secuencia. En un artículo que no contiene palabras clave, piensa en el orden en que ocurren o se realizan las cosas.
----------------------------------	--

Lee este artículo que describe un proyecto de arte. Mientras lees, piensa en el orden de los pasos que se siguen para completar el proyecto.

La profesora de arte de una escuela de Arequipa, la srta. Daniela, estaba encargada de la exposición sobre el valor histórico y patrimonial de Machu Pichu. Decidió que lo mejor era hacer un proyecto con todos los estudiantes. Después de organizar sus ideas, les propuso a los estudiantes de quinto año hacer un diseño de láminas pegadas o de trozos de papel o tela. Les dijo – niños y niñas lo que haremos se llama collage.

- Primero – enseñaba la srta. Daniela –, piensen en un tema relacionado con Machu Pichu para su collage. Segundo, reúnan sus materiales. Necesitarán tijeras, pegamento y cartulina para el fondo. También necesitarán revistas, papel de colores o de seda y retazos de tela. Pueden usar objetos pequeños como botones y conchas.

—Tercero —continuó ella—, recorten ilustraciones y palabras de las revistas para desarrollar su tema. Luego agreguen los materiales que darán color, forma y textura a sus collages. Después, muevan los trozos por la cartulina hasta que tengan el diseño que desean. Por último, peguen los trozos en la cartulina para crear su collage.

Hacer un collage

El orden de los pasos que se siguen para completar el collage es:

- Primero, piensen en un tema para su collage.
- Segundo, reúnan sus materiales.
- Tercero, recorten ilustraciones y palabras de las revistas para desarrollar su tema.
- Luego, agreguen los materiales que darán color, forma y textura a su collage.
- Después, muevan los trozos hasta que tengan el diseño que desean.
- Por último, peguen los trozos en la cartulina para crear su collage.

Lee este cuento sobre un truco ingenioso. Mientras lees, piensa en lo que ocurre primero, segundo, y así sucesivamente. Luego responde las preguntas

El lector de la mente

Abel dijo a su amigo Jorge que podía leer la mente y que estaba listo para probar su poder. Primero, Abel colocó nueve revistas en el piso. Luego las ordenó en tres filas de tres revistas cada una.

Sandra, la hermana de Abel, que sabía cómo hacer el truco, actuó como su ayudante. Ella colocó una venda sobre los ojos de Abel. Después, le dio una vuelta de manera que su espalda quedará frente a la de Jorge. Abel pidió luego a su amigo que tocara una de las revistas.

Después de que Jorge lo hizo, Abel se dio vuelta y se quitó la venda. Le pidió a Jorge que se concentrara en la revista correcta, pero sin mirarla directamente.

Con una vara para medir, Sandra señaló la esquina inferior derecha de la primera revista que había en la fila superior y le preguntó a Abel —¿Es ésta?—.

—¡No!—respondió él. Sandra continuó señalando revistas, desde la fila superior hasta la fila inferior. Cada vez que ella preguntaba —¿Es ésta la revista?—, Abel movía la cabeza diciendo —No—. Finalmente, cuando el puntero tocó la última revista de la fila inferior, Abel inclinó la cabeza y dijo: —¡Sí, ésa es la revista!

Jorge quedó asombrado. Se preguntaba cómo Abel había deducido que la revista correcta era la del fondo a la derecha. ¿Puedes adivinar el secreto de Abel?

Trabaja con tu Compañero

- Comenta con un compañero tus respuestas a las preguntas 1 y 2.
- Di por qué las escogiste.
- Luego cuéntale lo que has aprendido hasta ahora sobre comprender la secuencia.

PARTE TRES: Verifica tu Comprensión

REPASA	<p>La secuencia indica el orden en que se hacen las cosas u ocurren los sucesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca palabras clave como <i>primero, luego, después, por último, finalmente, antes y después</i>. Estas palabras clave te ayudan a deducir el orden en que se hacen las cosas o en que ocurren los sucesos de una selección. • Busca pistas que indiquen la hora del día, el día de la semana, el mes, la estación y el año. • Cuando no haya palabras clave en un cuento, piensa en el principio, la mitad y el final como ayuda para entender la secuencia. Cuando no hay palabras clave en un artículo, piensa en el orden en que ocurren o se realizan las cosas.
---------------	---

PARTE CUATRO: Construye sobre lo que has Aprendido

APRENDE MÁS	<ul style="list-style-type: none"> • Si una selección no contiene palabras clave, hazte preguntas como <i>¿Qué ocurrió primero?</i> y <i>¿Qué ocurrió después?</i> como ayuda para deducir el orden de los sucesos de la selección. • Los cuentos se narran normalmente en el orden en que ocurrieron los sucesos, desde el principio hasta el final. No todos los cuentos se narran completamente en orden cronológico; a veces un suceso pasado se presenta al principio o en la mitad de un cuento.
--------------------	--

Lee este relato y su solución. Luego responde las preguntas.

Cierto día un granjero debía llevar una cabra, un lobo y un repollo a través de un río. Sin embargo, el granjero sólo podía cruzar uno a la vez. Sabía que si dejaba solos a la cabra, el lobo y el repollo, la cabra se comería el repollo y el lobo se comería a la cabra. El granjero se demoró en hallar una solución a su problema. Al final se dio cuenta de cómo podía cruzar de manera segura él mismo, la cabra, el lobo y el repollo.

Primero, el granjero cruzó remando el río con la cabra y dejó al animal solo al otro lado. Segundo, remó de vuelta, agarró al lobo y lo cruzó. Sin embargo, no dejó al lobo con la cabra. La cabra regresó con él en el bote a remos. A continuación, el granjero bajó a la cabra e hizo otro viaje a través del río con el repollo solamente. Dejó al lobo con el repollo y luego regresó a buscar a la cabra. Después de que el granjero y la cabra cruzaron el río otra vez, se unieron al lobo y al repollo.

1. ¿Qué hizo primero el granjero?

- Cruzó remando el río con la cabra.
- Cruzó el río con el lobo.
- Dejó a la cabra sola.
- Cruzó el río con el repollo.

2. ¿Qué ocurrió después de cruzar al lobo por el río?

- El lobo se comió a la cabra.
- El granjero remó de vuelta con la cabra.
- El lobo se unió al repollo.
- El granjero regresó a buscar a la cabra.

3. ¿Qué palabra clave indica lo que hizo el granjero al final?

- Al final.
- A continuación.
- Después.
- Finalmente.

4. Antes de intentar cruzar el río, el granjero

- compró un bote de remos.
- separó al lobo de la cabra.
- se preocupó mucho.
- pensó en una forma de cruzar a la cabra, el lobo y el repollo de manera segura.

PARTE CINCO: Prepárate para una Prueba

CONSEJOS PARA LA PRUEBA	<ul style="list-style-type: none"> • En una prueba sobre la secuencia pueden preguntarte cuándo ocurrieron ciertas cosas en una selección. • En una prueba sobre la secuencia pueden pedirte que pongas en orden los sucesos de una selección. • Una pregunta de una prueba sobre la secuencia puede contener palabras como <i>primero, segundo, por último, antes o después</i>.
--	--

ANEXO 7
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRESIÓN INFERENCIAL

Habilidad: Comparar y Contrastar

Sesión No. 4:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión inferencial: Comparar y contrastar. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

COMPARAR Y CONTRASTAR

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es Comparar y Contrastar?

Pensar en la manera en que dos o más cosas son parecidas, eso es *comparar*.

Pensar en la manera en que dos o más cosas son diferentes, eso es *contrastar*.

Puedes *comparar* y *contrastar* casi cualquier cosa.

1 Escribe en qué se parecen el básquetbol y el fútbol.

2 Escribe en qué se diferencian el básquetbol y el fútbol.

Trabaja con tu Compañero

- Comenta con tu compañero o compañera sobre una característica común entre dos cosas, tales como frutas, juegos u objetos.
- Luego digan algo en que se diferencien estas dos cosas. Observa cuántas semejanzas y diferencias puedes hallar.

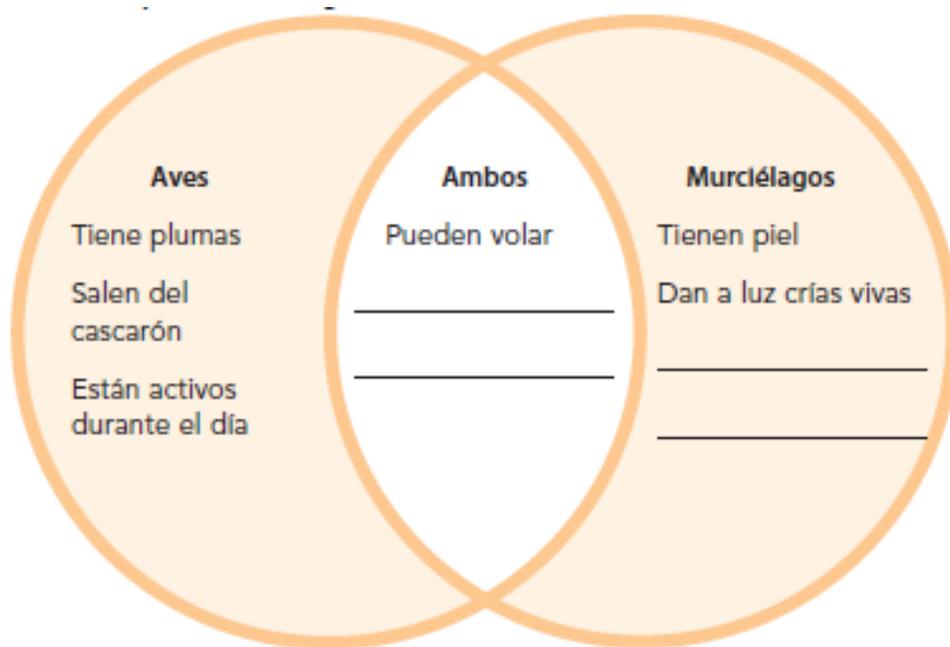
¿Cómo Encontrar Semejanzas y Diferencias?

No todos los textos comparan y contrastan dos o más cosas. Puedes encontrar ejemplos de comparación y contraste pensando en los detalles que lees.

Lee el siguiente texto acerca de las aves y los murciélagos. Piensa en qué se parecen y en qué son diferentes.

Todas las aves tienen plumas. Poseen alas y pueden volar. Las aves bebés nacen de huevos en primavera. Los murciélagos también tienen alas y pueden volar, pero no tienen plumas. Sus cuerpos están cubiertos de piel y, además, son mamíferos, por lo tanto dan a luz a crías vivas. Los murciélagos salen de noche mientras las personas están dormidas. En cambio, los pájaros están activos todo el día.

1. Piensa en los detalles que dan cuenta sobre las semejanzas entre las aves y los murciélagos. Ahora piensa en los detalles que hablan sobre las diferencias entre ellos.
2. Observa el siguiente esquema.
La parte sombreada del primer círculo indica cómo las aves son diferentes de los murciélagos. La parte sombreada del segundo círculo indica cómo los murciélagos son diferentes de las aves. Estos son ejemplos de contraste.
La información que aparece en la superposición de los círculos cuenta en qué son similares las aves y los murciélagos. Estos son ejemplos de comparación.
3. Escribe otro ejemplo de comparación en la parte en que los círculos se superponen para decir en qué se parecen las aves y los murciélagos.
4. Escribe otro ejemplo de contraste en la parte sombreada del segundo círculo para decir en qué más son diferentes las aves y los murciélagos.



PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

QUÉ HAY QUE SABER	<p>Hallar en qué se parecen y diferencian dos o más cosas se llama comparar y contrastar.</p> <p>Una comparación dice en qué se parecen las cosas, personas, lugares o sucesos. Un contraste dice en qué se diferencian.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar es hallar en qué se parecen dos o más cosas. Contrastar es hallar en qué se diferencian. • Algunas palabras clave que indican una comparación son <i>ambos, iguales, semejanza, se parecen</i> y <i>similar</i>. Algunas palabras clave que indican un contraste son <i>pero, a diferencia, diferentes, sin embargo, mientras que</i> y <i>en lugar de</i>. • Si en la selección no hay palabras clave que indiquen comparación o contraste, piensa en las cosas sobre las que leíste. Pregúntate: ¿En qué se parecen estas cosas? ¿En qué se diferencian?
----------------------------------	---

Lee este resumen de “*Romeo y Julieta*” y de “*Amor sin barreras*”. Mientras lees, piensa en las semejanzas y diferencias que hay entre las dos obras.

“*Romeo y Julieta*” y “*Amor sin barreras*” son dos obras que tratan de jóvenes enamorados. En *Romeo y Julieta*, William Shakespeare usa la poesía para contar una historia de adolescentes que deben separarse por pertenecer a familias rivales. En *Amor sin barreras*, la música del compositor Leonard Bernstein y la letra de Stephen Sondheim cuentan la historia de Tony y María, que están atrapados entre las rivalidades de dos pandillas.

“*Romeo y Julieta*” se escribió en 1594 y ocurre en Verona, Italia. “*Amor sin barreras*” se ambienta en la ciudad de Nueva York y se presentó por primera vez en 1957. Separadas por siglos, ambas obras aún llenan de lágrimas los ojos de los aficionados al teatro.

Semejanzas entre las dos obras:

- Ambas obras tratan de jóvenes enamorados.
- En ambas obras, otras personas separan a los jóvenes.
- Ambas obras aún pueden hacer llorar al público.

