

**LA EVALUACION DE LA COMPETENCIA LECTORA A TRAVES DEL  
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN NIÑOS DE QUINTO DE PRIMARIA DE LA  
ESCUELA MANUEL ANTONIO BONILLA EN EL ESPINAL (TOLIMA)**

**MAIRA YICETH LASSO RODRIGUEZ**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Directora  
ANAIS YANED RIVERA MACHADO  
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ - TOLIMA  
2018**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



**ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO**

Fecha : *Martes 24 de Julio de 2018*  
Hora : *4:00 p.m*  
Lugar : *Taller de Sociolingüística – Universidad del Tolima.*

**PROGRAMA**

1 *Presentación:*

**TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO**

*LA EVALUACION DE LA COMPETENCIA LECTORA A TRAVES DEL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO EN NIÑOS DE QUINTO DE PRIMARIA DE LA ESCUELA MANUEL ANTONIO  
BONILLA EN EL ESPINAL (TOLIMA)*

**AUTOR : MAIRA YICETH LASSO RODRIGUEZ**

**JURADO: LUZ STELLA GARCIA**

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (30 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION



2  
/  
3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 001

SEMESTRE A-2018

Siendo las 4:00 pm horas del día 24 de julio de 2018 se reunieron en el taller de sociolingüística –Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado y el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

LA EVALUACION DE LA COMPETENCIA LECTORA A TRAVES DEL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO EN NIÑOS DE QUINTO DE PRIMARIA DE LA ESCUELA MANUEL ANTONIO  
BONILLA EN EL ESPINAL (TOLIMA)

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	LUZ STELLA GARCIA	CALIFICACION	46
---------------	-------------------	--------------	----

SIENDO LAS: . HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	LUZ STELLA GARCIA	FIRMA	<i>Luz Stella Garcia</i>
---------------	-------------------	-------	--------------------------

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION**



3  
/  
3

**FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO**  
 (Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.6
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.6
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.6
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.6
<b>NOTA FINAL</b>	<b>4.6</b>

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

**COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR**

*Felicitaciones. Realizan un aporte valioso a la educación*

**CALIFICACION CUALITATIVA** Meritorio

**NOMBRE DEL JURADO**  
LUZ STELLA GARCIA

**FIRMA** *Luz Stella Garcia*

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE**

**FIRMA** *Maira Yiceth Lasso*

**MAIRA YICETH LASSO RODRIGUEZ**  
**NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO**  
**ANAIS YANED RIVERA**

**FIRMA** *Anais Yaned Rivera*

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
 A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

## DEDICATORIA

A Dios todo poderoso por darme vida y salud para culminar cada meta propuesta. A mis padres Dora María y Bernardino por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida.

A mi hijo Mathias por su infinito amor, por ser mi fuente de inspiración y por regalarme esas ganas de seguir luchando para sacarlo adelante.

A mis hermanas Angie y Darlly porque siempre están ahí cuando las necesito.

**Maira Yiceth Lasso Rodríguez**

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente a Dios por regalarme el hermoso don de la vida, por darme salud y porque sin su infinita gracia nada es posible. A mis padres, porque siempre apoyan cada proyecto que emprendo, y me impulsan a lograr lo que me propongo. A mi hermoso hijo Mathias por su paciencia, su amor infinito y las horas restadas a su cuidado.

Agradezco además a la docente María Angélica Devia por compartir conmigo esta experiencia, por permitirme entrar a su aula de clase y hacer parte de sus clases de lenguaje.

A los estudiantes del grado quinto de la sede Manuel Antonio Bonilla por acogerme en su salón de clases y hacer parte fundamental de este trabajo de investigación.

Por ultimo a Anais Yaned Rivera Machado, por sus importantes aportes académicos y orientaciones, por su dedicación, consejos y calidad humana.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	15
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	18
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACION	20
1.2.1. Pregunta del problema	20
1.2.2. Preguntas generadoras	20
<b>2. OBJETIVOS</b>	21
2.1. OBJETIVO GENERAL	21
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b>	22
<b>4. MARCO REFERENCIAL</b>	25
4.1. MARCO LEGAL	25
4.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	29
4.2.1. Desarrollo y evaluación de competencias lectoras	30
4.2.2. Aprendizaje cooperativo	31
4.2.3. Competencias lectoras y aprendizaje cooperativo	34
4.3. MARCO TEORICO	37
4.3.1. La evaluación educativa	37
4.3.2. Calidad educativa y evaluación	42
4.3.3. Aprendizaje cooperativo	44
4.3.4. Definición de competencia	51
4.3.5. Competencia lectora	53
4.3.5.1. Competencias en Lenguaje según los lineamientos	55
4.3.5.2. Competencia en Estándares Básicos de Competencias	58

4.3.5.3. Metas de formación en lenguaje	59
4.3.5.4. Competencias en las Mallas de aprendizaje	62
<b>5. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	67
5.1. TIPO DE INVESTIGACION	67
5.1.1. Enfoque y Tipo de Investigación	67
5.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES	68
5.2.1. Contexto de la investigación	68
5.2.2. Participantes	70
5.3. METODOLOGÍA	70
5.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACION	71
5.4.1. Análisis documental	71
5.4.2. Observación de Clase	71
5.4.3. Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación inicial)	73
5.2.3. Aprendizaje cooperativo	75
5.2.4. Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación final)	75
<b>6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>	78
6.1. DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS	78
6.1.1. Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación inicial)	78
6.1.2 Aplicación Aprendizaje cooperativo	93
6.1.2.1. Primera Actividad: Manolito Gafotas de Elvira lindo	94
6.1.2.2. Segunda Actividad: El juego de la Nasa	102
6.1.3. Caracterización de Fluidez y comprensión de lectura (aplicación final)	110
6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS	116
6.2.1 Comparativo pre- test y pos-test	116
<b>7. CONCLUSIONES</b>	123
<b>RECOMENDACIONES</b>	125



**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

127

**ANEXOS**

133

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Microhabilidades para la comprensión escrita (lectura)	63
<b>Tabla 2.</b> Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (aplicación inicial)	73
<b>Tabla 3.</b> Aplicación de técnicas e instrumentos	75
<b>Tabla 4.</b> Información General evaluación Caracterización (Aplicación inicial)	79
<b>Tabla 5</b> Preguntas Caracterización de Fluidez y Comprensión de lectura	80
<b>Tabla 6.</b> Variable 1 comprensión lectora aplicación inicial	83
<b>Tabla 7.</b> Variable 2 Calidad en la lectura aplicación inicial	87
<b>Tabla 8.</b> Variable 3 velocidad de lectura aplicación inicial	90
<b>Tabla 9.</b> Circulo de lectura	94
<b>Tabla10.</b> Resultados obtenidos Primera actividad	97
<b>Tabla 11.</b> Variable Medición de velocidad de la lectura	97
<b>Tabla 12.</b> Fluidez – Calidad en la lectura primera actividad	98
<b>Tabla13.</b> Primera actividad: Comprensión lectora Literal	99
<b>Tabla 14.</b> Primera actividad: Comprensión lectora inferencial	100
<b>Tabla 15.</b> Primera actividad: comprensión lectora crítica	101
<b>Tabla 16.</b> Segunda actividad, tabla comparativa para completar la columna 3	103
<b>Tabla 17.</b> Segunda actividad, parámetros para el análisis de resultados	105
<b>Tabla 18.</b> Resultados segunda actividad: El Juego de la Nasa	105
<b>Tabla 19.</b> Velocidad de la lectura segunda actividad	106
<b>Tabla 20.</b> Calidad de la lectura segunda actividad	107
<b>Tabla 21.</b> Segunda actividad: Comprensión literal	108
<b>Tabla 22.</b> Segunda actividad: Comprensión inferencial	109
<b>Tabla 23.</b> Segunda actividad: Comprensión Crítica	110
<b>Tabla 24.</b> Resultados (aplicación final)	111
<b>Tabla 25.</b> Calidad en la lectura en la aplicación final	113
<b>Tabla 26.</b> Velocidad en la lectura en la aplicación final	115
<b>Tabla 27.</b> Comparativo individual aplicación inicial y final	117
<b>Tabla 28.</b> Comparativo grupal Aplicación inicial y final	119

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> La evaluación formativa y sus componentes	42
<b>Figura 2.</b> Mapa contextual	69
<b>Figura 3.</b> Categorías de análisis	78
<b>Figura 4.</b> Comprensión de lectura	86
<b>Figura 5.</b> Calidad en la lectura	89
<b>Figura 6.</b> Velocidad en de lectura	92

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Formatos enviados por el MEN para comprensión de lectura	134
<b>Anexo B.</b> Actividades Circulo de lectura	140
<b>Anexo C.</b> Juego de la Nasa	144
<b>Anexo D.</b> Actividades de trabajo cooperativo	148

## RESUMEN

El presente estudio se realiza con el fin de entender en detalle, la evaluación de los estudiantes en la *competencia lectora*, y como esta puede realizarse a través del *aprendizaje cooperativo*, teniendo como participantes a los estudiantes de grado quinto de la Escuela Manuel Antonio Bonilla de El Espinal (Tolima). La investigación se lleva a cabo por medio de técnicas e instrumentos tales como: Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (pre-test y pos-test), donde se evidencian los niveles de velocidad, calidad y comprensión de lectura de los niños participantes, este aspecto deja entrever la forma de evaluar los procesos de lectura y de comprensión; aprendizaje cooperativo, en este los estudiantes desarrollan actividades de lectura en grupos de cuatro estudiantes donde se evalúa de manera individual y grupal; observación participante en cuanto a las actividades realizadas en grupo y análisis documental. Así se contribuye a la didáctica de la evaluación y de las competencias lectoras, permitiendo entender los procesos de comprensión de lectura y dinamizando la evaluación.