Diferencias entre las obras:

- *Amor sin barreras* es de Leonard Bernstein y Stephen Sondheim.
- *Romeo y Julieta* es de William Shakespeare.
- *Amor sin barreras* es un musical.
- *Romeo y Julieta* no es un musical.
- *Amor sin barreras* ocurre en la ciudad de Nueva York.
- *Romeo y Julieta* ocurre en Verona, Italia.

Lee este artículo acerca de la luz y el sonido. Mientras lees, busca palabras clave que indiquen algunas semejanzas y diferencias. Luego, contesta las preguntas.

¿Has visto alguna vez el resplandor de un relámpago en el cielo de verano y después has esperado con cierta expectación el fuerte ruido del trueno que lo sigue? ¿Te has preguntado por qué el trueno viene después del relámpago?

La luz que vez del relámpago y el sonido que escuchas cuando truena, en realidad, ocurren al mismo tiempo. La luz llega a tus ojos antes de que el sonido llegue a tus oídos. Eso ocurre porque la luz viaja más rápido que el sonido, mucho más rápido. Lo hace a una velocidad de aproximadamente 300.000 kilómetros por segundo; sin embargo, el sonido es efectivamente más lento. Viaja aproximadamente a 0.3 kilómetros por segundo.

1. ¿Qué palabra o palabras clave indican que hay una diferencia entre la velocidad de la luz y la velocidad del sonido?

- a Mismo.
- b Porque.
- c Sin embargo.
- d Ambos.

2. ¿Qué enunciado es verdadero?

- a El sonido viaja más rápido que la luz.
- b La luz viaja más rápido que el sonido.
- c La luz y el sonido viajan a la misma velocidad.
- d La luz viaja más lento que el sonido.

Trabaja con tu Compañero

- Comenta con un compañero tus respuestas a las preguntas 1 y 2.
- Di por qué las escogiste.
- Luego cuéntale lo que has aprendido hasta ahora sobre comparar y contrastar.

PARTE TRES: Verifica tu Comprensión

REPASA	<p>Comparar es hallar en qué se parecen las cosas. Contrastar es hallar en qué se diferencian las cosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca palabras clave que indiquen una comparación, como <i>ambos, iguales, semejanza, se parecen y similar</i>. • Busca palabras clave que indiquen un contraste, como <i>pero, a diferencia, diferentes, sin embargo, mientras que y en lugar de</i>. • A veces no hay palabras clave que indiquen una <i>comparación contraste</i>. Para hallar una comparación, piensa en las características parecidas entre personas, lugares, objetos o sucesos. Para hallar un contraste, busca características diferentes.
---------------	---

Lee esta reseña de una película basada en un libro. Mientras lees, pregúntate: ¿En qué se parecen la película y el libro? ¿En qué se diferencian?. Luego, contesta las preguntas.

Si disfrutaste leyendo “Cavernícolas” de L.R. Epstein, te decepcionarás profundamente con la nueva película basada en este libro, uno de los más vendidos de todos los tiempos. Hubo tantos cambios en la versión cinematográfica de este relato que uno solamente puede preguntarse por qué.

Una diferencia es el título ¿Qué tenía de malo “Cavernícolas?” Algunos genios de Hollywood deben haber pensado que ese nombre estaba bastante mal, porque la película se llama “Vivimos en la oscuridad”.

La heroína de “Cavernícolas” es Sim, una niña de 12 años que vive en una caverna en la Francia moderna. Ella vive con su abuela y su hermano menor. El héroe de “Vivimos en la oscuridad” es un niño que parece tener unos 16 años y que vive en una caverna en la Francia moderna (supongo que no pudieron cambiar todo) ¡con su abuelo y su hermana pequeña! En el libro Sim protege a una araña que le enseña a tejer. En la película, a diferencia del libro, Sim protege a un lobo. Por lo que este comentarista puede concluir: lo único que el lobo le enseñó fue a aullar (¡Qué malo que no pudiera enseñarle a actuar!) Dos pulgares y dos dedos gordos del pie hacia abajo para “Vivimos en la oscuridad”.

1. ¿Qué palabra o palabras clave indican un contraste sobre el tipo de animal que protege Sim?

- a Parecido.
- b Similar.
- c Diferente.
- d A diferencia.

2. ¿En qué se diferencian el libro y la película?

- a En el libro, Sim vive en una caverna; en la película, Sim vive en un palacio.
- b En el libro, Sim es una niña de unos 12 años; en la película, Sim es un niño de unos 16 años.
- c En el libro, Sim vive con su abuelo; en la película, Sim vive con su abuela.
- d La historia del libro ocurre hace mucho tiempo; la película está ambientada en la Francia moderna.

APRENDE MÁS	<p>A veces en una selección no hay palabras clave que indiquen que se están comparando o contrastando cosas. Cuando no hay palabras clave,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piensa en las personas, lugares, objetos o sucesos sobre los que leíste. Pregúntate: ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? • Piensa en lo que se está comparando o contrastando. Pregúntate: ¿En qué aspectos se comparan? ¿En qué aspectos se contrastan? • Busca metáforas o símiles. Los escritores los usan para comparar dos cosas distintas.
------------------------	---

PARTE CUATRO: Construye sobre lo que has Aprendido

Lee este cuento sobre un niño que debe tomar una decisión. Luego, contesta las preguntas.

Este era el año en que Carlos, el menor de tres hermanos, comenzaría a estudiar el instrumento musical de su preferencia. La pregunta era ¿qué instrumento elegiría?

Sus padres ya habían tomado una decisión por su cuenta. Dijeron que Carlos estudiaría violín. Su hermana mayor estudiaba violonchelo y su otro hermano estudiaba piano. Un violín sería una buena combinación.

– El violín –decía el papá– emite la música más hermosa.

– Si se toca correctamente –dijo el hermano de Carlos con presunción.

– Es hermoso de tan sólo mirarlo– opinó la mamá, pensando en la suave madera pulida del instrumento.

– Un violín-continuo el papá – es fácil de transportar. Y las orquestas sinfónicas siempre pueden necesitar otro violinista.

Pero en lugar del violín, Carlos tenía puesto su corazón en el saxofón. Brillante y reluciente, hecho de metal, difícil de transportar y rara vez usado en una orquesta sinfónica. Carlos quería un saxofón más de lo que un pez puede querer agua.

1. El deseo de Carlos por tocar el saxofón se compara con

a la necesidad de un violinista por tocar música.

b la necesidad de un pez por querer agua.

c la necesidad de un corazón por amar.

d la necesidad de aprobación de un hijo.

2. ¿Qué enunciado expresa una diferencia entre el violín y el saxofón?

a El violín emite música.

b El violín es brillante.

c El violín es difícil de transportar.

d El violín está hecho de madera.

3. Un violín se parece a un saxofón en que ambos

a están hechos de metal.

b están hechos de madera pulida.

c son instrumentos musicales.

d tienen gran demanda en las orquestas sinfónicas.

4. ¿Qué palabra clave indica que Carlos quiere tocar un instrumento distinto al violín?

a En lugar de.

b Ambos.

c A diferencia.

d Diferente.

PARTE CINCO: Prepárate para una Prueba

CONSEJOS PARA LA PRUEBA	<ul style="list-style-type: none"> • En una prueba sobre comparar y contrastar pueden preguntarte en qué se parecen o en qué se diferencian algunas cosas. • Una pregunta de una prueba sobre comparar y contrastar generalmente contiene una palabra clave. Palabras como <i>en común</i>, <i>similar</i> y <i>ambos</i> indican que debes comparar. Palabras como <i>diferencia</i> o <i>diferente</i> indican que debes contrastar.
--	--

A continuación leerás dos anuncios sobre lugares de vacaciones en el Caribe. Léelos y luego contesta las preguntas 13 y 14.

¡Bienvenidos a Jamaica!

¡Visite esta isla caribeña donde todos le dan la bienvenida! Siéntase como en casa en Jamaica, donde los isleños dan una muestra de su cortesía y calidez.

A diferencia de otras islas del Caribe adonde puede demorar días en llegar, Jamaica es de fácil acceso. Varias líneas aéreas ofrecen vuelos sin escala entre Jamaica y las ciudades más importantes del mundo. Querrá llegar pronto para aprovechar todo lo que promete esta hermosa isla. Durante el día, disfrute de la natación, el surf, el buceo, el golf, el tenis, la pesca y la equitación. En la noche, ocupe su tiempo con estupendas cenas, música y baile.

¡Venga y disfrute los emocionantes días y noches en Jamaica!



Canouan: el lugar más tranquilo del Caribe

Canouan es un paraíso caribeño para tu que desean tranquilidad y privacidad. Acceso sólo por barco o vuelos privados, Canouan es diferente de las demás islas caribeñas. Si sus vacaciones perfectas son interminables horas de baños al sol, paseos por la playa y pacíficos alrededores, venga a Canouan.

Durante muchos años Canouan ha atraído al turista que sabe distinguir. Famosa entre los europeos, Canouan le proporcionará muchas oportunidades de practicar su francés o, por lo menos, aprender unas palabras nuevas.

¡Si quiere un fabuloso espíritu francés, e cordialidad, venga a Canouan!



1. Según los anuncios, ¿qué tienen en común ambas islas?

- a En ambas abunda el espíritu francés.
- b Ambas están en el Caribe.
- c Ambas son de difícil acceso.
- d Ambas son lugares tranquilos y silenciosos para pasar unas vacaciones.

2. Según los anuncios, ¿en qué se diferencia Jamaica de las demás islas caribeñas?

- a Los isleños pueden hablar cualquier idioma.
- b La isla es famosa entre los europeos.
- c La isla es de fácil acceso.
- d Se puede llegar a la isla sólo por avión privado.

ANEXO 8
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRESIÓN INFERENCIAL

Habilidad: Hallar el significado de palabras por contexto

Sesión No. 5:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión inferencial: Hallar el significado de palabras por contexto. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

HALLAR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS POR CONTEXTO

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es el Significado de las Palabras por Contexto?

A veces escuchas palabras que no conoces. Generalmente, puedes descubrir el significado de una palabra por la forma en que la persona la usa.

- 1** Escribe lo que piensas que significa la palabra *castillo*. No te preocupes si no sabes el verdadero significado. Sólo piensa bien lo que vas a suponer.
- 2** Alguien te dice: “El rey vive en un gran castillo”. Ahora escribe lo que crees que significa la palabra *castillo*.

-
- 3** ¿Cuál palabra en la oración subrayada te ayuda a descubrir lo que significa *castillo*?
-

Trabaja con tu Compañero

- Habla con tu compañero o compañera sobre las palabras nuevas que has aprendido.
- Usa cada palabra nueva en una oración.
- Haz que tu compañero descubra el significado de la palabra nueva.

¿Cómo sabes el Significado de Palabras por Contexto?

Puedes también descubrir el significado de palabras nuevas cuando lees. Piensa en cómo se usa la palabra en el cuento. Esto te ayudará a saber el significado de la palabra.

Lee la siguiente historia escrita por Tomás. Ve si puedes descubrir lo que significa la palabra *retoño*.

“Mi tío y yo sembramos unos árboles pequeñitos. Los retoños tienen apenas como treinta centímetros de alto. Sembramos los retoños en el jardín de mi tío. Tomará mucho tiempo para que estos arbolitos crezcan”.

1. Primero piensa en cómo se usa la palabra *retoño*
2. Observa la tabla de abajo. En ella se muestran la oración que viene antes de la palabra *retoño*. Luego, la oración que tiene la palabra *retoño*. Finalmente, muestra la oración que viene después de la palabra *retoño*.

Mi tío y yo sembramos unos árboles pequeñitos	Los retoños tienen apenas como treinta centímetros de alto. Sembramos los retoños en el jardín de mi tío	Tomará mucho tiempo para que estos arbolitos crezcan
Antes		Después

3. Ahora piensa lo que las oraciones te dicen.
Tomás dice que él y su tío sembraron árboles pequeñitos. Tomás dice también que ellos sembraron retoños. Tomás dice que a los arbolitos les tomará mucho tiempo crecer.
4. Puedes darte cuenta de que un *retoño* es

PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

QUÉ HAY QUE SABER	<p>Al usar las pistas de un texto para descifrar el significado de una palabra nueva, hallas el significado de una palabra por contexto. Las palabras y frases que rodean una palabra nueva dan pistas sobre su significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las pistas a menudo están en la oración en que aparece la palabra nueva. Las pistas también pueden estar en las oraciones que aparecen antes y después de la palabra. • Las pistas sobre el significado de la palabra nueva se hallan al pensar en la manera en que se usa la palabra en la oración.
----------------------------------	---

Lee este artículo sobre halcones. Mientras lees, piensa en el significado de la palabra *planear* en el artículo.

A los halcones les gusta comerse a otros animales. El halcón tiene alas largas. Ellos usan sus alas largas para planear por el cielo. Los halcones miran el suelo mientras vuelan por el cielo. Buscan algún animal para alimentarse.

Puedes deducir el significado de la palabra *planear* mirando las palabras que la rodean. Las palabras *cielo* y *vuelan por el cielo* son pistas para hallar el significado de la palabra *planear*.

El significado de la palabra *planear* es “elevarse en el aire”.

Lee esta historia sobre los cepillos de dientes. Mientras lees, pregúntate: ¿Qué pistas me ayudarán a comprender el significado de la palabra *puerco*? Luego, responde las preguntas.

Los cepillos de dientes existen desde hace mucho tiempo. Los primeros cepillos de dientes se hacían con palitos. La gente masticaba los palitos. Éstos hacían un buen trabajo para mantener los dientes limpios.