**Palabras claves:** evaluación, competencia lectora, aprendizaje cooperativo.

## ABSTRACT

The present study is carried out with the objective of thoroughly understanding, the evaluation of students in *reading skills*, and how it can be achieved through *cooperative learning*, having the fifth grade students from Manuel Antonio Bonilla in El Espinal (Tolima) as participants. The investigation is carried out through techniques and instruments such as: Fluency characterization and reading comprehension (pre-test and post-test), where the speed, quality and comprehension levels of the participant children are shown. This aspect allows foreseeing the way of evaluating the reading and comprehension processes; cooperative learning, where students develop reading activities in groups of 4 students where they are evaluated individually and in groups; participating observation regarding the activities carried out in groups and documentary analysis. This way there is a contribution towards the didacticism of the evaluation and reading skills, allowing understanding reading comprehension processes and empowering evaluation.

**Keywords:** evaluation, reading skills, cooperative learning

## INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un tema que últimamente ha cobrado mucha importancia en el ámbito académico, debido a que el término está ligado a la verificación de aprendizajes y al concepto de calidad que se quiere alcanzar desde las instituciones que prestan el servicio educativo.

Así, en muchas ocasiones la evaluación es vista como una actividad que define o que finaliza un proceso, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula, sin tener en cuenta que más que una actividad para valorar los aprendizajes alcanzados, sirve para la toma de decisiones respecto a la manera como se evalúa.

Entonces se hace necesario resignificar no solo el concepto de evaluación sino las formas de evaluar en el aula, además, que la toma de decisiones está relacionada con la idea del mejoramiento de los aprendizajes, es decir, que a partir de la evaluación se puedan tomar medidas que permitan aportar herramientas a los estudiantes para que sus aprendizajes sean realmente significativos y que contribuyan al logro de los objetivos que se planteen, evidenciando de esta manera una evaluación formativa, donde la retroalimentación sea la base fundamental para alcanzar dichos objetivos.

En nuestro contexto educativo la evaluación que se realiza en las aulas en el área de lenguaje está íntimamente ligada con las pruebas estandarizadas que se aplican a los niños de los grados tercero y quinto en el caso de básica primaria, las cuales evalúan competencias comunicativas y algunos componentes que dan cuenta de los niveles en cuanto a los procesos de lectura y escritura que estos poseen, en concordancia con eso, en la escuela se propende por que los niños adquieran o potencien principalmente esas competencias que serán evaluadas y que medirán de una u otra forma la calidad de la educación en el área y en el nivel de enseñanza.

Sin embargo para que se dé un cambio sustancial en cuanto al abordaje de las competencias en la escuela Muñoz (2010) plantea que el enfoque en competencia es discordante con un modelo de enseñanza tradicional, por tanto, el rol del docente debe ser el de un profesional que reflexiona, contrasta, interpreta, investiga, toma decisiones, crea situaciones de aprendizaje compartido y facilita la acción e interacción del alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Por ende en este trabajo se abordara la evaluación de las competencias comunicativas en el proceso de lectura, pero no una evaluación tradicional, individualizada para verificar aprendizajes, sino una evaluación a través de la implementación del aprendizaje cooperativo como metodología para el alcance de objetivos de aprendizaje, construcción de competencias, y como medio para la realimentación de los estudiantes no solo por parte del docente sino de los pares académicos, además de potenciar el trabajo en equipo que hoy en día ha sido relegado.

Así pues, se pretende en primera medida realizar un análisis documental que permita sentar las bases teóricas sobre competencias en los diferentes documentos referentes suministrados por el Ministerio de Educación Nacional como los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje, luego un diagnóstico, el cual parte de la aplicación de una prueba piloto - caracterización de fluidez y comprensión de lectura - para determinar el estado de las competencias comunicativas en lectura que hasta el momento poseen los estudiantes de grado quinto, luego trabajar sobre la metodología del aprendizaje cooperativo como herramienta para la evaluación de tipo formativo de dichas competencias, a través del desarrollo de actividades cooperativas orientadas a la comprensión e interpretación de textos, de manera que aporte al mejoramiento y alcance de niveles críticos de lectura, todo esto en el marco de lo expuesto en los referentes de calidad brindados por el Ministerio de Educación Nacional mencionados, respecto a las competencias que deben poseer los estudiantes al finalizar la básica primaria.

De modo que se pueda evidenciar la forma como el aprendizaje cooperativo influye considerablemente en la adquisición de competencias comunicativas lectoras y de esta



manera contribuir al mejoramiento de las prácticas evaluativas, brindando aportes a la comunidad académica acerca de nuevas formas de abordar la evaluación formativa.

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Los procesos de lectura y la adquisición de competencias son hoy por hoy temas de gran relevancia en el campo educativo. Hablar de lectura implica tener en cuenta que es una actividad transversal a todas las áreas de conocimiento y que la forma como se aborda o se evalúa incide significativamente en la adquisición de aprendizajes y en el desempeño de los estudiantes en la escuela y la sociedad, sin buenos procesos de lectura no es posible desenvolverse en las diferentes dimensiones de la vida.

Por otro lado, la evaluación como política educativa ha estado siempre ligada a los resultados, por ello la evaluación de los aprendizajes siempre estará a la orden de las políticas de calidad, la cual en la mayoría de los casos se mide a través de ella, pues se supone que es a partir de esta que se valoran los aprendizajes que poseen los estudiantes en las diferentes asignaturas y niveles educativos.

De acuerdo con lo anterior la evaluación desde el contexto educativo siempre ha sido vista como un proceso de medición de conocimientos, la cual permitirá certificar a un estudiante de lo que suponemos aprendió durante su formación en los diferentes niveles escolares, pero es sin lugar a dudas una concepción de evaluación errada, puesto que en ocasiones se implementa de manera equivocada este proceso y solo se evalúan una cantidad de contenidos que si bien serian importantes, muchas veces no cobran sentido para el estudiante pues los memoriza para la evaluación y luego los olvida. Según, Lorente (2011)

Un alumno, normalmente, no le interesa demasiado la metodología que el profesor utiliza, la variedad de materiales que puedan mejorar la adquisición de sus procesos de aprendizaje. Más bien, por el contrario está motivado por la calificación final. Esto demuestra que se concibe la

evaluación solamente como un mecanismo de valoración, de calificación y no como un instrumento para la mejora y desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. (p. 106).

Además las practicas evaluativas generalmente se realizan de manera individual, se aplica para valorar un tema visto, o como mecanismo de represión al comportamiento que puedan presentar los estudiantes en el aula de clase, también en muchas ocasiones el docente la realiza según sus concepciones o tomando como referente los libros de texto trabajados en clase.

A partir de lo anterior, en la Institución Educativa San Isidoro y especialmente en la sede Manuel Antonio Bonilla se evidencia a partir de mi experiencia como tutora, que en la mayoría de los casos las practicas evaluativas se realizan de manera individual, recurriendo siempre a preguntas abiertas o de opción múltiple con única respuesta, elaboradas por los mismos docentes o extraídas en ocasiones de los cuadernillos SABER de los grados tercero o quinto; además se realizan pocas actividades en equipos de trabajo, ya que temen a la indisciplina y a que los estudiantes que tienen bajo rendimiento o que se caracterizan por no realizar actividades saquen provecho de los estudiantes que académicamente son excelentes.

Por lo anterior se pretende utilizar el aprendizaje cooperativo como estrategia que contribuya a mejorar estas prácticas evaluativas, y en especial de las competencias comunicativas en cuanto a los procesos de lectura, puesto que al trabajar de manera cooperativa favorece a la aplicación de actividades que contribuyan a lograr niveles no solo de comprensión de lectura e interpretación de los textos leídos en el área de lenguaje sino que de alguna manera contribuirá al mejoramiento de los resultados en las practicas evaluativas de dicha área.

Así pues el aprendizaje cooperativo se constituye como herramienta didáctico-pedagógica de apoyo a este proceso, donde tanto docentes como estudiantes pueden a

partir de diferentes actividades apoyar los procesos de lectura y comprensión de lectura en el marco de las competencias comunicativas.

## **1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACION**

**1.2.1. Pregunta problema.** ¿Cómo evaluar la competencia lectora en el área de lenguaje a través de la implementación del aprendizaje cooperativo en niños de grado quinto de la escuela Manuel Antonio Bonilla del municipio de El Espinal (Tolima)?