La gente usó después pelos rígidos para hacer cepillos de dientes. Algunas personas usaban pelo de puerco y de otras criaturas con cuatro patas. Ponían los pelos en palos o huesos para hacer un cepillo de dientes.

1. Puedes darte cuenta de que los puercos son un tipo de

- Palito.
- Animal.
- Cepillo de dientes.

2. ¿Qué palabras te dan una pista del significado de la palabra *puerco*?

- Criaturas con cuatro patas.
- Pelos en palos o huesos.
- Mantener los dientes limpios.

TRABAJA CON TU COMPAÑERO

- Comenta con un compañero tus respuestas a las preguntas.
- Di por qué las escogiste.
- Luego cuéntale lo que has aprendido hasta ahora sobre hallar el significado de palabras por contexto.

PARTE TRES: Verifica tu Comprensión

REPASA	<p>Las palabras que rodean a una palabra nueva a menudo dan pistas sobre su significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca pistas en la oración en que aparece la palabra. Búscalas también en las oraciones que aparecen antes y después de la palabra nueva. • Busca pistas sobre el significado de una palabra nueva pensando en la manera en que se usa la palabra en la oración.
---------------	--

Lee este anuncio. Mientras lees, piensa cómo comprenderás el significado de cualquier palabra nueva. Luego, responde las preguntas.

<p>¡Juguetelandia liquida todo!</p> <p>¡Ahorra en juegos de computadora!</p> <p>Guardia de zoológico ¡Construye tu propio zoológico! El precio de oferta es \$19.990.</p> <p>¡Partieron! Pilotea un avión o corre en un auto. El precio de oferta es \$16.990.</p> <p>Inteligente Aprende y diviértete al mismo tiempo. Lee, suma, usa mapas y mucho más. El precio de oferta es \$12.990.</p> <p>Estrellas del deporte Sé la estrella de tu propio equipo. Puedes jugar béisbol, fútbol americano o fútbol. El precio de oferta es \$14.990.</p>

PARTE CUATRO: Construye sobre lo que has Aprendido

APRENDE MÁS	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando creas saber el significado de una palabra nueva, lee la oración en que aparece la palabra utilizando ese significado nuevo. ¿Sigue teniendo sentido la oración? De ser así, es probable que hayas comprendido el significado de la palabra.
--------------------	--

Lee la primera parte de un cuento sobre conejos. Luego, responde las preguntas.

¡Crunch, crunch, crunch!

Juguetón, un conejo blanco, trituraba ruidosamente una zanahoria.

—*¡Shhh!* No comas tan fuerte —dijo Rabín— El granjero Gastón podría oírnos.

—Él no va a oírnos —dijo Juguetón— Está en el campo plantando maíz— Juguetón tiraba y tiraba de unas hojas verdes. Salió otra zanahoria.

—¿Pero y si regresa? —preguntó Rabín—. Si nos sorprende comiéndonos sus zanahorias, nos cazaré —No, no creo —dijo Juguetón. *¡Crunch!*— Dio una mordida a su segunda zanahoria—. Además, nosotros somos mucho más rápidos que él.

1. Puedes darte cuenta de que la palabra *trituraba* significa

- jugaba.
- masticaba.
- hablaba.

2. ¿Qué palabra da una pista del significado de la palabra *trituraba*?

- Comas.
- Conejo.
- Zanahoria.

3. ¿Qué significa la palabra *cazaré*?

- Comerá rápido.
- Correrá tras alguien.
- Atrapará algo.

4. ¿Qué palabras dan una pista del significado de la palabra *cazaré*?

- Y si regresa.
- Dio una mordida a su segunda zanahoria.
- Mucho más rápidos que él.

Lee la siguiente parte del cuento sobre conejos. Luego, responde las preguntas.

—¿Qué están haciendo ustedes dos? —preguntó con fuerza una voz.

Juguetón dejó caer su zanahoria. Rabín dio un salto en el aire. Ambos se voltearon. Era la mamá de Juguetón.

—¿No les dije que se alejaran de aquí? —dijo la mamá de Juguetón— Al granjero Gastón no le gustan los conejos.

—Pero él está en el campo —dijo Juguetón.

—¿No, Juguetón! —dijo su mamá—. El granjero Gastón fue al granero a buscar su pala. Eso significa que pronto vendrá al campo a desenterrar algunas zanahorias. ¡Debemos irnos ahora mismo!

Los tres conejos sabían que era hora de apresurarse para llegar a casa.

1. Puedes darte cuenta de que una pala es

- una herramienta que se usa para cavar.
- un lugar donde crecen zanahorias.
- un edificio donde se guardan herramientas.

2. ¿Qué palabras dan una pista del significado de la palabra *pala*?

- Él está en el campo.
- Al granero.
- Desenterrar algunas zanahorias.

3. Puedes darte cuenta de que la palabra *apresurarse* significa

- quedarse afuera.
- mirar a lo lejos.
- hacer algo rápido.

4. ¿Qué palabras dan una pista del significado de la palabra *apresurarse*?

- Sabían que era hora.
- Debemos irnos ahora mismo.
- Los tres conejos.

PARTE CINCO: Prepárate para una Prueba

CONSEJOS PARA LA PRUEBA	<ul style="list-style-type: none"> • En una prueba sobre hallar el significado por contexto pueden preguntarte qué significa cierta palabra de un cuento. Puede que conozcas o no la palabra. La palabra podría también usarse de una manera nueva. • Una pregunta de una prueba sobre hallar el significado por contexto normalmente tiene varias opciones de respuesta. Prueba cada opción de respuesta en la oración en que aparece la palabra. Decide qué opción tiene más sentido en la oración.
--	---

ANEXO 9
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRESIÓN CRÍTICO

Habilidad: Distinguir entre un hecho y una opinión

Sesión No. 6:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. . Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión Crítico: Distinguir entre un hecho y una opinión. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

DISTINGUIR ENTRE UN HECHO Y UNA OPINIÓN

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es un Hecho?

¿Alguna vez le has dicho a alguien tu edad o cuántas personas hay en tu familia? De ser así, a esa persona le estás diciendo hechos. Un hecho indica algo que puede ser probado. Si tú dices “tengo dos hermanos y una hermana”, estás diciendo un hecho.

1 Escribe un hecho sobre ti.

¿Qué es una Opinión?

¿Alguna vez le has dicho a alguien cómo te sientes con respecto a algo? De ser así, estás dándole tu opinión. Una opinión dice lo que pensamos o creemos. Una opinión no puede probarse. Si dices, “Hago las mejores galletas con chispas de chocolate”, estás expresando una opinión.

2 Escribe una opinión sobre ti.

3 Escribe cómo el hecho que escribiste es diferente de la opinión.

Trabaja con tu Compañero

- Por turnos, di un hecho sobre algo como deportes o de sitios conocidos.
- Luego di una opinión sobre lo mismo.

¿Cómo Puedes Encontrar Hechos y Opiniones?

Algunos textos contienen detalles que se refieren a hechos. Algunos fragmentos también contienen detalles que son opiniones. Algunos fragmentos contienen tanto hechos como opiniones. Puedes distinguir entre un hecho y una opinión preguntándote lo siguiente: “¿Este detalle se refiere a algo que puede ser probado? Si la respuesta es “sí”, entonces se trata de un hecho. Si la respuesta es “no”, entonces se trata de una opinión.

Lee el siguiente texto sobre una serpiente como mascota. Ve si puedes distinguir los hechos de las opiniones.

Las serpientes son repulsivas. Pero no para mi hermana. Su mascota es una serpiente. La saca de su jaula y la sostiene. Se le enrolla en el cuello y en el brazo. ¡Es un espectáculo horrible!

1. Piensa en los detalles que son hechos y en los detalles que son opiniones.
2. Mira la tabla que está más abajo
3. Lee todos los detalles.
4. Si el detalle puede ser probado coloca una marca de verificación junto a “Hecho”.
5. Si el detalle no puede ser probado, coloca una marca de verificación junto a “Opinión”

Detalle	Este detalle puede ser comprobado	
Las serpientes son repulsivas	Sí, se puede demostrar	<input type="checkbox"/> Hecho
	No, no puede probarse	<input checked="" type="checkbox"/> Opinión
Su mascota es una serpiente	Sí, se puede demostrar	<input checked="" type="checkbox"/> Hecho
	No, no puede probarse	<input type="checkbox"/> Opinión
La saca de su jaula y la sostiene	Sí, se puede demostrar	<input type="checkbox"/> Hecho
	No, no puede probarse	<input type="checkbox"/> Opinión
Se le enrolla en el cuello y en el brazo	Sí, se puede demostrar	<input type="checkbox"/> Hecho
	No, no puede probarse	<input type="checkbox"/> Opinión
¡Es un espectáculo horrible!	Sí, se puede demostrar	<input type="checkbox"/> Hecho
	No, no puede probarse	<input type="checkbox"/> Opinión

PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

<p>QUÉ HAY QUE SABER</p>	<p>Si puede probarse que una declaración es verdadera, es un hecho. Si una declaración describe lo que alguien piensa o siente sobre algo, es una opinión. Los hechos pueden probarse, pero las opiniones no. Al determinar si una declaración es un hecho o una opinión, distingues entre hecho y opinión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los hechos son declaraciones que pueden verificarse y comprobarse. • Las opiniones son declaraciones que no pueden probarse. Indican lo que piensa o siente alguien. • Las opiniones a menudo contienen palabras clave como <i>pienso, siento, creo y parece</i>. Otras palabras clave son <i>siempre, nunca, todos, ninguno, la mayoría, al menos, el más grande, el mejor y el peor</i>.
---	--

Lee este párrafo sobre una golosina popular. Mientras lees, busca declaraciones que puedan probarse. También busca declaraciones que cuenten qué piensa o siente alguien.

Las palomitas de maíz son la mejor golosina que puede comerse en ferias y espectáculos deportivos. Creo que son la delicia más saludable. En realidad, las palomitas de maíz son buenas si se les quita la mantequilla y la sal. La gente prepara palomitas de maíz desde hace miles de años. Los pueblos originarios que vivían en lo que hoy es México, cultivaron plantas de maíz. Los granos de maíz eran demasiado duros para comérselos. Un indígena lanzó un puñado de granos al fuego. ¡Pop! Nació la delicia más sabrosa creada hasta ahora.

Las declaraciones que pueden probarse son:

- En realidad, las palomitas de maíz son sanas si se les quita la mantequilla y la sal.
- La gente prepara palomitas de maíz desde hace miles de años.
- Los pueblos originarios que vivían en lo que hoy es México, cultivaron plantas de maíz.
- Los granos de maíz eran demasiado duros para comérselos.
- Un indígena lanzó un puñado de granos al fuego.

Las declaraciones que cuentan lo que piensa o siente alguien son:

- Las palomitas de maíz son la mejor golosina que puede comerse en ferias, cines y espectáculos deportivos.
- Creo que las palomitas de maíz son la delicia más saludable.
- Nació la delicia más sabrosa creada hasta ahora.

PARTE TRES: Verifica tu Comprensión

Los hechos pueden probarse, pero las opiniones no.

REPASA	<ul style="list-style-type: none"> • Para averiguar si una declaración es un hecho, pregúntate: ¿Puede probarse esta declaración? • Para averiguar si una declaración es una opinión, pregúntate: ¿Expresa esta declaración lo que piensa o siente alguien? • Busca palabras clave que expresen una opinión, como <i>pienso, siento, creo, parece, siempre, nunca, todos, ninguno, la mayoría, al menos, el más grande, el mejor y el peor.</i>
---------------	--

Lee este artículo sobre un suceso histórico terrible. Mientras lees, piensa en qué declaraciones son hechos y cuáles son opiniones. Luego, responde las preguntas.

Durante la Edad Media, la gente de Europa olvidó lo que sus ancestros sabían sobre la buena salud. Nadie se preocupaba del suministro de agua fresca. Nadie se preocupaba de sacar la basura de las calles. Nadie se bañaba. En estas condiciones desaseadas, las enfermedades se contagiaban rápidamente. Cuando una enfermedad atacaba, a menudo mataba a miles de personas. La peor de estas epidemias se conoció como la peste negra. En 1348 atacó Europa por primera vez.

Originalmente las ratas transmitían la enfermedad que causaba la peste negra. La mayoría de estas pestes había llegado a Europa en barcos. Todos vivían en constante temor de que la muerte los atacara en cualquier momento. En sólo tres años murieron 25 millones de personas. En 25 años la peste negra diezmó entre un tercio y la mitad de la población de toda Europa. Los europeos nunca vivieron una época más triste en su historia.

1. ¿Cuál de estas declaraciones sobre la Edad Media puede probarse?

- Nadie se preocupaba de sacar la basura de las calles.
- Nadie se bañaba.
- Cuando una enfermedad atacaba a menudo mataba a miles de personas.
- Todos vivían en constante temor de que la muerte los atacara en cualquier momento.

2. ¿Cuál de estas declaraciones expresa lo que piensa o siente alguien?

- La peste negra atacó Europa por primera vez en 1348.
- Originalmente, las ratas transmitían la enfermedad que causaba la peste negra.
- En sólo tres años murieron 25 millones de personas.
- Los europeos nunca vivieron una época más triste en su historia.