**1.2.2. Preguntas generadoras.**

¿De qué manera evalúan la competencia lectora los docentes de primaria?

¿De qué forma se realiza la evaluación en el área de lenguaje, en cuanto a la competencia lectora, individual o colectiva?

¿Qué tipo de seguimiento se realiza a la aplicación de las evaluaciones del aprendizaje en el área de lenguaje?

¿Qué uso se da a los resultados de las pruebas que presentan los estudiantes en el área de lenguaje?

¿De qué manera se realiza el proceso de retroalimentación respecto a la competencia lectora?

¿Los docentes conocen el aprendizaje cooperativo y lo promueven en el aula?

¿Qué tipo de actividades evaluativas en equipos de trabajo realiza el docente en el área de lenguaje?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje de los estudiantes de quinto de la básica primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal (Tolima)

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Indagar sobre los niveles de fluidez y comprensión de lectura de los estudiantes de grado quinto a través de la aplicación de una caracterización en dos momentos (aplicación inicial y aplicación final).
- Diseñar actividades que permitan fortalecer el aprendizaje cooperativo y que incidan en la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje.
- Caracterizar de manera experiencial y analítica como el aprendizaje cooperativo incide el desarrollo de las competencias lectoras del área de lenguaje de los niños del grado quinto.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La educación en la actualidad está orientada hacia el logro de la equidad, la preparación del ser humano para la vida y la calidad educativa que se quiere alcanzar inmanente a los procesos que se desarrollan en la escuela, donde no solo se le brindan un sinnúmero de conocimientos sino que se brindan las herramientas necesarias para que este individuo en formación pueda desenvolverse en su contexto resolviendo no solo problemas sino siendo competente para afrontar situaciones, utilizando todo cuanto esté a su alcance para lograrlo.

Por otro lado se puede evidenciar que desde la escuela se ha dejado de lado el papel importante y fundamental que tiene la evaluación, pero no una evaluación para medir los conocimientos o como forma de represión en las aulas, una evaluación para el mejoramiento de los aprendizajes.

De acuerdo con esto la presente propuesta de investigación surge por los diferentes cuestionamientos que desde mi práctica como docente he planteado acerca de cómo se están realizando las prácticas evaluativas en el aula, específicamente en el área de lenguaje, de qué manera se realiza el seguimiento al aprendizaje a partir de dichas prácticas, cual es el uso que se dan a los resultados de las diferentes pruebas (evaluaciones) internas o externas que presentan los estudiantes, y qué estrategias se plantean para realizar procesos de mejoramiento de manera individual y a través del aprendizaje cooperativo lo anterior aplicado a estudiantes de primaria, puesto que este nivel se constituye como la base de la formación.

Así, vemos que la evaluación debe tener un carácter formativo en el sentido que pueda aportar al mejoramiento de los procesos que se llevan a cabo en el aula, por esto la evaluación de la competencia comunicativa y más en cuanto a los procesos de lectura, no puede ser concebida como un asunto vacío en el que solo se tomen los resultados de

forma sistemática para definir si el educando posee o no dichas competencias que le permiten no solo comprender lo que lee sino interpretar a partir de esto su realidad.

En cuanto al enfoque de competencias por la que está orientada la educación nacional se puede decir que propende por que los estudiantes adquieran o desarrollen destrezas y habilidades en todas las áreas de conocimiento que les permitan desenvolverse no solo en el ámbito educativo sino en el social y cultural, los Lineamientos Curriculares para el área de lenguaje se refiere a esto diciendo que “la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...” (Lineamientos Curriculares de Lenguaje, 2006). Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica.

En este sentido, la competencia lectora vista desde los referentes de calidad apunta hacia la adquisición de habilidades y destrezas a partir de: tres componentes (semántico, sintáctico y pragmático) que son las categorías conceptuales sobre las cuales se realizan desempeños; aprendizajes que se refieren a los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes; y las evidencias de aprendizaje que son los productos que pueden observarse y comprobarse para verificar los desempeños o acciones a los que se refieren los aprendizajes (...)(Matriz de Referencia, 2016).

Por tanto en el área de lenguaje se puede hablar de la evaluación de las competencias lectoras del estudiante, las cuales no solo deben ser vistas como un insumo para alcanzar los logros propuestos desde la planeación y desde el currículo en el área de lenguaje, sino como aspecto fundamental para permitir la constante retroalimentación del educando, para que este pueda superar las posibles debilidades en sus prácticas y

habilidades lectoras, para brindarle oportunidades de mejora, con ayuda del docente y de sus pares académicos.

Por ello, se pretende no solo indagar sobre los procesos de evaluación de la competencia lectora, en cuanto a los procesos de lectura trabajados en el área de lenguaje y el seguimiento que se realiza a los mismos, sino reconocer la incidencia que tiene el aprendizaje cooperativo en el mejoramiento de estas prácticas que permitan que esos procesos sean efectivos y que de verdad contribuyan al mejoramiento de los habilidades lectoras de los estudiantes.

A través del rastreo a los antecedentes, se puede ver que a nivel regional o local hasta el momento no se ha realizado trabajos de investigación que indaguen acerca de la incidencia del aprendizaje cooperativo en las prácticas de aula, no solo para mejorar las habilidades sociales, sino como una estrategia que puede llegar a contribuir en la mejora de los aprendizajes, se puede entender que a partir de la implementación de este, el docente puede además realizar la evaluación de los aprendizajes.

Desde este punto de vista, este trabajo es importante y más aún si se pretende que la evaluación sea concebida como un medio para establecer esa relación intrínseca y verdadera entre enseñanza–aprendizaje, que pueda dar cuenta de los procesos y habilidades cognitivas, de los ritmos de aprendizaje, de la forma singular que cada educando emplea para aprender a aprender y desaprender, pero también de que manera la influencia de los pares académicos o al aprender cooperativamente puede contribuir al mejoramiento de los aprendizajes y de la evaluación de los mismos.



## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1. MARCO LEGAL

El siguiente apartado presenta un panorama sobre el papel del lenguaje en la educación y en especial en los primeros años escolares, desde la parte legal a partir de la Ley general de Educación (MEN, 1994); los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) y las mallas de aprendizaje de lenguaje (MEN, 2017).

#### Ley 115. Ley General de Educación. 1994

En la ley 115 se exponen como fines de la educación trece acciones dirigidas a una formación integral del individuo que atiendan aspectos biológicos, sociales, culturales, cognitivos, entre otros, que favorezcan siempre la participación en el desarrollo cultural y económico de la Nación. Para llevar a cabo estos fines se hace énfasis en la socialización de los individuos, que por ende se da a través de procesos de comunicación y de interacciones escolares y extraescolares. El lenguaje es asumido en la legislación como el medio que posibilita las relaciones del individuo con los otros y con los textos que lo rodean, para lograr el acceso al conocimiento, la participación y la cultura. Por otra parte, se encuentran en esta Ley los objetivos generales para la educación. Dichos objetivos buscan el desarrollo de habilidades comunicativas haciendo énfasis en la lectura, la comprensión, la escritura, el habla, la escucha y la expresión (MEN, 1994: Art. 20, lit. b).

Así mismo se especifican los objetivos para el nivel de primaria y para el nivel de secundaria, que buscan el desarrollo de las habilidades, reconociendo aspectos como el fortalecimiento de la lengua materna y el reconocimiento de los grupos étnicos, así como la afición por la lectura, el uso de la lengua como medio de expresión estética; la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura, la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua

extranjera, la expresión adecuada en lengua castellana y su valoración, la comprensión de los diferentes elementos constitutivos de la lengua, el estudio de la creación literaria en el país y el mundo, y la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información (MEN, 1994: Art. 2 1 lit. e, d. 1, m; Art . 22 lit. a, b, k, 1, n).

Por otro lado, no se introduce, o no es explícito, el tema de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ni el reconocimiento de la transversalidad que tiene el lenguaje en el contexto escolar y en las dimensiones del desarrollo humano, excepto los apartes que hacen referencia a los propósitos integrales y al desarrollo de las habilidades para la comunicación.

Lineamientos Curriculares, " Lengua Castellana", 1998.

Estos lineamientos, se encuentran amparados por la Ley 115 en sus artículos 76, 78 Y 148 Y por la resolución 2343, en su artículo 3, que señala:

Los lineamientos curriculares constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en tomo a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación. Estos lineamientos aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo (...) fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales puedan avanzar y generar cambios culturales y sociales (MEN. 1996 Res. 2343 Art, 3)

Este documento recoge aportes, teorías, e investigaciones para definir el lenguaje y su sentido práctico en los procesos de escolarización. Es fruto de un trabajo de discusión en el que participaron diferentes miembros de las comunidades académicas de Colombia, instituciones del Estado, varias Secretarías de Educación del país y docentes.

Este documento plantea una orientación del lenguaje hacia la construcción de la significación que se da en el reconocimiento del sujeto dentro de procesos históricos, sociales y culturales. Plantea trascender, en la concepción del lenguaje la competencia lingüística hacia una nueva que incluya el componente de la significación y resalte siempre la relación que tiene el sujeto con los otros, el entorno y los sentidos que se logran construir en esa interacción. Por tanto, se plantea allí un uso del lenguaje vivo, no

encapsulado en temáticas, sino en relación con los textos y contextos, hacia una práctica que desarrolle las habilidades comunicativas con un fin de desarrollo integral.

Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. 2006

Este documento está diseñado por conjuntos de grados; el primer ciclo, corresponde a los grados primero, segundo y tercero de básica primaria y el segundo ciclo a los grados cuarto y quinto de básica primaria. Para cada grupo se tuvieron en cuenta cinco tópicos principales sobre los cuales proponer competencias. El primero se refiere a la producción textual, tanto a nivel oral como a nivel escrito, y resalta la importancia de que las situaciones que se generen respondan a propósitos y necesidades comunicativas. El segundo, se refiere a la comprensión e interpretación textual; aquí se aborda el tema del desarrollo de procesos de lectura y de escucha (como acto de lectura también), y el trabajo desde lecturas de textos en diferentes formatos y con diferentes finalidades. El tercero se refiere al contacto con la literatura y la vivencia en ella: su principal objetivo es el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica. El cuarto es el reconocimiento de los medios de comunicación y de otros sistemas simbólicos, y la capacidad para desarrollar la lectura, de alguna forma participativa y analítica de la información que circula con ellos. Y el último está relacionado con la "Ética de la comunicación", que pretende orientar en los estudiantes los procesos interactivos auténticos identificando los elementos fundamentales e intencionales de la comunicación.

El documento sobre los estándares se caracteriza por ser un listado de situaciones propuestas para el "desarrollo de competencias", de "saber-hacer"; sin embargo, muchas de ellas se detienen en unos contenidos temáticos específicos por ejemplo en, "Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario" y en "Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada"; se puede ver que aunque se empleen términos para asociarlos con las competencias (leo, describo), se pueden asumir como temas (las modalidades de texto, la descripción) por haberse escrito a manera de listado, en forma fragmentada, por no mostrar un enlace entre unos y otros y porque se muestran desintegrados respecto a las otras áreas del conocimiento. Los estándares además no muestran el sentido global sobre lo que es una competencia,

su transversalidad y su relación con la realidad. Es contradictorio hablar de competencias y presentar listados de deberes y de actividades sin aludir a proyectos, problemas o ejes transversales.

Mallas de Aprendizaje de Lenguaje. 2017

Las Mallas de aprendizaje son un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en sus distintos niveles. Estas mallas articulan referentes como los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje, partiendo de la organización del área en su estructuración epistemológica, llegando a las acciones realizadas por los estudiantes que dan cuenta de los aprendizajes progresivos que desarrollan los mismos, por esto se presenta una secuenciación de aprendizajes basado en los DBA que hace explícita la complejidad creciente año tras año.

Así mismo se presentan algunas propuestas de actividades que posibilita que los docentes las integren a sus planeaciones, y ventanas que ofrecen a los docentes información adicional sobre cuatro elementos que garantizan una propuesta pedagógica transformadora, estos elementos son: recursos pertinentes, estrategias de evaluación formativa, prácticas para desarrollar competencias ciudadanas y estrategias para diferenciar las propuestas didácticas y evaluativas (Mallas de aprendizaje de lenguaje, 2018. Pág. 3).

De acuerdo con lo anterior Las Mallas se constituyen como una herramienta para trabajar en el aula a través de actividades secuenciadas y como un referente que posibilita no solo aportar a la planeación, sino que en el caso particular de las mallas de lenguaje, desde las microhabilidades derivadas de las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir, se le brinda la posibilidad al docente de tener en cuenta objetivos de aprendizaje respecto a cada una de ellas, y de esta manera trabajar sobre esos objetivos para realizar la evaluación de los aprendizajes.

#### **4.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado se encuentran en forma general diferentes estudios realizados en el ámbito internacional y nacional, acerca del aprendizaje cooperativo y el desarrollo o la evaluación de los procesos lectores en niños de primaria, la tarea entonces es recopilar información y establecer el estado de las investigaciones, además de indagar sobre los modos y caminos que en estas se han tomado para abordar el tema, reflexionar sobre posibles avances en los mismos y encontrar las posibles relaciones entre Evaluación de competencias lectoras y Aprendizaje Cooperativo que sirvan para orientar esta propuesta de investigación.

Para ello, se tuvo en cuenta diversas experiencias investigativas abordadas en artículos de investigación publicados en revistas indexadas, tesis de maestría que se han adelantado en nuestro país y en otros países de habla hispana como España principalmente.

La revisión documental realizada de acuerdo al objeto y problemática de estudio permitió clasificar las diferentes investigaciones en tres grupos: el primer grupo corresponde a las investigaciones que dan cuenta del desarrollo y evaluación de habilidades lectoras o competencias lectoras. El segundo grupo corresponde al aprendizaje cooperativo como experiencia en el aula y aportes al fortalecimiento de habilidades sociales e interacción en el aula. El tercer grupo a trabajos que relacionan las competencias lectoras y el aprendizaje cooperativo.

Los artículos de investigación y tesis, se analizaron teniendo en cuenta: el problema investigado, el objetivo, los resultados y sus conclusiones. Es así como se encontró que las diferentes investigaciones sobre Aprendizaje cooperativo están situadas en la educación secundaria o superior y que además se vinculan con la adquisición de habilidades sociales e interacción en el aula. En cuanto a los procesos lectores o adquisición de competencias lectoras se encuentran numerosos trabajos que aluden a las habilidades lectoras o competencias que los niños de primaria desarrollan y algunas falencias que se presentan en cuanto a la misma, y por último a la incidencia del

aprendizaje cooperativo en el mejoramiento de procesos lectores en niños de educación primaria.

**4.2.1. Desarrollo y evaluación de competencias lectoras:** Las investigaciones que se relacionan a continuación indagan acerca de la forma como se aborda la comprensión lectora, de manera tal que se puede evidenciar a partir de estos estudios el estado en el que se puede encontrar las competencias respecto a la lectura y la comprensión de lectura en niños de primaria y la forma como se plantean estrategias para mejorar las habilidades lectoras de los mismos.

El artículo titulado “Estado actual de la comprensión lectora en Educación primaria” de Esteban Peregrina (2017) corresponde a un estudio realizado en Granada (España) que consistió en la evaluación del grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de los tres ciclos de Educación Primaria, a partir de un estudio de caso con estudiantes de grado segundo, cuarto y sexto.

Al analizar los resultados, se han tenido en cuenta tanto el curso de cada subgrupo de la muestra como los tipos de preguntas: inferenciales, de localización directa y de identificación de la idea general, esto arrojó que los estudiantes presentaban mayor dificultad ante las preguntas inferenciales y aunque los resultados en general son positivos para los investigadores una de las principales conclusiones extraídas es que los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación se debe al desarrollo de planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

Así mismo los investigadores proponen que los docentes deben proveer a los estudiantes con habilidades y herramientas necesarias para hacer frente a las preguntas de tipo inferencial, donde mayormente se presentaron dificultades y también las preguntas que están relacionadas con la identificación de la idea general del texto, puesto que son en estas cuestiones en las que más dificultad se presentaron ya que no se limitan a la búsqueda de información explícita sino a procesos cognitivos más abstractos, además sitúan la comprensión lectora como uno de los grandes objetivos a perseguir y uno de

los pilares de la educación primaria, pues es en torno a esta actividad que gira la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otra parte a nivel nacional se encuentra el artículo “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria” de Hoyos, A. & Gallego, T. (2017) el cual surge a partir de un trabajo de investigación realizado en Envigado municipio de Antioquia, en este se tiene como propósito desarrollar precisamente habilidades de comprensión lectora como forma de asegurar la obtención de una lectura con sentido reflexivo y crítico. Las autoras plantean como metodología un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo, enmarcado en un estudio de caso con niños y niñas de edades comprendidas entre los siete y once años de edad, que se encontraban en la básica primaria, asistentes al Club de lectura, vinculando la biblioteca como espacio cultural, para ofrecer a través de diversas actividades de lectura, niveles altos de comprensión.

Como resultado a este estudio se observó que dichas habilidades no son desarrolladas en toda su extensión por parte de las instituciones educativas y desde el hogar. Esto se proyecta en los estudiantes como problemas para localizar de manera rápida datos e ideas en un texto, limitaciones para manifestar los objetivos de la lectura, dificultades al recuperar datos y estructurar acontecimientos del texto, contratiempos al analizar y argumentar el contenido e inconvenientes al jerarquizar la información para realizar predicciones y lanzar hipótesis sobre las lecturas.

En conclusión es necesario que los docentes conozcan cuales son las falencias de sus estudiantes respecto a la comprensión lectora y las competencias comunicativas de los mismos, de esta manera poder orientar estrategias que le permitan superarlas y alcanzar niveles de lectura reflexivos y críticos, que aporten al desempeño no solo en el ámbito escolar sino social de los estudiantes, así mismo es importante involucrar a los padres de familia en estos procesos y a las entidades que hacen parte de la escuela puesto que la lectura como actividad cultural requiere de la intervención de todos estos.