PARTE CUATRO: Construye sobre lo que has Aprendido

APRENDE MÁS	<ul style="list-style-type: none"> • Los hechos pueden observarse, verificarse o investigarse. Puede probarse que un hecho es correcto o verdadero. • Las opiniones expresan pensamientos, sentimientos o creencias de alguien. Una opinión puede basarse en un suceso, una idea, una persona o una cosa. Aunque una persona esté de acuerdo con una opinión, ésta no puede probarse.
CONSEJOS PARA LA PRUEBA	<ul style="list-style-type: none"> • En una prueba sobre distinguir entre hecho y opinión pueden pedirte que identifiques entre cuatro declaraciones cuál es un hecho o una opinión. • Para reconocer un <i>hecho</i>, lee cada opción de respuesta y pregúntate: ¿Puede probarse esta declaración? De ser así, es un hecho. • Para reconocer una <i>opinión</i>, lee cada opción de respuesta y pregúntate: ¿Expresa esta declaración lo que piensa o siente alguien? De ser así, entonces es una opinión. Busca en las opciones de respuesta palabras clave que señalen una opinión.

PARTE CINCO: Prepárate para una Prueba

1. ¿Cuál de estas declaraciones sobre la Edad Media puede probarse?

- Nadie se preocupaba de sacar la basura de las calles.
- Nadie se bañaba.
- Cuando una enfermedad atacaba a menudo mataba a miles de personas.
- Todos vivían en constante temor de que la muerte los atacara en cualquier momento.

2. ¿Cuál de estas declaraciones expresa lo que piensa o siente alguien?

- La peste negra atacó Europa por primera vez en 1348.
- Originalmente, las ratas transmitían la enfermedad que causaba la peste negra.
- En sólo tres años murieron 25 millones de personas.
- Los europeos nunca vivieron una época más triste en su historia.

ANEXO 10
GUÍA DE ENTRENAMIENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA
ENTRENAMIENTO EN EL NIVEL DE COMPRENSIÓN CRÍTICO

Habilidad: Identificar el propósito del autor

Sesión No. 7:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión Crítico: Distinguir entre un hecho y una opinión. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

IDENTIFICAR EL PROPÓSITO DEL AUTOR

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Cuál es el Propósito del Autor?

Los autores escriben siempre motivados por alguna razón. Todo lo que lees tiene un propósito. El propósito del autor es describir, entretener, explicar y convencer.

Escribe cuál fue el propósito del autor al escribir los siguientes tipos de texto. Comenta si el propósito del autor es describir, entretener, explicar o persuadir.

1 Un artículo de periódico

El propósito del autor es _____

2 Una historieta

El propósito del autor es _____

3 Un anuncio publicitario

El propósito del autor es _____

4 Un párrafo sobre la apariencia de los búhos

El propósito del autor es _____

Trabaja con tu Compañero

- Conversa con tu compañero o compañera sobre las diferentes cosas que has leído. Piensa en cosas como libros, anuncios en el periódico, revistas de cine y poemas.
- Juntos vean si pueden identificar la intención del autor en lo que han leído.

¿Cómo Hallar el Propósito del Autor?

Todo se escribe por alguna razón. Cuando leas, hazte la pregunta: ¿Qué quiere el autor que yo sepa? Tu respuesta te ayudará a descubrir el propósito del autor.

Lee el siguiente fragmento sobre un hámster. Trata de hallar el propósito del autor.

Le puse a mi hámster Melocotón porque es anaranjada con blanco. Melocotón tiene unos ojos negros que parecen cuentas. Algunas veces deja la comida en sus cachetes. Esto hace que su carita se infle. Melocotón luce muy graciosa con los cachetes grandes en ese cuerpecito.

1. Piensa en lo que el autor quiere que sepas.

Veamos las opciones en la tabla de más abajo.

3. Marca “sí” o “no” en cada opción. Sólo puedes marcar “sí” una vez.

Sí	No
¿El fragmento trata principalmente de hacerte reír?	Entretener
¿El fragmento habla principalmente de cómo hacer o elaborar algo?	Explicar
¿El fragmento trata principalmente de hacer que hagas o compres algo?	Persuadir
¿El fragmento da principalmente detalles de una persona en particular, un lugar o alguna cosa?	Describir

3. Escribe la opción marcada “sí”

PARTE DOS: Aprende sobre la Estrategia

QUÉ HAY QUE SABER	<p>Todos los autores escriben por alguna razón. La razón por la que escribe un escritor se llama propósito del autor. Al averiguar por qué se escribió una selección identificas el propósito del autor. Los autores escriben por una de cuatro razones: para describir, para entretener, para explicar o para persuadir.</p> <p>l Algunas selecciones principalmente describen algo, como una persona, lugar o cosa. La razón del autor para escribir es describir.</p> <p>l Algunas selecciones principalmente cuentan una historia personal o algo entretenido o usan un cuento para enseñar una lección. La razón del autor para escribir es entretener.</p> <p>l Algunas selecciones cuentan principalmente cómo hacer algo o contienen mucha información sobre alguna persona, lugar o cosa. La razón del autor para escribir es explicar.</p> <p>l Algunas selecciones se escriben principalmente para intentar hacer que los lectores hagan, compren o crean algo. La razón del autor para escribir es persuadir.</p>
--------------------------	--

Lee este poema sobre una invitación a cenar. Mientras lees, piensa por qué el autor escribió probablemente este poema.

*¿Quieres venir a cenar?
Tendremos jalea de fresa
y barriga de cerdo con cereza,
Patatas con comino
y tomates con tocino,
Dulce de calabaza
y chuletas con mostaza,
Patitas de rana con aderezo
y perritos calientes con mucho queso.
Para el postre tendremos flan,
Con un poquito de azafrán.
¿Quieres venir a cenar?*

El autor probablemente escribió el poema para hacerte sonreír o reír. El propósito del autor es entretener a los lectores con un poema gracioso.

PARTE TRES: Verifica tu Comprensión

REPASA	<p>Los autores escriben para describir, entretener, explicar o persuadir.</p> <p>1 Para deducir si el propósito del autor es describir, pregúntate: ¿Da el autor muchos detalles de una persona, lugar o cosa determinada?</p> <p>1 Para deducir si el propósito del autor es entretener, pregúntate: ¿Me cuenta el autor una historia personal o intenta hacerme reír? ¿Usa el autor algún cuento para enseñar una lección?</p> <p>1 Para deducir si el propósito del autor es explicar, pregúntate: ¿Me cuenta el autor hechos sobre alguna persona, lugar o cosa? ¿Me dice el autor cómo hacer o fabricar algo?</p> <p>1 Para deducir si el propósito del autor es persuadir, pregúntate: ¿Intenta el autor que haga, compre o crea algo?</p>
---------------	--

PARTE CUATRO: Construye sobre lo que has Aprendido

APRENDE MÁS	<p>Las selecciones se escriben con propósitos diferentes. Saber el tipo de selección que estás leyendo te ayuda a identificar el propósito del autor.</p> <p>1 Los artículos generalmente se escriben para describir o explicar. Unos artículos describen personas, lugares o cosas. Otros explican alguna cosa, como la causa de la contaminación o el significado de la amistad.</p> <p>1 Las instrucciones se escriben para explicar algo.</p> <p>1 Las historias personales, adivinanzas y la poesía se escriben para entretener.</p> <p>1 Los anuncios y artículos en que se formula una opinión se escriben para persuadir.</p>
--------------------	---

Lee cada selección. Luego, responde las preguntas.

I La casa de los pájaros

Las Bellotas, N° 28

Tenemos la variedad más grande de semillas, bañeras y comederos para pájaros en toda la ciudad. ¡Además tenemos los precios más bajos! ¡No hallará mejor atención! ¡Visítenos hoy mismo!

II Mi ventana

Tengo un comedero para pájaros en mi ventana. Si me quedo quieto, puedo mirar a los pajaritos mientras comen. Un día, un pequeño pajarito intentaba comer, pero uno más grande lo ahuyentaba. Yo estaba preocupado por el pajarito. Por eso coloqué una foto de mi gato sobre la ventana. La siguiente vez que vino el pájaro más grande, se fue volando. ¡Y no regresó nunca más!

III Un comedero fácil para pájaros

Primero, busca una piña de pino. Luego llena todos los espacios con mantequilla de maní. Haz girar la piña de pino sobre las semillas de pájaro. Con una cuerda, cuelga tu comedero de un árbol. ¡Ahora siéntate y espera que los pájaros lleguen!

IV El cardenal

El cardenal es un ave que encanta a muchos observadores de aves. El macho es de color rojo brillante con la garganta negra. La hembra es casi completamente de color marrón, con rojo sólo en sus alas y cola. Ambos pájaros tienen un grupo de plumas rojas sobre sus cabezas.

1. El propósito principal del autor en la selección I es

- describir.
- entretener.
- explicar.
- persuadir.

2. El propósito principal del autor en la selección II es

- describir.
- entretener.
- explicar.
- persuadir.

3. El propósito principal del autor en la selección III es

- describir.
- entretener.
- explicar.
- persuadir.

4. El propósito principal del autor en la selección IV es

- describir.
- entretener.
- explicar.
- persuadir.

PARTE CINCO: Prepárate para una Prueba

CONSEJOS PARA LA PRUEBA	<ul style="list-style-type: none">- Un cuestionario sobre la identificación del propósito del autor puede tener preguntas sobre por qué el autor escribió un texto en particular. Este tipo de preguntas es para conocer el propósito del texto completo.- Un cuestionario sobre la identificación del propósito del autor puede tener preguntas sobre la intención del autor en un fragmento en particular. Es decir, de una sola parte del texto.
------------------------------------	--

ANEXO 11 GUÍA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO

Habilidad: Tomar apuntes

Sesión No. 1:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Hallar la idea principal. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

Técnicas para tomar apuntes

PARTE UNO: Piensa en la Estrategia

¿Qué es tomar apuntes?

- El acto de anotar los puntos sobresalientes de una clase o conferencia.
- Una actividad que apoya el estudio y el aprendizaje.

Ventajas de tomar apuntes:

- Te mantiene activo en la clase.
- Mejora la memorización.
- Muy útil para el repaso.
- Desarrolla el hábito de sintetizar o resumir.
- Permiten retomar la explicación del maestro.
- Ayudan a seleccionar lo más importante de un tema.

Consideraciones al tomar apuntes:

Al comenzar la clase:

- Siéntate en un lugar cerca del maestro.
- Evita las distracciones.
- Adopta una postura adecuada.

Organización:

- Fecha
- Tema
- Legibilidad
- Orden
- Limpieza

Prestar atención:

- Aprender a escuchar.
- Atención de principio a fin.
- Repeticiones del maestro.
- Cambios en el tono de voz y la velocidad al hablar.

Pendientes a palabras o frases clave:

- “no debemos olvidar...”
- “en resumen...”
- “para terminar...”
- “lo más importante es...”
- “concluyendo...”

Cuando tomes apuntes:

- Identifica los puntos principales del tema.
- Capta las ideas principales.
- No trates de anotar todo.
- Usa hojas sueltas y carpetas.
- Separa las ideas por párrafos.
- Usa un papel nuevo para cada tema nuevo.
- Amplia e intercambia apuntes.
- Crea tu propio sistema de abreviatura. (chat)

Técnicas para subrayar

Subrayar es identificar, primer paso para poder crear resúmenes y esquemas que más adelante nos permitan entender y memorizar la materia de estudio.

Para subrayar se pueden utilizar distintos colores, podemos subrayar solo las palabras por debajo o resaltarlas con un color fluorescente, aunque estos colores cansan más.

Se puede utilizar un lápiz bicolor azul y rojo, y una regla a ser posible flexible que pueda ajustarse a la forma de la página. Son dos elementos que podemos encontrar utilizar el color azul para las ideas importantes y el rojo para las muy importantes o para palabras o frases dentro de lo que hayamos subrayado en azul que merezcan una especial atención.

¿Por qué es conveniente subrayar?

- Porque llegamos con rapidez a la comprensión de la estructura y organización de un texto.
- Ayuda a fijar la atención
- Favorece el estudio activo y el interés por captar lo esencial de cada párrafo.
- Se incrementa el sentido crítico de la lectura porque destacamos lo esencial de lo secundario.
- Una vez subrayado podemos reparar mucha materia en poco tiempo.
- Es condición indispensable para confeccionar esquemas y resúmenes.
- Favorece la asimilación y desarrolla la capacidad de análisis y síntesis.

Pasos para un buen subrayado.

- No tengas pena de subrayar tus libros, son tu material de estudio, no están para adornar la estantería.
- Procura subrayar usando la regla de plástico, las líneas rectas bajo el texto le dan un mayor énfasis.

- No subrayes en la primera lectura, simplemente intenta conocer de que están hablando. Recuerda la primera lectura es una exploración. A lo sumo anota algunas palabras que creas fundamentales.
 - Al principio, cuando aún no estamos entrenados, incluso debemos esperar a una tercera lectura para subrayar.
 - Subraya durante la segunda o tercera lectura y si es necesario, utiliza notas al margen para dudas y aclaraciones.
 - Debemos buscar ideas, hechos y conceptos.
 - Si un párrafo completo parece muy importante, debemos marcar una línea vertical en el margen derecho que resalte su importancia.
- Pero debemos procurar que este párrafo no supere las 10 líneas. Ni tampoco hacerlo en demasiados párrafos, parecería que todo es importante.

Técnicas para preparar exámenes

¿Cómo puedes mejorar la preparación de los exámenes?

Asegúrate:

- Trabajar diariamente para asegurarte de que entiendes la materia.
- Preguntar en clase cuando sea necesario.
- Estudiar cada tema: subrayar, hacer esquemas, resúmenes...siguiendo el método adecuado (el que cada uno eligió).
- Cuando un tema queda bien aprendido, no se olvida fácilmente. En el estudio de los siguientes temas tendréis que apoyaos en los anteriores, por lo que os sirve de repaso y consolidación.
- Cuando se aproxime el examen, tenemos que repasar para afianzarlos más en la memoria.
- Cuando se ha trabajado y se sabe el examen, no debemos preocuparnos.

¿Cómo puedes mejorar la realización del examen?

- Perdiendo los nervios ante el examen: "los nervios no sirven para nada sirven y para todo estorban"
- Procura relajarte. Practica las técnicas de relajación.
- No te comas los libros ante del examen inmediatamente antes del examen
- No hables con los compañeros antes de realizarlo, te parecerá que no recuerdas nada y aumentará tu nerviosismo.
- No intentes comprobar si recuerdas todos los temas, antes del examen tu mente está en tensión, ya no puedes reforzar tu memoria, así que concéntrate en lo que vas a hacer.

¿Cómo organizar el tiempo que dispones durante el examen?

- Es necesario conocer el valor de cada cuestión, pues no se le va a dedicar el mismo tiempo a un tema valorando con tres puntos, que si sólo merece uno.
- Se hace una distribución rápida del tiempo. Debemos dejar tiempo para el repaso.

- Se debe comenzar por las cuestiones que mayor valoración tengan, y por las que mejor se saben. La mejor forma de contestar es haciendo, al principio, un esquema que nos guíe durante el examen.
- Cuando no hay tiempo para responder alguna cuestión se deben expresar las ideas básicas, aunque sea de manera superficial. Así demostrarás que efectivamente sabías lo que debías poner.
- Procura ser claro y breve; hacer bien un examen no consiste en escribir mucho, sino contestar con precisión a lo que se te pregunta.

¿Cómo revisar y corregir el examen?

Antes de entregar el examen, debes revisar:

- El contenido: asegúrate de que has contestado todas las preguntas, que las respuestas estén completas, que no haya errores de contenido y de que no recordamos nada nuevo.
- La forma: la presentación (que esté sin borrones, ni tachaduras), la letra clara y legible, las líneas rectas. Procura dejar un espacio en blanco, por sí al repasar surgen ideas nuevas. Corrige las faltas de ortografía y los posibles errores de estilo.

TÉCNICAS PARA ELABORAR TRABAJOS

Resumen

Es una exposición abreviada en la que se identifican los elementos esenciales y relevantes del material estudiado y se dejan de lado los materiales complementarios.

Por lo común se estructuran a partir de un conjunto de preguntas acerca del contenido que se intenta aprender.

Tipos de resumen

Existen diferentes tipos de resumen: descriptivo, informativo, ejecutivo, entre otros, de acuerdo con el texto resumido. Quien lo hace, pone en juego su habilidad y creatividad.

Resumen indicativo o descriptivo

Señala de manera general la naturaleza y alcance del documento y describe los principales asuntos. No reemplaza la lectura del original.

Tiene entre 50 y 150 palabras.

Resumen informativo

Señala los temas que trata el documento, el propósito, métodos, resultados y las conclusiones. Incluye información cualitativa y cuantitativa relevante. Se usa especialmente para trabajos de experimentación, informes de investigación y proyectos. En algunos casos puede reemplazar la lectura. Tiene más de 200 palabras.

Resumen ejecutivo

Condensa el contenido de manera más completa que los otros tipos de resúmenes.

Puede sustituir la lectura del documento original.

Se usa para reportes de grandes proyectos de desarrollo e investigación

Mapa conceptual

Elementos de los mapas conceptuales

- 1. Concepto:** Hace referencia a los acontecimientos que son cualquier cosa que sucede o puede provocarse y a objetos que son cualquier cosa que existe y se puede observar. Son imágenes mentales que provocan en nosotros palabras o signos.
- 2. Proposición:** Consta de dos o más términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras (enlaces) para formar una unidad semántica. Es la unidad más pequeña que tiene valor de verdad.
- 3. Palabra- enlace:** son las palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos.

Características de los mapas conceptuales

- **Jerarquización:** los conceptos se disponen en orden de importancia. Los conceptos más inclusivos aparecen en los lugares superiores de la estructura gráfica.
En el mapa sólo aparece una vez el mismo concepto.
- **Selección:** los mapas son una síntesis de un texto, tema o mensaje que contiene la información más significativa.
- **Impacto visual:** un mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de modo simple y vistoso. Los términos conceptuales se escriben con letras mayúsculas y se enmarcan con elipses o recuadros.

Lee cuidadosamente el siguiente texto

LA ABEJA CAMPEONA LA ABEJA CAMPEONA

Estaban todos los insectos reunidos un día en el bosque, discutían entre ellos para determinar cuál era el más trabajador, inteligente y útil de todos. En ese momento intervino el zancudo y dijo: ¡yo soy el más importante de todos ustedes, ya que con mí aguja puedo sacarle la sangre a las personas!. La garrapata que estaba cerca escuchando la discusión, soltó una carcajada y dijo: ¡Que tonto es usted amigo, recuerde que yo también puedo realizar ese trabajo y de manera más eficaz!. Dando un salto, el piojo alzo la voz para decir: ¡Oigan señores, si de chupar sangre se trata, yo también puedo realizar ese trabajo!. Muy molesto por el giro que había tomado la discusión la mosca dijo: ¡Disculpen amigos pero yo también soy importante, recuerden que me encargo de descomponer y dañar todos los alimentos que encuentro en mí camino!. Cerca de allí, muy seria la avispa grito: ¡Aquí estoy yo, si no me han visto, dispuesta a clavarle mí aguijón a todo el que se atravesase en mí camino!. la discusión continuaba tomando fuerza, cuando de pronto paso por el lugar una abeja, inmediatamente fue llamada para que diera su punto de vista, muy seria ella le dijo a todos los presentes: ¡Ustedes me van a perdonar señores, pero yo no

puedo perder el tiempo en este tipo de discusión, tengo muchos hijos que alimentar, todavía me falta medio bosque por recorrer, recolectando el néctar de las flores, con el cual preparo una rica miel en mi panal. La hormiga que también se encontraba presente dijo: Soy testigo de lo que dice la amiga abeja, ya que he probado su miel y de verdad les digo, ella es la más trabajadora, inteligente y útil de todos nosotros, por lo que propongo se termine esta discusión y declaremos a la abeja como la campeona de todos los insectos del bosque. Acto seguido los presentes en la reunión levantaron la mano y por decisión unánime declararon a la abeja como la campeona, la cual muy contenta y alegre recibió su corona y se fue volando hacia su panal.

Ahora, realiza las siguientes actividades:

1. Al terminar la lectura, ¿qué imagen se te cruza por la mente?
2. Representa esa imagen en el papel.
3. En el centro de la imagen escribe la palabra, el símbolo o el icono más general que englobe el sentido de la lectura.
4. Identifica los temas principales y ubícalos con palabras, símbolos o íconos alrededor de la imagen central, irradiándola en forma ramificada.
5. Identifica los temas secundarios y adhiérellos en forma de palabras, símbolos o íconos a las ramas de nivel superior.
6. Mira tú representación, observa si las ramas forman una estructura nodal conectada. ¿Sí? pues bien, elaboraste un mapa mental.

Ahora, realiza las siguientes actividades:

1. Según la lectura ¿Qué características poseen las cosas?
2. Escribe un listado de las cosas que se enuncian en la lectura.
3. Agrúpalas según las propiedades afines que deduzcas.
4. Sólo con esta información escribe un párrafo.
5. Detecta en el párrafo cuáles palabras son conceptos y cuáles son conectores.
6. Jerarquiza los conceptos de lo general a lo particular.
7. Ahora representa dicha oración en un diagrama de flujo.
8. Encierra los conceptos en círculos y deja libres los conectores.
9. ¿Puedes leer el diagrama sin ningún problema? Pues bien, elaboraste un mapa conceptual.

TÉCNICAS PARA DESARROLLAR LA MEMORIA

Si quieres potenciar tu capacidad de memorizar te aconsejamos estés atento a lo siguiente:

1. Mejora la percepción defectuosa: intenta que en el aprendizaje intervengan todos los sentidos consiguiendo la máxima atención y concentración.

Ejercita la observación y entrénate para captar detalles contrastados y otros no tan evidentes.

2. Pon en práctica el método de clasificación: se retiene mejor los elementos de un conjunto si procedemos a su clasificación.

Capta el significado de las ideas básicas de un tema.

Procura pensar con imágenes, ya que la imaginación y el pensamiento están unidos.

Para conseguirlo hay tres principios:

1. Exagerar determinados rasgos como si se tratase de una caricatura.
2. Captar los novedosos.
3. Dar movimiento a nuestras imágenes pensadas como si fueran una película.
4. Fija contenidos con la repetición y procura repetir las ideas evitando la asimilación mecánica.
5. Haz pausas mientras lees o estudias para recordar lo que vas aprendiendo.
6. Si aprendes algo justo antes de dormir se recuerda bastante bien a la mañana siguiente.
7. Esto se explica porque durante el sueño no se producen interferencias.
8. Revisa lo antes posible el material estudiado a través de esquemas o resúmenes. Así se aumenta el número de repeticiones-fijaciones consiguiendo que el olvido se retrase.

Ejercicios para estimular la memoria visual:

1. Selecciona una imagen.
2. Mírala 30 segundos y trata de ver todos sus detalles.
3. Luego retira la imagen y responde a las siguientes preguntas:
4. Primero, qué es lo que has visto en general.
5. Menciona los colores que has observado.
6. Trata de recordar todos los objetos que se pueden ver en la imagen.
7. Intenta escribir una historia breve sobre la imagen.
8. Luego vuelves a ver la imagen y lo comparas con lo que has escrito, entonces podrás ver los errores y aciertos. La historia te ayudará además, a estimular tu imaginación y fantasía.
9. Puedes aplicar varias veces este ejercicio para la memoria visual con otras imágenes que puedes obtener de una revista, internet o una pintura.
10. Recuerda que siempre puedes aplicar este tipo de ejercicios para la memoria y la en grupo, lo cual suele ser más divertido.

Se recomienda no abusar de estos ejercicios para la memoria, si estás cansado ya no realices más ejercicios. Con 3 o 4 ejercicios, 3 veces a la semana está bien.

TIPS TÉCNICAS DE ESTUDIO

1. Lee.
2. Haz resúmenes y esquemas.
3. Estudia acompañado y sólo.
4. Graba lecciones y escúchalas.
5. Haz ejercicios para aplicar la teoría.
6. Haz intervalos en los que puedas hacer otra actividad.
7. Mantén un estudio frecuente durante el semestre, para luego enfocarte durante 15 días en el estudio específico de la instancia evaluatoria que tengas.
8. Mantén la atención y la concentración y cuando la pierdas, deja para otro momento el estudio.
9. No te canses, estudia hasta que te rinda y deja para otro momento la siguiente etapa.
10. Planifica el estudio en función de la instancia de evaluación que tengas.
11. Si tienes un examen, toma en cuenta el punto 7.
12. Si tienes que hacer un trabajo, como por ejemplo una monografía, el punto 7 es aconsejable también.

ANEXO 12

GUÍA DE DISEÑO DE PONENCIAS O PRESENTACIONES

Habilidad: Pautas para diseñar ponencias o presentaciones

Sesión No. 1:

Modalidad: Taller de formación (Fase de formación)

Actividad 1. Observa y lee detenidamente la guía de Guía de entrenamiento en el nivel de comprensión literal: Hallar la idea principal. Esta actividad se desarrollará en diferentes modalidades: de manera individual y de manera grupal. Servirá para introducirnos en el mundo de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

DISEÑO DE PONENCIAS O PRESENTACIONES

Para comenzar: defina sus coordenadas

Es importante que establezca por escrito el propósito comunicativo que usted tiene con su exposición, al igual que el objetivo. Estos dos aspectos constituyen una guía para el diseño de la presentación y mantienen la unidad de propósito.

Veamos un ejemplo de propósito comunicativo y el objetivo de una ponencia sobre evaluación de artículos académicos e investigativos, los cuales no necesariamente se dan a conocer, sino que constituyen las coordenadas del expositor:

Propósito comunicativo: argumentar en favor de la evaluación formativa abierta en el campo editorial, la diversidad de géneros textuales en revistas, la necesidad de aplicar instrumentos de evaluación desde la textualidad y la pertinencia de capacitar en escribir para publicar.

Objetivo: exponer (explicar e informar) el proceso de investigación, enfatizando en la metodología, los resultados, la discusión y conclusiones; lo anterior, desde una perspectiva del impacto y la pertinencia del proceso realizado.

Pautas en el diseño de la presentación en power point

Asegure el contraste entre fondo y texto (legibilidad visual).

Trate de utilizar enunciados cortos y palabras clave, que usted explicará durante la exposición.

Cuando sea necesario ampliar información en pantalla, escriba máximo 7 renglones por diapositiva (este criterio es variable cuando se trata de una presentación como apoyo a procesos formativos, tales como seminarios, talleres, etc.).

Tamaño de fuente recomendado Arial, entre 20 y 25 puntos.

Pautas comunicativas útiles para el desarrollo de la exposición

1. Saludar y dar gracias al comité organizador por la presentación o apertura de dicho espacio académico.
2. Conectar, involucrar y motivar a los asistentes (¿cómo se relacionan ellos con el tema, qué les puede aportar...?).
3. Captar la atención y mantener el contacto visual.
4. Anunciar el objetivo de la presentación.
5. Enumerar los puntos para desarrollar.
6. Desarrollar los puntos principales.
7. Concluir.