**4.2.2. Aprendizaje cooperativo:** Las investigaciones relacionadas a continuación se refieren al aporte que desde la aplicación del aprendizaje cooperativo se hace evidente en las aulas, en cuanto al mejoramiento de las interacciones personales, el trabajo en equipo, el mejoramiento en los aprendizajes y la manera como este método aporta al desempeño no solo de los estudiantes sino del profesorado en las prácticas de aula.

Una investigación que da cuenta de lo anterior es la realizada por Prieto, Alarcón, Álvarez y García, (2012), estos autores desarrollan un trabajo denominado “El aprendizaje cooperativo en Zona de Desarrollo Próximo: una experiencia en el Máster de Secundaria”, implementado en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (España). El objetivo de este estudio es demostrar la eficacia de las herramientas mediadoras en el trabajo en equipo y la importancia de habilidades interpersonales para conseguir grupos eficaces, posibilitando la intervención, de los estudiantes a nivel grupal a partir de la reflexión y la evaluación entre iguales, la eficacia de las interacciones grupales se evaluaron a través de un instrumento (Cuestionario de 30 preguntas estilo Likert) denominado Autoinforme de Interacción Grupal (AIG) este permitió valorar la calidad de las interacciones y el desarrollo de tareas situadas en contextos de Aprendizaje Basado en Problemas.

Los autores explican que aunque los modelos teóricos explicativos del aprendizaje cooperativo son muy diversos, se puede establecer un vínculo con los planteamientos pedagógicos vygotskianos basados en las Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP), al potenciar las interacciones sociales y el uso de herramientas mediadoras en contextos sociales. En la aplicación del estudio se trabajaron los contenidos propios de un taller denominado “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria”, a un grupo de participantes de 60 estudiantes, se trabajó a partir de los planteamientos de Pujolàs (2008) para el aprendizaje cooperativo: cohesión de grupo, el trabajo en equipo como recurso y, por último, enseñar y practicar el trabajo en grupo utilizando el cuaderno de equipo. Esto incide de manera positiva en la evaluación de los aprendizajes y sus resultados arrojan como el cuaderno de equipo se considera un



instrumento valioso para mediar las relaciones grupales y evidenciar el enriquecimiento mutuo.

Así los estudiantes participantes de esta experiencia destacan que a partir de lo aplicado se logró la consecución de nuevos aprendizajes en torno a los procesos de adaptación del tutor al aula, a las dinámicas de gestión y cohesión de grupos, al fortalecimiento del clima de aula, los procesos de toma de decisiones y las estrategias de aprendizaje cooperativo, para incorporarlos como procedimientos en la futura función docente.

Por otro lado García y Traver (2016) en su artículo “Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas: un estudio de caso” plantean como problema de investigación esclarecer que piensan los alumnos de un aula de matemáticas sobre los efectos que conlleva una estructura docente de carácter cooperativo en el aprendizaje de las matemáticas, sus competencias interpersonales y su relación con la asignatura. Teniendo como base los postulados de Johnson, Johnson y Holubec (1999) respecto a los cinco elementos básicos que hacen posible la cooperación: interdependencia positiva; interacción cara a cara; responsabilidad individual; técnicas interpersonales y de equipo; y evaluación grupal.

La investigación se lleva a cabo a través del planteamiento de tres preguntas, que contribuyeron a dar respuesta al problema de investigación, las preguntas planteadas fueron: ¿Qué percepción tiene el alumnado sobre la repercusión del AC sobre su rendimiento académico en matemáticas?; ¿Cómo perciben que este afecta a sus relaciones interpersonales?; ¿y qué efectos perciben sobre su relación con la asignatura?

Entre los resultados los autores destacan el papel central que parte del alumnado le otorga a la ayuda entre iguales en la mejora de su rendimiento académico y a la empatía y al dialogo entre iguales para la mejora de las relaciones personales, además la heterogeneidad en la respuestas y testimonios de los estudiantes respecto a las

preguntas planteadas permitió captar las percepciones y la voz del alumnado respecto a la forma como se aborda la asignatura en el aula de clase, las relaciones y habilidades sociales que se crean a partir de la implementación del AC, también la manera como aprenden más y mejor a partir de la relación con sus pares académicos.

**4.2.3. Competencias lectoras y aprendizaje cooperativo:** Las investigaciones que se relacionan a continuación indagan acerca de la incidencia del aprendizaje cooperativo en la mejora de las competencias lectoras, donde a partir de la implementación del mismo se logran avances en cuanto al desarrollo de habilidades lectoras y por tanto aportan al mejoramiento de los aprendizajes.

Con relación a la temática en el marco de las investigaciones en Europa, específicamente en España se encuentra el estudio titulado “Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora” de Flores Coll & Duran Gisbert (2016) Psicólogos y profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el artículo se plantean los cambios sobre la comprensión lectora durante la implementación de un programa basado en la tutoría entre iguales “Leemos en pareja” y los mecanismos causantes de dichos cambios.

En este sentido la tutoría entre iguales planteada por los investigadores es un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnado con una relación asimétrica y que comparten un mismo objetivo, en este caso la mejora de la competencia lectora, a través de una estructura de trabajo planificada por el profesorado, donde se cuenta con actividades para los tres momentos de la lectura, un primer momento denominado el antes, en la que se realiza una motivación a la lectura; un segundo momento denominado el durante en que se realizan dos lecturas del texto: una lectura conjunta (permite leer sin interrupciones) y una segunda lectura con la técnica PPP -Pause, Prompt, Praise (Wheldall & Colmar, 1990); y un tercer momento llamado después de la lectura, aquí se realizan las actividades relacionadas con dar respuesta a diversas preguntas de comprensión relativas al texto.

En este estudio se optó por la combinación de un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest, con una aproximación cualitativa, para identificar los cambios producidos y las actuaciones responsables de dichos cambios. Los resultados indican avances significativos en la comprensión lectora, puesto que las situaciones de intercambio comunicativo detalladas ICE (Inicio-Colaboración-Evaluación) e IRCE (Inicio-Respuesta-Colaboración-Evaluación), en las que los alumnos deben poner en juego estrategias de pensamiento complejo y servirse de la ayuda ajustada andamiada para poder elaborar respuestas conjuntas a las preguntas de comprensión planteadas, parecen ser las responsables del mayor grado de desarrollo de la comprensión lectora.

Así mismo la lectura en voz alta repetida permitió mejorar la fluidez y la corrección lectora las cuales se consideran imprescindibles para poder contribuir a la comprensión lectora, de igual manera la formulación de preguntas adecuadas y participar contantemente en prácticas de lectura pueden contribuir al mejoramiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

Por otra parte a nivel nacional se encuentra la investigación “Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva” de Celis, Zea y otros (2016) que corresponde a un trabajo de grado para obtener título de Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana, en este se determina la incidencia que tiene la implementación de las estrategias Aprendizaje cooperativo (AC) y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para contribuir a una educación inclusiva de poblaciones diversas en la escuela. La investigación fue realizada en cuatro instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, con una muestra total de 123 estudiantes, que participaron en tres experiencias pedagógicas aplicadas en diferentes grados y direccionadas por componentes específicos enmarcados en diversas áreas, así: en grado segundo, encaminada en el desarrollo de competencias básicas; en grado tercero, centrada en el fortalecimiento de la comprensión lectora; y en grado octavo, enfocada en la construcción del concepto geográfico de Territorio.

Este estudio contempló tres categorías centrales: Educación Inclusiva (Aprendizaje, Participación y Currículo Inclusivo), Estrategias de enseñanza (Aprendizaje Cooperativo

y Diseño Universal del Aprendizaje), y Componente Específico (Competencias Básicas, Comprensión Lectora y Concepto Geográfico de Territorio); que fueron abordadas desde la perspectiva socioeducativa, bajo el diseño de Investigación Acción Educativa con enfoque cualitativo, desarrollada en tres fases: valoración inicial y final, implementación, análisis de resultados y discusión. Del mismo modo, la implementación en el aula se basó en la articulación de las dos estrategias de enseñanza a través de la identificación de sus elementos particulares, con el propósito de adecuarlos, ejecutarlos y potencializarlos en pro de una Educación Inclusiva, que además contribuya significativamente en el aprendizaje de cada componente específico.

Como resultado de la experiencia se obtuvo que durante la implementación de la propuesta, las tres experiencias atravesaron por diversas etapas en la organización y consolidación de los grupos cooperativos. En la primera, se evidenció resistencia al cambio, ya que los escolares estaban acostumbrados a realizar actividades en grupos de forma poco estructura y sin objetivos comunes. En la segunda, se asimiló la estrategia con ciertas dificultades de convivencia, pero los grupos empezaron a funcionar de forma cooperativa. En la tercera y última etapa, se afianzaron los grupos cooperativos y los avances fueron más notorios tanto a nivel de las estrategias como de los componentes específicos.

Así pues en cuanto a la aplicación de las estrategias de Aprendizaje cooperativo en el grado tercero, donde se pretendía fortalecer la comprensión lectora se obtuvieron avances en los tres niveles de comprensión lectora, el de mayor desempeño fue el literal seguido en menor proporción del inferencial y metacognitivo, en cuanto a la interacción cara a cara se percibió que fue fundamental para el desarrollo de las habilidades en comprensión lectora, puesto que se realizaron diversas actividades acordes a las necesidades que las docentes investigadoras habían observado, por último, los estudiantes mostraron mayores avances al dinamizar los grupos cooperativos pues se generó mayor disposición de los niños hacia los procesos de comunicación escrita y oral, potencializando los niveles de comprensión, ya que el permitir el intercambio de

ideas, la participación para el desarrollo de actividades fueron elementos primordiales para dichos procesos.

Otro trabajo de investigación a nivel nacional es el titulado “Fortalecimiento de la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo” de León R. & Prieto N. (2015) en este se demuestra el fortalecimiento de la comprensión de textos expositivos y argumentativos a través aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de la habilidad inferencial en niños de cuarto de primaria y octavo grado de secundaria de una institución educativa del departamento de Boyacá.

Allí se parte de la aplicación de una caracterización que da cuenta de la dificultad que presentan los estudiantes a la hora de contestar preguntas de tipo inferencial, partiendo del hecho de que la inferencia es la base de la comprensión, y que esta puede desarrollarse a través de talleres (secuencia didáctica) aplicados en equipos cooperativos.

De esta manera se emplea la estrategia desde los aportes y el acompañamiento que realiza el Programa Todos a Aprender a la Institución Educativa, donde se propende por fortalecer competencias en Lenguaje y Matemáticas, utilizando como método el Aprendizaje cooperativo para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El análisis realizado en esta investigación dio cuenta que el aprendizaje cooperativo para ejercicios de lectura es una estrategia muy útil puesto que requiere de la interacción constante entre los pares académicos y de estos con el texto mejorando la comprensión del mismo.

### **4.3. MARCO TEORICO**

**4.3.1.** La evaluación educativa. La evaluación es una tarea que está inmersa en muchas de las acciones que realizamos a diario, pues constantemente estamos valorando nuestros logros o alcances, es decir, estamos reflexionando sobre lo que hemos realizado, no de forma sistemática sino como una manera de medir si lo que hemos

hecho corresponde en cierta medida a lo que nos habíamos planteado desde un inicio, para de esa forma replantear y mejorar.

En ese orden de ideas “La evaluación es un término polisémico que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares y que no tiene identidad disciplinaria, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo” (Prieto, & Contreras, 2008, p. 246). Es en este campo donde muchas veces la evaluación se constituye como el fin de un proceso, mas no como la oportunidad de contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación entonces desde el ámbito educativo actualmente es concebida como un proceso enfocado a mejorar los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, tal como lo expone el Ministerio de Educación Nacional en el decreto 1290 de 2009; por medio de este decreto se reglamenta la evaluación y promoción de los estudiantes en niveles de educación básica y media, donde se plantea una evaluación cualitativa y de retroalimentación.

Sin embargo, la realidad de las aulas propende por una evaluación cuantitativa, sumativa y que en la mayoría de los casos se queda en la mera valoración de los aprendizajes que los estudiantes demuestran a través de las pruebas que deben presentar precisamente para manifestar que aprendieron, estas no reciben ninguna retroalimentación por parte del docente y se realizan al final del proceso, como forma de verificación.

Respecto a lo anterior García (2015) afirma que “la evaluación formativa es un proceso planificado y estructurado que continuamente valora el aprendizaje, el desarrollo, los avances y dificultades del estudiante en su contexto. Tiene como finalidad, por un lado, asignar una nota o calificación y, por otro, favorecer el aprendizaje, la retroalimentación al estudiante y al profesor, en aras de la mejora de los procesos formativos”.

Esta valoración del aprendizaje de la que se habla estaría referida al proceso en el cual el docente debería intervenir para que sus estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, es decir, que se tenga en cuenta que la evaluación no solo debe referirse a un número, que en la mayoría de los casos encasilla a un estudiante como poseedor o no de conocimiento, sino a los aportes que como docentes se le pueden brindar al educando para mejorar y superar las dificultades en el aprendizaje.

En este sentido también Litwin (2012) plantea que la evaluación “es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación de las implicaciones de la enseñanza en esos aprendizajes. La evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente. El lugar propicio, tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso”.

Desde este punto de vista la valoración de aprendizajes no debe constituirse como la última etapa del proceso de aprendizaje y tampoco debe ser un proceso que se realiza continuamente, la evaluación debe ir al compás de lo que se enseña y el docente debe saber cuál es el momento propicio para aplicarla, o determinar cuáles serían las mejores estrategias para hacer de ella una actividad que genere conocimiento.

Sin embargo estas concepciones distan de las verdaderas prácticas evaluativas que se realizan en el aula, García Carrillo & Moncada (2011) se refieren a esto al decir que

En el campo teórico se adolece de una fuerte construcción conceptual sobre la finalidad de la evaluación sino además que en las prácticas de aula los maestros aplican técnicas e instrumentos evaluativos sin tener en cuenta un planeamiento previo, la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las diversas clases de evaluación que se pueden utilizar y la posibilidad de reforzar los aprendizajes de aquellos estudiantes con dificultades.

Esto deja entrever la carencia de conocimientos que como docentes tenemos a la hora de buscar diferentes dinámicas para evaluar, además de desconocer el carácter que posee la evaluación, pues no solo sirve como forma de verificación de aprendizajes sino como punto de partida para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Así pues en la mayoría de los casos la evaluación es entendida como una forma de medición de conocimientos, una actividad donde el individuo recibe una nota la cual lo certifica como poseedor de los mismos, dejando de lado la intencionalidad de mejorar los aprendizajes por medio de la misma, además, se realiza en la mayoría de los casos de manera individual y según las concepciones que de esta posea el docente, es decir, que puede llegar a ser confundida con un test, con una simple prueba escrita, o con un ejercicio donde se aplican cierta cantidad de preguntas a las que se les asigna una puntuación que dará como resultado una nota.

Por lo anterior es evidente que uno de los problemas que afronta la evaluación educativa es ser considerada como un proceso aislado de la enseñanza y el aprendizaje. Puesto que en la mayoría de los casos se evalúa al final de cada aprendizaje abordado o al final de cada periodo, para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta forma la evaluación repercute solo sobre el estudiante pero no ejerce una incidencia positiva sobre el conjunto del proceso formativo, dejando como resultado el poco aporte que la evaluación realiza a la mejora de los procesos de enseñanza.

Según Díaz (2005), la nueva concepción sobre evaluación va más allá de la medida y pretende que la misma sea un instrumento de regulación del proceso de enseñanza aprendizaje y, consecuentemente, un instrumento de investigación del profesorado. Es decir, se orienta a la mejora de la enseñanza teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen, lo que favorece la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva entonces la evaluación debe dar lugar a que el docente pueda partir de ella para el mejoramiento de sus prácticas o experiencias de enseñanza, puesto que le brinda las herramientas necesarias para replantear y reestructurar sus formas de



evaluar, además de cambiar la concepción misma sobre evaluación, es ahí donde radica el carácter formativo de la misma, en la capacidad que posee el educador en transformar estas prácticas y que aporten al aprendizaje.

Puesto que debe ser entendida como aprendizaje reflexivo que brinde la posibilidad de aprender, como la afirma García Carrillo (2012) La evaluación es un recurso o una estrategia para la retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje que permite sus ajustes, correcciones, con el objeto de reformular y mejorar los procesos que constituyen la evaluación.

En este sentido se propende por que las prácticas evaluativas tomen el carácter formativo puesto que una evaluación de tipo formativo presupone primero que se planteen objetivos de aprendizaje claros y criterios mediante los cuales será juzgado el trabajo del estudiante, segundo que la evaluación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje mientras el estudiante trabaja en las tareas que ejemplifican directamente el objetivo del aprendizaje que se propone alcanzar, y tercero para que la evaluación formativa sea de verdadera ayuda para el aprendizaje debe darse una retroalimentación que proporcione entendimiento acerca de cómo llenar una carencia (Shepard 2006).

Respecto a esto el Ministerio de Educación nacional (2017), plantea que:

la evaluación formativa implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada.

**Figura 1.** Evaluación formativa



Fuente Tomado de: La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento, MEN, 2017.

Así pues, lo que se pretende en las aulas es que los docentes puedan realizar estas dos acciones, puesto que ninguna existe sin la otra, y que se realice un monitoreo constante no solo a las prácticas evaluativas, sino a los resultados de las diferentes evaluaciones a las que los estudiantes se enfrentan cada día, ya sea a nivel interno del establecimiento educativo, o a las diferentes pruebas externas que deben presentar, de esta manera se alcanzara realmente una evaluación de carácter formativo.