8. Formular una pregunta para empezar el debate o preguntar si hay la necesidad de aclarar algún aspecto (este punto es opcional y depende de cómo los organizadores han definido la sección de preguntas).

9. Finalizar con algo que genere reflexión.

10. Agradecer a los asistentes la atención.

¿Qué estructura debe tener la presentación?

Esto depende del tipo de texto en el cual se basa la presentación. Por ejemplo, cuando se trata de una **ponencia, comunicación o propuesta sobre un tema en particular de carácter académico** ante una audiencia específica, la estructura puede ser la siguiente:

Preliminares:

- Título de la ponencia.
- Datos del autor.
- Tabla de contenido numerada.
- Introducción: tema, objetivos, tesis, principales fuentes utilizadas.

Desarrollo: Cuerpo del texto con subtitulación interna. De acuerdo con los objetivos comunicativos del autor, la parte media de la ponencia puede incluir:

- Antecedentes conceptuales.
- Precisiones teóricas.
- Correlaciones teóricas.
- Perspectivas disciplinares.
- Análisis y discusión (aportar nuevas perspectivas sobre un problema/tema).

Conclusiones

- Introducidas por un párrafo breve. Luego se presentan numeradas en orden de importancia.

Nota: las palabras *preliminares* y *desarrollo* son una guía para usted, no deben aparecer en la presentación. Sustitúyalas por subtítulos que orienten al público.

ANEXO 13
RECONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS POR LOS ESTUDIANTES QUE HAN RECIBIDO LA INTERVENCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA MEJORA DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA





Gobernación
DE CÓRDOBA
Hacia una Progreso



Corporación Unificada Nacional
de Educación Superior

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA Y LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUN

Certifican que el Proyecto de Investigación

“EL USO DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO ESTRATEGIA LÚDICA PARA LA REFLEXIÓN” de la Institución Educativa “Madre Laura” de “Tierralta”, obtuvo el

Segundo Puesto

En la macro línea de investigación “Sociocultural”, en el marco de la **II Feria Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación “Educación para la Vida y Construcción de Saberes para el Futuro”**.

Esta iniciativa hace parte del Convenio Especial de Cooperación No. 572/2013, denominado: **“Fortalecimiento las Capacidades Investigativas y Emprendedoras de los Establecimiento Educativos de todo el Departamento de Córdoba, Caribe”, suscrito entre la Gobernación de Córdoba y la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN.**

Expedido en Montería, a los 10 días del mes de noviembre de 2015.

ERICA COGOLLO CONEO

Coordinadora Convenio 572/13 CUN – Gobernación de Córdoba

www.cun.edu.co

“Fortalecimiento de Capacidades Investigativas y Emprendedoras en los Establecimientos Educativos de todo el Departamento de Córdoba, Caribe”.
Convenio Especial de Cooperación 572 de 2013



Calle 31 No. 7 – 44
Montería, Córdoba



3175098110 - 3176370445



Proyecto Colonia
Córdoba



@ProyectoColonia



cordoba751pei@cun.edu.co





ANEXO 14
FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES QUE RECIBIERON LA INTERVENCIÓN
DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA MEJORA DE LOS NIVELES DE
COMPRENSIÓN LECTORA Y QUE PARTICIPAN CON SUS PROYECTOS DE
INVESTIGACION EN FERIAS MUNICIPALES, DPARTAMENTALES Y REGIONALES











ANEXO 15
POSTEST PARA DETERMINAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE

PROYECTO: ESTRATEGIAS DIDACTICAS BASADAS EN EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 10° DE LA INSTITUCION EDUCATIVA “MADRE LAURA” EN EL MUNICIPIO DE TIERRALTA - CÓRDOBA

INVESTIGADORES: Siomara López Martínez y Orlando Llorente Causil

Objetivo de la investigación

Evaluar el impacto de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, basada en el enfoque sociocultural en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la institución educativa “Madre Laura” en el Municipio de Tierralta, Córdoba.

POS TEST DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo del Pos test

Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa “Madre Laura” del Municipio de Tierralta, Córdoba, luego de la aplicación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, basada en el enfoque sociocultural.

Nota: como el texto fue adaptado de la serie de comprensión lectora STARS, se subdividieron las preguntas de acuerdo con las competencias de lenguaje: Interpretativa, argumentativa y Propositiva así:

Competencia	Dimensión	Items
Competencia Interpretativa:	Hallar la idea principal	1, 11,21
	recordar hechos y detalles	2, 12, 22
	comprender la secuencia	4, 14, 24
Competencia Argumentativa:	hacer predicciones	5, 15, 25
	comparar y contrastar	3, 13, 23
	hallar el significado de palabras por contexto	6, 16, 26
	sacar conclusiones	8, 18, 28
Competencia Propositiva	distinguir entre hecho y opinión	10, 20, 30
	identificar el propósito del autor	7, 17, 27

	interpretar lenguaje figurado	9, 19, 29
--	-------------------------------	-----------

Perspectiva teórica que sustenta el pPos test:

Este pos test se basa en la teoría sociocultural vygostkiana, que hace énfasis en el contexto y en el aspecto social del desarrollo cognitivo.

Instrucciones para los estudiantes

A continuación encontrarás tres textos. Deberás leer cada uno de ellos, y luego, responder las preguntas de opción múltiple con única respuesta que aparecen enseguida de cada texto.

Texto 1

A continuación leerás una historia inspirada en un gran deportista. Luego contesta las preguntas 1 a la 10.

1. Boris Leyton nació el 30 de diciembre de 1975 en un país de América del Sur. Su primer nombre es Enrique. El segundo es Boris y se lo dio su padre, Luis, en honor a Boris Kushman, compañero de aventuras en la montaña, que salvó la vida de Luis en más de una ocasión cuando ambos practicaban andinismo en volcanes cordilleranos.
2. Cuando Boris era un bebé, observaba cómo su padre practicaba lanzar el balón al aro en el patio trasero. Tanto así, que dio sus primeros pasos tras una pelota de básquetbol. Sus padres nunca lo obligaron a jugar ese deporte, simplemente sintió que estaba predestinado a practicar el juego.
3. Y eso fue lo que hizo. Era sólo un niño cuando comenzó a jugar con personas mucho mayores que él. A los diez años, anotó 48 puntos después de jugar la mitad de un partido amistoso en una cancha municipal. Muchos jugadores adultos se sentirían satisfechos de lograr 48 puntos.
4. Luis, le enseñó a Boris las reglas de esta disciplina y su madre, Tina, cómo mantenerse concentrado durante un juego. Los padres lo acompañaban en el buen camino y se aseguraban de que nunca olvidara lo que era importante. Ellos lo criaron bajo la creencia de que lo más valioso para cualquier persona era tener una buena educación. Durante su niñez, Boris puso sus estudios en primer lugar, por encima del básquetbol.
5. Cuando llegó el momento de ingresar a la educación superior, escogió una universidad regional. Sabía que ésta no era conocida por su excepcional equipo de básquetbol, pero sí lo era por su destacado programa académico. Ingresó en 1994 y pasó algunos años estudiando economía. En 1995 fue nombrado Novato Masculino del Año en todos los deportes.
6. Boris compitió a nivel de aficionado y logró muchas metas, una de las cuales fue ser nombrado Jugador del Año a los 16 años, por una importante revista deportiva. Se convirtió en jugador profesional a los 23 años. Su primer triunfo como tal fue en un campeonato intercontinental de 1996, donde ganó una interesante suma de dinero. No obstante, Boris tenía un sueño aún más grande, uno que estaba al alcance de su mano. En 1997 participó en un prestigioso campeonato internacional llamado “Copa del Rey” y no sólo se convirtió en el jugador más joven en destacarse por encestar durante todos los partidos, sino que también se ganó el aplauso y el respeto de sus compañeros.

1. ¿Cuál es el tema principal de este artículo?
A Los primeros años de Boris Leyton.
B La carrera de Boris Leyton.
C La vida de Boris Leyton.
D La educación de Boris Leyton.

2. La madre de Boris le enseñó cómo
A practicar básquetbol en el patio trasero.
B mantenerse concentrado en la cancha de juego.
C competir a nivel de aficionados.
D jugar básquetbol según las reglas.

3. Un aficionado se parece más a
A un estudioso.
B un experto.
C un aprendiz.
D un profesional.

4. ¿Qué logró Boris primero?
A Ganar el Campeonato Intercontinental.
B Ser nombrado Jugador del Año por una revista deportiva.
C Ganar el Campeonato "Copa del Rey".
D Ser nombrado Novato Masculino del Año de todos los deportes.

5. Predice qué podría ocurrir si Boris Leyton siguiera ganando fama como basquetbolista.
A Boris se mudaría para estar lejos de la influencia de su familia.
B Boris lograría sólo algunas de las metas que se fijó a sí mismo.
C Boris regresaría a la universidad para continuar su educación.
D Boris sería contratado por un famoso equipo de nivel internacional.

6. ¿Cuál es el significado de la palabra predestinado en el párrafo dos?
A Condenado.
B Educado.
C Permitido.
D Nacido para.

7. El autor del artículo probablemente quiere que sepas sobre
A las experiencias que tuvo Boris en su infancia.
B por qué Boris Leyton escogió convertirse en basquetbolista profesional.
C la primera vez que Boris Leyton jugó básquetbol.
D cómo Boris Leyton persiguió un sueño y lo logró.

8. Un lector de este artículo podría concluir que las personas que ejercieron más influencia sobre Boris fueron
A sus compañeros.
B sus padres.

- C sus maestros.
- D sus adversarios.

9. La frase acompañaban en el buen camino significa que los padres de Boris
- A lo guiaban para que recordara que la educación era más importante que los deportes.
 - B se aseguraban de que practicara básquetbol cada vez que fuera posible.
 - C lo ayudaban a mantenerse en buena condición física para sus campeonatos.
 - D se aseguraban de que nunca olvidara la importancia del básquetbol.

10. ¿Cuál de las declaraciones es una opinión?
- A Boris Leyton comenzó a jugar básquetbol a temprana edad.
 - B Boris Leyton estudió economía durante dos años en una universidad regional.
 - C Boris es el jugador de básquetbol más talentoso de todos los tiempos.
 - D Boris recibió su nombre por un amigo especial.

Texto 2

Lee una carta escrita por Paula. Luego responde las preguntas sobre la carta. Elige la mejor respuesta para las preguntas de la 11 a la 20

15 de enero de 2005.

Querido Diego

1. ¿Cómo está todo en casa? Disculpa que me haya perdido tu cumpleaños. No puedo esperar volver a casa para ver a todos mis amigos, especialmente a ti. Quiero que todos hagamos algo entretenido, como ir al cine o jugar video juegos. No hay nada divertido para hacer aquí en el campo bonaerense de mi tío.
2. Tal como te dije en mi última carta, el tío Raúl se lastimó el brazo tratando de arreglar el tractor y como él vive solo, mi papá me trajo para ayudar hasta que él se mejore. Mi papá dice que sólo necesitamos quedarnos dos semanas más. Ya sé que no parecen mucho tiempo, pero diariamente hay demasiado que hacer acá. Ni siquiera quiero pensar en todo el trabajo que estaré haciendo durante los próximos catorce días. Por lo menos hay un peón llamado Juan que viene a ayudarnos. Él es muy agradable y divertido. También es bastante fuerte. Cada día me cuenta un nuevo chiste. La mayor parte del tiempo sólo se dedica a trabajar.
3. Aquí los días están llenos de trabajo y además son bastante aburridos. No hay mucho que mirar, excepto a las vacas, pero estoy aprendiendo mucho sobre las labores de una granja lechera. Manejar una granja lechera es un trabajo duro. Esa es una de las razones por las que no me gusta. No puedo creer que mi tío Raúl haya hecho todo este trabajo durante veinte años.
4. A las vacas lecheras hay que ordeñarlas periódicamente, una vez en la mañana y otra al anochecer. El tío Raúl tiene 40 vacas lecheras de tipo Holsteins que son blancas y negras. ¿Sabías que una vaca lechera pesa más de 200 kilos? Las Holsteins son la raza más popular porque producen la mayor cantidad de leche. Las vacas raza Jersey son las siguientes en popularidad. Su leche es la más nutritiva, tiene más cantidad de grasa y es alta en proteínas.

5. Dos veces al día, Juan se asegura de que las vacas sean ordeñadas. La primera vez que vi cómo se hacía el ordeño, sentí lástima por ellas. Usaban unas máquinas especiales y parecía que les estaban haciendo daño, pero Juan me dijo que no era así, que las vacas estaban acostumbradas a las máquinas. Después de que son ordeñadas, la leche se enfría y se almacena en un gran tanque llamado silo. La leche se queda ahí hasta que se envía al mercado. Con parte de la leche se hará crema, queso, mantequilla y helado

6. Ayer estuve todo el día limpiando el granero donde se ordeñan las vacas. Los graneros deben mantenerse muy limpios. Lavé el piso y las paredes con un limpiador especial que mata los gérmenes. Esto asegura que las vacas no contraigan ninguna enfermedad. No creo que yo contraiga alguna enfermedad tampoco. ¡El limpiador huele horrible!

7. Hoy papá, Juan y yo almacenamos la paja en el ático del granero. Ésta ya estaba en pacas. Máquinas grandes toman la paja suelta y la enrollan en grandes y apretadas parvas. Deberías ver las máquinas empacadoras, ¡son gigantes! Después de que almacenamos la paja, Juan me dijo que llevara al campo el alimento para las vacas. Ellas comen todas juntas de una caja grande. ¡Pueden comer muchísimo! Sólo son las siete en punto de la noche y ya me voy a dormir. Mañana tengo un día muy largo. Probablemente debamos limpiar las máquinas ordeñadoras. ¡Ajj!

8. Piensa en mí mientras tienes tus diversiones de verano. Estoy enviando una foto que el tío Raúl nos tomó a Juan y a mí enfrente del granero.

Tú mejor amiga, Paula.

11. La carta de Paula trata principalmente de

- A. un tío enfermo.
- B. una visita a la granja de su tío.
- C. unas vacaciones aburridas.
- D. un peón divertido.

12. Las vacas son ordeñadas

- A. dos veces a la semana.
- B. dos veces al día.
- C. cada dos días.
- D. sólo cada mañana.

13. ¿En qué se diferencia una vaca Jersey de una Holstein?

- A. Las Jersey no dan leche.
- B. Las Jersey son más grandes.
- C. Las Jersey dan leche más nutritiva.
- D. Las Jersey producen más leche.

14. ¿Cuál de los siguientes sucesos ocurrió primero?

- A. Tío Raúl se lastimó el brazo.
- B. Paula limpió el granero.
- C. Papá y Paula almacenaron la paja en el ático.
- D. Juan le dijo a Jessica que fuera al campo a alimentar a las vacas.

15. ¿Qué hará Paula el día que regrese a casa?

- A. Ir sola al cine.
- B. Escribirle una carta al tío Raúl.
- C. Juntarse con sus amigos.
- D. Ir a la fiesta de cumpleaños de Diego.

16. Un silo es

- A. un lugar para vender leche.
- B. un tipo de máquina.
- C. un tipo de tanque.
- D. un lugar donde permanecen las vacas.

17. principalmente para

- A. que Diego tuviera lástima por ella.
- B. explicar acerca de las granjas lecheras.
- C. decirle a Diego cuándo retornará.
- D. describir el tipo de vida que ha llevado en la granja del tío.

18. Puede decirse que Paula

- A. está disfrutando su tiempo en la granja.
- B. no es de mucha ayuda en la granja.
- C. está trabajando mucho en la granja.
- D. estará fuera de casa por otro mes.

19. ¿Qué quiere decir Paula cuando dice Mañana tengo un día muy largo?

- A. Necesita mucho descanso.
- B. Tratará de no trabajar mañana.
- C. Estará muy ocupada mañana.
- D. Mañana tiene que levantarse temprano.

20. ¿Qué detalle de la carta es un hecho?

- A. Los días aquí son largos y muy aburridos.
- B. Las vacas comen juntas de una caja grande.
- C. No hay nada divertido que hacer en la granja de mi tío.
- D. Él es muy agradable y divertido.

Texto 3

Lee un relato escrito por Elisa sobre un zoológico muy especial. Luego, responde las preguntas sobre el relato. Elige la mejor respuesta para las preguntas 21 a la 30.

Me gusta ir al zoológico de la ciudad donde viven los leones y las jirafas. Aunque no pueda ir todos los días, no me importa, porque puedo ir a mi propio zoológico cuando yo quiera. Está en el patio de mi casa. Sí, así mismo. ¡No! No les estoy tomando el pelo. De verdad, tengo mi propio zoológico.

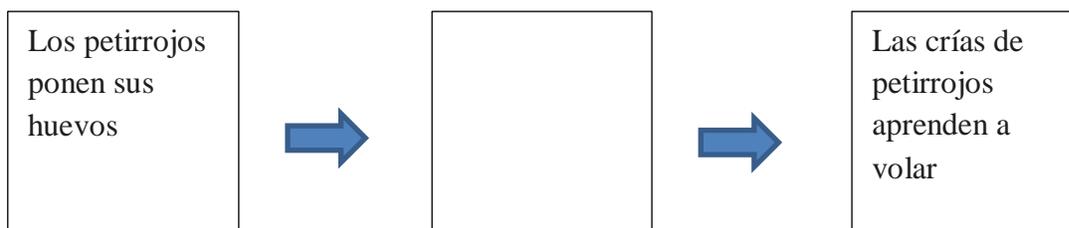
2. Mi zoológico está lleno de animales pequeños. Hay grillos, abejas y hormigas. A veces veo ardillas listadas, mariposas y colibríes. Por las noches veo polillas, luciérnagas y escucho grillos. He contado más de 30 tipos diferentes de animales en mi zoológico y siempre hay algo nuevo que ver.

3. A veces, observo las ardillas que juegan en los árboles. Se persiguen unas a otras sobre las ramas. Parecen divertirse. También observo un ejército de hormigas que marchan en fila. A veces, cargan trozos de comida más grandes que ellas mismas. Las ardillas listadas son las más graciosas: hacen unos ruidos muy chillones mientras entran y salen de los hoyos que hacen en el suelo.

4. En primavera, observo los petirrojos. Primero, ellos construyen sus nidos en los árboles. Luego la madre ave pone pequeños huevos azules en el nido. Observo cómo ella empolla sus huevos mientras el padre busca comida. Él siempre está cerca de ella. Si ve que algo o alguien se acerca al nido, intenta espantarlo. Finalmente, los polluelos salen del cascarón. Puedo ver después las pequeñas cabezas de las crías de petirrojo asomándose sobre el nido. A las pocas semanas, los bebés aprenden a volar. Los petirrojos se van del zoológico cuando el clima se pone frío. Eso no importa, porque sé que volverán en primavera.

5. Es entretenido ir al zoológico de la ciudad, ya que tiene más animales que el zoológico de mi patio. Pero los animales de mi zoológico tienen suerte, porque no viven en jaulas. Además, ¡mi zoológico es gratis!

21. ¿Qué título sería bueno para este cuento?
- “El zoológico de la ciudad”.
 - “El zoológico de mi patio”.
 - “Todo sobre los petirrojos”.
 - “Cómo las aves construyen sus nidos”.
22. ¿Cuántos tipos de animales ha contado Elisa en su patio?
- Menos de 10.
 - Alrededor de 13.
 - Más de 30.
 - Más de 100.
23. ¿Qué diferencia hay entre el zoológico de la ciudad y el zoológico de Elisa?
- El de la ciudad no es gratis.
 - En el de la ciudad hay menos animales.
 - El de la ciudad está abierto sólo en primavera.
 - En el de la ciudad no hay petirrojos.
24. Los recuadros dicen algunas cosas sobre los petirrojos.



¿Qué va en el recuadro vacío?

- A. • Los petirrojos vuelan lejos.
 - B. • Los polluelos salen del cascarón.
 - C. • Los petirrojos construyen sus nidos.
 - D. • Los petirrojos limpian sus plumas.
25. ¿Qué ocurrirá probablemente el próximo año, cuando el clima se vuelva más cálido?
- A. Elisa se olvidará del zoológico de su patio.
 - B. No habrá animales en el zoológico del patio.
 - C. Los petirrojos se irán del zoológico del patio.
 - D. Los petirrojos regresarán al zoológico del patio.
26. Puedes darte cuenta de que un petirrojo es un tipo de
- A. insecto.
 - B. ave.
 - C. ratón.
 - D. mariposa.
27. ¿Probablemente, para qué escribió Elisa el cuento?
- A. Para contar sobre diferentes tipos de zoológicos.
 - B. Para que la gente aprenda sobre animales.
 - C. Para describir diferentes tipos de animales.
 - D. Para contar un cuento simpático sobre su zoológico.
28. Puedes darte cuenta de que en invierno los petirrojos van a un lugar más
- A. limpio.
 - B. frío.
 - C. cálido.
 - D. tranquilo.
29. Elisa escribe: No les estoy tomando el pelo. ¿Qué quiere decir con eso?
- A. No los estoy engañando.
 - B. Siento herirlos.
 - C. No estoy diciendo la verdad.
 - D. Soy buena para contar cuentos.
30. ¿Cuál de estas oraciones dice algo que puede probarse?
- A. El zoológico de Elisa es el mejor zoológico.
 - B. A todos les gusta ir al zoológico.
 - C. Hay muchos animales en el patio de Elisa.
 - D. Es más entretenido observar petirrojos que ardillas listadas.
 - E.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

Estrategias de Comprensión Lectora (Adaptación Cars Stars). Edición América Latina.

ANEXO 16
RESUMEN DE TESIS CONSULTADAS ACERCA DE LA TEMATICA DE
COMPRESION LECTORA EN EL AMBITO EUROPEO (ESPAÑA)

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE

Título	Ámbito	Ejes		Aproximaciones de tipo pedagógico	Enfoque de aprendizaje	Enfoque de investigación	Estrategia didáctica
		Intencionales	Conceptuales				
Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela). 2004	España	Construir una escala que determine si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición.	La lectura Metacognición Procesos metacognitivos Variables metacognitivas Metacognición y lectura	Se necesita un estudiante activo, automotivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y de su aprendizaje. El papel del docente sería problematizar la realidad, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los estudiantes El docente debería centrarse en el desarrollo del pensamiento estratégico	Modelo interactivo	Cuantitativa	Estrategias metacognitivas
Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. 2005	España	Mejorar la comprensión lectora	Comprensión lectora Morfosintaxis Prosodia	El entrenamiento en la prosodia fortalece el proceso de comprensión lectora.	Modelo de Kinosh y Van Dijk	Cuantitativo	Pruebas estandarizadas (Test K-BIT)

				El entrenamiento en la morfosintaxis incide levemente en el proceso de comprensión lectora			
Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos. 2007	España	Describir y analizar las estrategias de lectura	Comprensión lectora Texto y lectura Contexto y lectura El texto académico Lectura estratégica de textos académicos	El contexto ayuda en el proceso de comprensión lectora La lectura orientada a la evaluación, requiere de un mayor número de procesos estratégicos que garanticen su comprensión	Modelo de Kinch y Van Dijk	Cualitativo	Lectura estratégica
La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. 2009	España	Analizar el desarrollo de la comprensión lectora y las variables que influyen en ella	Comprensión lectora Metodología de la enseñanza de la comprensión lectora Estrategias de comprensión lectora	El uso inadecuado de estrategias y enfoques, perjudican el proceso de comprensión lectora	Enfoque por tareas	Cuantitativo	Estrategia SERT
La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. 2012	España	Conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores	El concepto de lectura La función social de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector La construcción del comportamiento lector	La experiencia docente favorece el comportamiento o lector de los alumnos. La escuela evidencia que no se forma a buenos lectores	Modelo interactivo	Cualitativa	El libro didáctico

Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión. 2012	España	Conocer los efectos de un programa en la comprensión y fluidez lectora	Educación inclusiva Aprendizaje entre iguales Competencia lectora	El desarrollo de la fluidez lectora contribuye al proceso de comprensión La fluidez lectora favorece las competencias lingüísticas	Teoría constructivista	Mixto	Leemos en pareja
---	--------	--	---	---	------------------------	-------	------------------

ANEXO 17
RESUMEN DE TESIS CONSULTADAS ACERCA DE LA TEMATICA DE
COMPRESION LECTORA EN EL AMBITO LATINOAMERICANO

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE

Título	Ámbito	Ejes		Aproximaciones de tipo pedagógico	Enfoque de aprendizaje	Enfoque de investigación	Estrategia didáctica
		Intencionales	Conceptuales				
Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH. 2004	Perú	Determinar y analizar los niveles y dificultades de comprensión lectora	Comprensión lectora La enseñanza directa La estrategia o método de la enseñanza directa	Hubo progreso en los niveles de comprensión lectora Los factores pedagógico-didáctico determinan los niveles de comprensión lectora La aplicación de la estrategia didáctica contribuyó a la mejora de los niveles de comprensión lectora	Modelo interactivo	Cuantitativa	Enseñanza directa
Planeación de estrategias de comprensión lectora en la educación primaria. 2005	México	Identificar y analizar la incidencia de estrategias de enseñanza	Políticas para incentivar la lectura Planeación docente	Poca aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes Poca ayuda en el núcleo familiar	Modelo interactivo	Cualitativa	Modelo didáctico de comprensión lectora

		en la comprensión lectora	Factores asociados con la comprensión lectora	Se debe mejorar la planeación docente			
Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje utilizadas en el desarrollo de la comprensión lectora en el tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano, de Choluteca. 2007	México	Describir las dificultades de aprendizaje y de lectura y con qué estrategias didácticas se puede mejorar la comprensión lectora	Modelos pedagógicos y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje. El constructivismo y el aprendizaje significativo. Los modelos de comprensión lectora	Uso de estrategias cognitivas de repetición No se evidencian los tres momentos de la lectura. Muchas estrategias basadas en el aprendizaje memorístico.	Teorías constructivistas	Cualitativo	Estrategias de aprendizaje de Weinstein
Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora en la formación inicial de la carrera educación primaria en condiciones de microuniversidad. 2008	Cuba	Contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en Docentes	La comprensión lectora Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora	Los docentes fortalecen el aprendizaje reflexivo y comunicativo, con el uso de estrategias didácticas de comprensión lectora	Enfoque cognitivo comunicativo y Sociocultural	Cualitativo	Estrategias docentes
Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz. 2009	México	Conocer y analizar las representaciones de la comprensión lectora de los docentes	Comprensión lectora La comprensión lectora en el trabajo docente	La mayoría de los profesores no asumen la comprensión lectora como una habilidad Las representaciones de los profesores ligan la comprensión lectora con el factor de la atención Los profesores consideran artificial la división entre comprensión y lectura Los maestros reflexionan más los contenidos a partir de	Teoría constructivista	Cualitativo	Estrategias docentes

				sus experiencias didácticas, porque su labor es muy técnica.			
Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes del subsistema de educación básica. 2010	Venezuela	Analizar las estrategias didácticas implementadas por los docentes para la comprensión lectora	Estrategias didácticas Comprensión lectora	Los docentes empleaban de forma fragmentada las estrategias didácticas para la comprensión lectora La mayoría de los estudiantes presentan un bajo nivel de comprensión lectora Se asume la lectura como un proceso asociado a las habilidades del pensamiento	Teoría constructivista	Cualitativa	Estrategias didácticas diversas
Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla. 2012	Perú	Determinar si existe relación entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico	La lectura La comprensión lectora Niveles de la Comprensión lectora Modelos de comprensión lectora. Rendimiento académico Evaluación del rendimiento escolar.	La comprensión lectora favorece el rendimiento académico	Modelo interactivo	Cualitativo	Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva
Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de las y los estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Escuela de Aplicación	Honduras	Determinar el nivel de desarrollo de las competencias de comprensión lectora	La comprensión lectora. Modelos para desarrollar la comprensión lectora. Enfoques y estrategias para lograrla	Los estudiantes presentan dificultades para identificar ideas primarias y secundarias en textos narrativos. El desarrollo de competencias lectoras inciden en la comprensión de problemas matemáticos	Enfoque comunicativo	Cuantitativo	Resolución de problemas matemáticos