Con relación a lo mencionado anteriormente es importante ver la evaluación como el punto de partida u oportunidad para mejorar los aprendizajes, replantear las prácticas e implementar estrategias que permitan optimizarlos a través de la misma, pero no solo de manera individual como tradicionalmente se realiza, sino aportando desde las prácticas colectivas, desde el aprendizaje con pares, donde se comparte la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**4.3.2.** Calidad educativa y evaluación. La calidad educativa se ha relacionado de manera directa con el desempeño escolar, como una forma de indicar la eficiencia de los

resultados de las pruebas estandarizadas. Esta forma de concebir la calidad de la educación surge en respuesta a los requerimientos de las diferentes dinámicas a nivel internacional, dicho termino en el ámbito educativo hace referencia a las auditorias o implementación de sistemas de gestión que tiene como objetivo la rendición de cuentas y supervisión de las prácticas educativas.

En este sentido para que haya calidad educativa deben presentarse buenos resultados en cuanto a las pruebas que se aplican a los estudiantes en los diferentes centros educativos, lo que de una u otra forma permitirán dar cuenta de nivel académico en el que se encuentran, en Colombia la calidad educativa está dada por los resultados que arrojan las Pruebas Saber, las cuales son aplicadas a estudiantes de grados 3, 5, 9, y 11 de colegios oficiales y no oficiales.

Desde este punto de vista la calidad educativa se ve reducido al desempeño que tiene los estudiantes en exámenes estandarizados y se desconocen las habilidades, competencias, destrezas, actitudes y saberes que se encuentran implícitos y que han sido adquiridos o desarrollados por los educandos en su transitar por las aulas, relegando a un segundo plano la evaluación formativa desconociendo su importancia y la incidencia que esta tiene en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Por lo anterior la evaluación educativa ha perdido su propósito pedagógico, curricular y didáctico, limitándose a una intencionalidad y finalidad exclusivamente operativa en función de resultados, promoviendo la cultura de rendición de cuentas, en la obtención de mejores niveles de competitividad en un contexto de mercado globalizado de la educación.

En este orden de ideas, la evaluación formal bajo condiciones controladas cuidadosamente, como es el caso de los exámenes estandarizados, debe ser vista sólo como un pequeño componente de un grupo de actividades de evaluación que pueden ser usadas para medir el rendimiento escolar y la calidad educativa (Crooks, 1998), mas no debe convertirse en la única forma de medir patrones de calidad.

Por lo anterior las prácticas evaluativas deben cambiar su enfoque, de una evaluación de resultados generales, donde los estudiantes se clasifican en buenos y no tan buenos, de unos resultados que no reflejan el panorama general de la educación a una evaluación de carácter formativo que permita al docente y a la institución educativa conocer como es el desarrollo a través del tiempo de cada uno de los estudiantes, lo que permite hacer diagnósticos oportunos y generar soluciones efectivas.

Así mismo la evaluación con función formativa puede servir como un motivador para el desempeño de los estudiantes, puesto que se le brindan las herramientas necesarias para superar las falencias en el aprendizaje, es así que si los estudiantes aprenden a valorar la evaluación como indicador de desempeño, se esforzarán por lograr cada vez un mejor rendimiento y no la verán como una forma de represión o castigo.

**4.3.3. Aprendizaje cooperativo.** Para hablar de aprendizaje cooperativo es importante en primera medida definir el término cooperar, Según Silva (2005), cooperar es trabajar juntos para alcanzar metas comunes, en las actividades cooperativas, el individuo busca resultados que sean benéficos para sí y para todos los miembros del grupo.

Por tanto se pretende a través del aprendizaje cooperativo potenciar no solo las interacciones en el aula, sino que a partir precisamente de cooperar se puedan mejorar procesos de aprendizaje en el aula, uno de esos procesos son las competencias en lectura que permitan el desempeño de los estudiantes y la resolución de situaciones no solo de manera individual sino a partir del trabajo en equipo.

Así pues, Pujolás (2009) define el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Desde este punto de vista entonces lo que se pretende es que los estudiantes aprendan a interactuar y potenciar el trabajo en equipo que se ha relegado en las aulas a un segundo plano, pues la mayoría de actividades de aprendizaje que se realizan en las prácticas educativas están orientadas a desarrollarse de manera individual puesto que es de esta manera en la que el docente puede evidenciar la manera como aprende el estudiante, sin embargo se deja de lado la interacción entre pares lo que también puede aportar a la adquisición de conocimientos.

Así, se puede decir que el aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para el docente en las prácticas evaluativas orientadas hacia su función formativa puesto que “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson D. Johnson R. & Holubec E, 1999, p. 5) En este sentido vemos que poder de los grupos también se manifiesta en su repercusión en el logro individual.

De esta manera es a través del trabajo en equipo que se propende por una evaluación que aporte al estudiante más que una nota, la posibilidad de superar las falencias que se presentan en su proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que la interacción con otros permitirá no solo evidencia de que manera se busca el apoyo de los pares académicos, sino la manera como cada estudiante del equipo aporta al conocimiento de sus compañeros.

Por otra parte, es importante que el docente determine la intencionalidad de duración de la lección cooperativa, de acuerdo con esto, Johnson y Johnson (1999) plantean tres tipos de grupos que se pueden organizar así: el grupo informal, que dura unos minutos o una sesión de clase como máximo; el grupo formal que tiene duración de una clase o un período académico y, por último, el grupo de base que se establece por un período académico de larga duración, puede ser un año lectivo o más. La proyección del docente sobre los objetivos y la duración de los grupos cooperativos, garantizará el éxito de los mismos.

En este sentido se pretende que los grupos conformados sea de carácter formal, es decir, que trabajen durante un periodo académico, puesto que la definición de roles y el acoplamiento de los estudiantes al trabajo en equipo debe hacerse por un periodo de tiempo que permita evidenciar el avance del grupo respecto a las actividades propuestas y al progreso que a nivel individual o como equipo han tenido en el transcurso de ese tiempo.

Desde este punto de vista, se pretende entonces adoptar el método Student Team Learning (aprendizaje por equipos de estudiantes) (Slavin 1999) con grupos formales cuyas características son las siguientes: los estudiantes se agrupan durante unas seis semanas en grupos heterogéneos de cuatro miembros. Los integrantes del grupo se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; posteriormente cada estudiante es evaluado individualmente. Los grupos consiguen algún tipo de recompensa que reconozca su éxito sólo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido.

Para efectos de esta investigación los grupos formales se reunirían durante diez semanas, que es la duración de un periodo académico y los estudiantes asumirían algunos roles que permitirán el buen funcionamiento del grupo, puesto que cada estudiante tendría definido su papel, lo que daría cabida a que cada uno desempeñe una función específica y que el equipo de trabajo cooperativo funcione de la mejor manera.

De igual forma se implementaría el modelo de aprendizaje cooperativo denominado Learning together (Aprendiendo juntos) que fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson (en Slavin 1999, capítulo 7, p.113) a mediados de los sesenta y que se correlaciona estrechamente con el propuesto por Slavin. Este último quizás sea el más general de todos los métodos propuestos basándose en las características del aprendizaje cooperativo, para organizar grupos de dos a cinco integrantes que abordan una única tarea en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Este método es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en

relación con los resultados académicos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) y la mejora de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 2000).

Al ver las ventajas con las que cuenta el modelo Learning Together y el método Lectura y Escritura Integrada Cooperativa LEIC (Slavin, 2002), se pretende trabajar sobre el desarrollo de las competencias lectoras de manera tal que este aporte al mejoramiento de las mismas y permita que los estudiantes involucrados en el trabajo cooperativo puedan no solo alcanzar mejores niveles de fluidez y calidad de lectura sino que puedan llegar a comprender preguntas de carácter literal, inferencial y crítico, aportando a la construcción del significado a través de los procesos de lectura<sup>1</sup>.

El método LEIC, pretende potenciar las competencias lectoras a partir de la aplicación de actividades como: la lectura en voz alta entre pares o grupos cooperativos más numerosos (4 estudiantes) con el fin de recibir realimentación sobre la misma, realizar discusiones sobre lo leído, búsqueda de nuevo vocabulario que enriquezca el léxico, renarración de lo leído con el fin de potenciar la recordación de lo leído a través del resumen, la formulación de preguntas, aclaraciones y predicciones sobre el texto, además la presentación de pruebas, individuales y grupales para mejorar las habilidades de comprensión de lectura.

Por otra parte académicos y docentes están de acuerdo en que aquellos elementos que hacen que el aprendizaje pueda ser considerado como cooperativo son los planteados originariamente por Johnson, Johnson y Holubec (1999) y retomados por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008):

- **La interdependencia positiva:** puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. Cuando los miembros del grupo perciben que

---

<sup>1</sup> Existe una amplia variedad de métodos que se inscriben bajo el término aprendizaje cooperativo. Tan sólo a modo de ejemplo podemos nombrar: debates escolares, investigación en grupo, co-op co-op, trabajo en equipo-logro individual (TELI), rompecabezas o jigsaw, lectura y escritura integrada cooperativa (LEIC), modelo STAD (student teams achievement divisions), learning together, finding out (descubrimiento), etc. (Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995b; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Perkins, 1997)

están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. Si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Pero si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final. De este modo todos necesitarán a los demás y, a la vez, se sentirán parte importante para la consecución de la tarea.