República del Paraguay de Tegucigalpa, M.D.C., y su incidencia en el plante. 2012			comprensión lectora				
Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. 2012	Perú	Analizar la relación entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico	Comprensión lectora Hábitos de estudio Rendimiento académico	La comprensión lectora favorece el rendimiento académico Los hábitos de estudio favorecen el rendimiento académico No existe relación significativa entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio	Modelo interactivo	Cualitativa	Monitoreo de estrategias cognitivas
El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 2012	México	Conocer y describir, los logros y dificultades de los estudiantes en relación a la comprensión lectora	La comprensión lectora La Lectura y su importancia Estrategias de enseñanza aprendizaje para un aprendizaje significativo Niveles de comprensión lectora	Los estudiantes se ubican en un nivel básico de comprensión lectora Las estrategias utilizadas por los docentes, son insuficientes para promover el desarrollo de la comprensión lectora Los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y pos instruccionales	Aprendizaje significativo	Cualitativa	Estrategias pre instruccionales, coinstruccionales y pos instruccionales
Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria. 2013	Perú	Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes	Lectura y competencia lectora Comprensión de lectura Niveles de comprensión de lectura Lingüística textual y lectura	Los estudiantes presentan un nivel básico de comprensión, análisis e interpretación textual Al estudiante le resulta más cómodo buscar datos en el texto que inferir, alejándose del razonamiento inferencial.	Enfoque comunicativo y textual.	Cuantitativa	Pruebas de lectura objetivas
Implementación de estrategias participativas para	Perú	Comprobar los efectos de	Comprensión de textos	La práctica y aplicación de estrategias	Modelo interactivo	Mixto	Estrategias participativas

mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado “b” de educación primaria de la institución educativa “fe y alegría n° 49” – piura. 2013		la aplicación de estrategias participativas para mejorar la capacidad de comprensión lectora	Niveles de comprensión de textos Estrategias Participativas	participativas, evidenciaron avances en el proceso de comprensión lectora			vas
Interrelación entre procesamiento semántico y comprensión textual. 2014	Argentina	Analizar la relación entre el procesamiento semántico y la comprensión lectora	Competencia lectora Habilidades metacognitivas Semántica y léxico	El procesamiento semántico, indispensable para lograr la comprensión textual. El conocimiento del vocabulario, necesario para la comprensión lectora.	Modelo multicomponencial de lectura	Cuantitativo	Test Leer para Comprender
Competencias docentes relacionadas con la estimulación de los niveles del lenguaje verbal-oral en los estudiantes del nivel de transición de preescolar en contextos socioeconómicos de pobreza y privación sociocultural que asisten al Jardín de Niños Roberto Cantillano Vindas, Ipís de Goicoechea 2014	Costa Rica	Beneficiar proceso comunicativo de los estudiantes	Lenguaje y comunicación Teorías del desarrollo del lenguaje Componentes básicos del sistema lingüístico	Competencias docentes escasas. Poco manejo de las teorías del lenguaje.	Teorías constructivistas del conocimiento	Cualitativo	Fortalecimiento de las competencias docentes dirigidas a la estimulación del lenguaje verbal-oral
El hipertexto en el desarrollo de las competencias de lectura. una experiencia innovadora, 2015	Venezuela	Desarrollar un programa basado en las TICs para potenciar las competencias lectoras en los estudiantes	Teoría constructivista social de Lev Vygotsky Teoría constructivista de Jean Piaget Las TIC La lectura	Hay debilidades en la formación y hábitos de lectura de estudiantes y docentes La formación docente es necesaria para mejorar el proceso de lectura con el uso de la tecnología	Teoría Socio-Cultural	Cualitativo	El hipertexto para la promoción de competencias lectoras

			La comprensión lectora				
			El hipertexto				
			Lectura hipertextual				

ANEXO 18
RESUMEN DE TESIS CONSULTADAS ACERCA DE LA TEMATICA DE
COMPRESION LECTORA EN EL AMBITO COLOMBIANO

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE

Título	Ámbito	Ejes		Aproximaciones de tipo pedagógico	Enfoque de aprendizaje	Enfoque de investigación	Estrategia didáctica
		Intencionales	Conceptuales				
Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa – Atlántico. 2007	Barranquilla	Determinar el nivel de progreso en la comprensión lectora	Educación y competencias Lectura y comprensión lectora Niveles de comprensión lectora	La integración de estrategias facilita la comprensión de los estudiantes Se logra una aproximación al nivel inferencial de comprensión lectora	Teorías constructivistas	Cualitativa	Integración de estrategias didácticas
Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva. 2008	Medellín	Explorar las posibilidades que ofrecen las TIC para innovar y cualificar la enseñanza de la lectura y la escritura	Educación y escuela rural Modelos educativos flexibles Competencias comunicativas Competencias y	Las TIC como herramienta pedagógica contribuyen a mejorar la enseñanza Uso de habilidades cognitivas y metacognitivas Fortalecimiento de relaciones interpersonales Fortalecimiento de habilidades y	Enfoque socio-constructivista	Cuantitativa	Estrategia didáctica apoyada en TIC.

			estándares curriculares Las tecnologías de la información y la comunicación Enfoque socio-constructivista	competencias comunicativas			
Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado Educación Básica Primaria. 2008	Medellín	Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos	Modelos de comprensión lectora La argumentación La comprensión de textos argumentativos Desarrollo de estrategias de comprensión lectora	La intervención con estrategias didácticas cualifica el proceso de comprensión lectora Identificar la estructura textual facilita la comprensión lectora La intervención permitió el desarrollo de procesos metacognitivos	Modelo sociocultural	Cuantitativo	Estrategias didácticas centradas en el análisis de la superestructura textual
Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced. 2009	Bogotá	Describir las prácticas de enseñanza de la lectura	Secuencia didáctica Intención didáctica Las interacciones Concepciones de la	La forma de desarrollar la clase, incide en el progreso del proceso lector de los estudiantes Se necesita un maestro mediador, que ayude a Interpretar la realidad	Teoría transaccional	Cualitativo	Secuencia didáctica

			lectura y su enseñanza	Es conveniente utilizar multiplicidad de textos, que permitan al estudiante reconocer la diversidad textual.			
Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. 2010	Bogotá	Establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora	La lectura Comprensión lectora Niveles de Comprensión lectora Cognición – Metacognición Fases metacognitivas en la comprensión lectora Estrategias metacognitivas	Es precario el manejo de procesos metacognitivos por parte de los estudiantes. Existe una baja correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel cognitivo. Se obtienen mejores resultados cuando el tema es de interés para los estudiantes	Modelo interactivo	Cuantitativa	Estrategias metacognitivas
Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años. 2010	Bogotá	Establecer correlaciones entre las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura.	Relación pensamiento-lenguaje escrito a través de la lectura. Pensamiento inferencial Procesos implicados en la lectura Comprensión de lectura	Las habilidades para comprender un texto, son interdependientes del pensamiento Inferencial La comprensión lingüística y el manejo verbal, permite hacer buenas inferencias	Alfabetismo emergente	Cuantitativa	Evaluación de caracterización de habilidades

<p>Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. 2010</p>	<p>Pereira</p>	<p>Evaluar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora</p>	<p>Conceptiones de lectura. Modelos de comprensión lectora. La estructura textual. Las macrorreglas. Secuencia didáctica.</p>	<p>Mejoraron significativamente en el manejo de estrategias cognitivas Mejoraron los procesos de producción y comprensión textual Las secuencias didácticas inciden en la calidad de la educación</p>	<p>Modelo discursivo interactivo</p>	<p>Cuantitativo</p>	<p>Secuencia didáctica</p>
<p>La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. 2012</p>	<p>Santa Marta</p>	<p>Establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora</p>	<p>Metacognición Modelos de la metacognición Comprensión de lectura Metacognición y comprensión de lectura</p>	<p>Los estudiantes no alcanzan a realizar lectura crítico intertextual o de reflexión sobre el texto. La actividad metacognitiva es baja, por el poco apoyo y estímulo a los procesos de pensamiento. No se encontró relación estadísticamente significativa entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora.</p>	<p>Teoría constructivista</p>	<p>Cuantitativo</p>	<p>Estrategias metacognitivas</p>
<p>Desarrollo de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle del municipio de Zipaquirá. 2014</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Analizar la incidencia que tiene el desarrollo de habilidades metacognitivas en el fortalecimiento de procesos de comprensión</p>	<p>Desarrollo de las Estrategias en la Comprensión Lectora Conceptualización de Metacognición Metacognición y Autorregulación del</p>	<p>Hubo avances a través de las estrategias metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura. El uso de estrategias metacognitivas mejora el desempeño en la comprensión lectora. Las estrategias metacognitivas facilitan el conocimiento y</p>	<p>Modelo interactivo</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Estrategias metacognitivas</p>

		sión de lectura	Aprendizaje Habilidades Metacognitivas Enseñanza de las Estrategias Metacognitivas	estimulan la reflexión			
Una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual en grado primero, del centro integral José María Córdoba IED. 2014.	Chía (Cundinamarca)	Identificar qué incidencia tiene la implementación de una secuencia didáctica en la comprensión y producción textual	Lectura Comprensión de lectura Tipologías textuales Secuencias didácticas	Los procesos de lectura y escritura deben ser articulados a todas las áreas del conocimiento. La lectura y la escritura deben concebirse como prácticas sociales y culturales. La tarea de enseñar a leer y a escribir a los estudiantes, es una responsabilidad compartida entre todos los docentes.	Enfoque histórico-cultural	Cualitativa	Secuencia didáctica
La meta lectura como estrategia de enseñanza y aprendizaje a través del texto literario. 2014	Bogotá	Favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, a través de una estrategia metodológica basada en la meta lectura y el texto literario	La comprensión textual desde el modelo interactivo Estructuras textuales Metacognición y comprensión de lectura La comprensión del texto literario	Productivo diálogo de saberes y retroalimentaciones entre docentes y educandos. La construcción de conocimiento desde el trabajo en equipo o trabajo cooperativo fue fructuoso	Modelo interactivo	Cualitativa	La Meta lectura y el portafolio

Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media. 2014	Bogotá	Analizar los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos de los docentes para la enseñanza de la comprensión de lectura y el desarrollo de la competencia escrita	La escritura La competencia escrita Enseñanza de la escritura La Lectura La Comprensión de lectura Sobre la enseñanza de la lectura	Asumir enfoques de enseñanza y aprendizaje de corte inter-estructurante Enseñar desde una perspectiva de corte psico-socio-lingüístico.	Enfoque constructivista	Mixto	Recolección de información
Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. 2015	Manizales	Fortalecer los procesos de comprensión lectora	Didáctica de la lengua materna Comprensión lectora Metacognición Estrategias Metacognitivas	Es necesario fomentar la metacognición en el aula El docente debe ser orientador y guía	Modelo interactivo	Cualitativo	Unidad didáctica
Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones. 2015	Manizales	Analizar la implementación de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora	Estrategias Lectura Comprensión Pedagogía Didáctica Lector Enseñanza Aprendizaje	No hay evolución significativa Estrategias metodológicas centradas en la evaluación del aprendizaje Se privilegia la lectura silenciosa y oral	Modelo interactivo	Cualitativa	Registro documental

Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. 2015	Manizales	Fortalecer los procesos de comprensión lectora	Didáctica de la lengua materna Comprensión lectora Metacognición Estrategias Metacognitivas	Es necesario fomentar la metacognición en el aula El docente debe ser orientador y guía	Modelo interactivo	Cualitativo	Unidad didáctica
La canción como estrategia didáctica Para desarrollar la comprensión lectora En el ciclo II. 2016	Bogotá	Intervenir y cualificar los procesos de comprensión lectora en estudiantes y transformar la práctica del docente investigador en relación con la enseñanza del lenguaje	Enfoques de la lectura Enfoque lingüístico Enfoque Psicolingüístico Enfoque sociocultural	Urge la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que permitan al estudiante apropiarse del acto lector como una práctica sociocultural La necesidad de construir diferentes estrategias sociocognitivas en relación con el antes, el durante y el después del proceso lector	Enfoque sociocultural	Cualitativo	Secuencia didáctica