- **La interacción “cara a cara” o simultánea:** en el AC, los estudiantes tienen que trabajar juntos, favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Discutir sobre los distintos puntos de vista, sobre la manera de enfocar determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo, etc. son acciones que se tienen que llevar a cabo con todos los miembros del grupo para poder lograr los objetivos previstos.
- **La responsabilidad individual:** cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007: 45) señala que la responsabilidad individual “implica, por un lado, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. Por otro se requiere que el estudiante individual sea capaz de demostrar *públicamente* su competencia”.
- **Las habilidades sociales:** las cuales son necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, portavoz, entre otros) su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan, el ambiente general que existe en el mismo, son aspectos que los estudiantes tienen que aprender a manejar como equipo.
- **La autoevaluación del grupo:** implica, que a los alumnos se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el profesor es muy importante para tomar decisiones para



futuros trabajos y para, que cada miembro, pueda llevar a cabo un análisis de la actuación

Para que estos aspectos anteriormente nombrados puedan tener un efecto positivo en la implementación del aprendizaje cooperativo es importante también tener en cuenta la disposición del salón de clases debido a que, el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los estudiantes y del docente, pueden facilitar u obstruir el aprendizaje (Johnson, 1999). Por ello se debe procurar la proximidad entre los miembros del grupo cooperativo, para que puedan comunicarse en voz baja sin perturbar el trabajo que realizan los demás, que permita el contacto visual. Además, la distribución debe facilitar que el profesor circule por los grupos y que no haya interferencia entre los mismos.

El docente además al planear una clase de manera cooperativa debe tener en cuenta otros aspectos como la asignación de roles mencionado anteriormente, ya que esto representa un gran apoyo para los estudiantes y su desempeño en el grupo cooperativo, facilita también el empoderamiento de los mismos con respecto a sus habilidades y marca la dinámica al interior del grupo puesto que cada estudiante reconoce la importancia de su aporte en la consecución de los objetivos planteados. Es así, como los roles indican qué se puede esperar de cada miembro del grupo y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos (Johnson y Johnson. 1999)

Según Pujolàs (2008): se puede definir a un grupo como cooperativo cuando se establecen los siguientes requisitos:

- La existencia de un objetivo común.
- La existencia de una relación de igualdad entre todos los miembros.
- La existencia de una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- La existencia de una relación de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua.
- La existencia de un vínculo afectivo, que hace que celebren juntos los éxitos conseguidos entre todos los miembros.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que a través del aprendizaje cooperativo se le puede dar un manejo efectivo a la clase de lenguaje orientada a la evaluación de la competencia comunicativa, ya que contribuye en gran medida a perfeccionar las destrezas comunicativas, especialmente cuando hablamos de competencias que tienen que ver con la lectura. Realizar actividades en grupos pequeños promueve una atmósfera positiva para lograr la interacción en el aula, los estudiantes que logran trabajar juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de sus compañeros, y desarrollan mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje.

Pero no solo los estudiantes aprenden, un elemento final añadido en los últimos años al contexto del aprendizaje cooperativo es la idea de que bajo este modelo estudiantes y docentes actúan como co-aprendices (Casey, 2012). Así entonces, algo novedoso que aportaría el aprendizaje cooperativo sería reconocer que también aprende el docente de todo lo realizado por los estudiantes para aplicar lo positivo o modificar lo negativo de manera inmediata (esa misma actividad o en esa misma sesión), a corto plazo (en futuras sesiones de ese mismo grupo de estudiantes o de otro grupo de estudiantes), a medio plazo (en otras unidades didácticas) o a largo plazo (en la labor docente). Es así que, en un contexto de enseñanza-aprendizaje cooperativo, el docente cede parte de su protagonismo, de su responsabilidad, a los estudiantes para empoderarles, teniendo el desarrollo de dos objetivos fundamentales en mente: aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de la vida (Fernández-Río, 2014).

De acuerdo a todo lo anterior vemos que la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el trabajo en equipo pueden estar íntimamente relacionados, puesto que a través del trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo se pueden alcanzar no solo logros grupales sino individuales, pues el fin de la educación no es solo educar individuos capaces de desempeñarse en diferentes ámbitos sino individuos capaces de correlacionarse, de interactuar y de ser socialmente competitivos.

**4.3.4. Definición de competencia.** El concepto de competencia es extremadamente polisémico y se puede abordar desde diferentes puntos de vista, por lo que no existe una definición unificada de competencias, sino un sinnúmero de definiciones que hacen alusión en algunos casos a ideas diferentes sobre lo que realmente es en diferentes ámbitos; por tanto se tratará aquí de abordar algunas definiciones en el ámbito académico que permitan esclarecer dicho concepto o que sirva de apoyo a la presente investigación.

En primera medida partimos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE. 2012) que plantea el concepto de competencia desde la postura de Perrenoud quien la define así: La competencia supone la capacidad de afrontar demandas complejas, en un contexto determinado, poniendo en relación y movilizando prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos. Desde este punto de vista, entonces la construcción de competencias supondría la adquisición de un conjunto de habilidades y capacidades que le permiten al individuo hacer frente a diferentes situaciones que se presentan en su contexto, además de permitir movilizar todos sus conocimientos y experiencias previas en pro de la solución de las situaciones que se presenten.

De igual manera Perrenoud (2006) haciendo alusión a la competencia afirma que “Esta no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada. Así entonces formar en competencias supondría la movilización de conocimientos teniendo en cuenta como se mencionó anteriormente características del contexto, además las interacciones que se presentan en el aula, la forma como se asume el conocimiento no solo por parte del docente sino la manera cómo se lleva a los estudiantes, cuando debe ser, es decir en el momento preciso y de manera que las competencias sean construidas por todos.

Por otro lado en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional define competencia como: Un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir,

como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (MEN, 2006, P.12).

Desde este punto de vista entonces la competencias es un saber hacer donde entraría en juego el uso de conocimientos no solo en el entorno académico de la escuela, sino en cualquier entorno donde necesite poner en juego las mismas, puesto que estas deben formar como lo menciona Unigarro (2017) para “el mundo de la vida”, donde además se tendrían unas implicaciones de tipo social, cultural, y de orden político, la formación en competencias entonces supone una integración de los diferentes aspectos que subyacen al ser y al entorno donde se desenvuelve.

De otro modo, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES que se encarga de elaborar y aplicar las pruebas estandarizadas define competencia como: la Capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente (Colombia. ICFES. 2009).

Desde aquí se puede ver que la competencias se define de forma más específica e incluye aspectos como que es un saber hacer de forma pertinente a partir de la integración de elementos que el ser va adquiriendo en su formación en la escuela, dejando claro que las competencias son factibles de mejorar o evolucionar, es decir que se construyen permanentemente en el transcurrir del individuo por el ámbito académico y social.

A partir de todo lo anterior podemos dar cuenta que todas las definiciones de competencia hasta aquí revisadas provienen de diferentes fuentes, por tanto no son por completo similares, más bien guardan cierta diferencia entre sí, lo que permite vislumbrar como se dijo al inicio de este acápite que no existe una definición absoluta o por lo menos unificada acerca de competencia, lo que permite precisamente la dicotomía y la

ambigüedad con la que aún se puede entender, sin embargo, se tiene claro que construir competencias y formar para ello, implica formar para la vida teniendo en cuenta no solo las capacidades, habilidades, destrezas que el individuo pueda adquirir sino que se debe evaluar la capacidad que tiene un estudiante de actuar frente a diferentes problemas y poner en juego todo lo aprendido.

Así mismo, Torrado (2000) afirma que “Educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de saberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura”. Se reafirma entonces que es posible la construcción de competencias a través del trabajo en equipo, del aporte que cada individuo puede realizar, aportando al conocimiento de los demás.

**4.3.5.** Competencia lectora. La competencia lectora hace referencia no solo a los niveles de fluidez de lectura sino a la capacidad que tiene un individuo para comprender textos, a decir de Solé (2004) “comprender un texto requiere realizar un proceso de operaciones mentales, como es leer, analizar, inferir y emitir una apreciación crítica sobre la información del texto”, es entonces un proceso que requiere de operaciones mentales complejas, y de juicios críticos sobre lo que se está leyendo e interpretando de un texto específico.

Así pues en cuanto a la comprensión lectora Gutiérrez y Montes de Oca (2007), al referirse a esta la reconocen como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. A partir de esto se constituye la lectura como un proceso constructivo, donde el lector construye el significado del texto y le otorga sentido según sus conocimientos y experiencias en determinados contextos.

Así mismo, de acuerdo con lo propuesto por el Ministerio de educación Nacional (2011), la comprensión lectora, va más allá de ser reconocida como proceso de decodificación y como hecho particular de acercamiento al texto escrito, es también posicionada como acto social constituido por tres dimensiones: el proceso cognitivo el cual implica las

operaciones mentales necesarias para la comprensión del texto; la lectura como práctica cultural puesto que se da como fruto de la relación del individuo con su medio y con el momento histórico; y la lectura como derecho la cual permite la participación social. Así también en la práctica lectora se consideran la vida académica, la experiencia íntima del lector en su encuentro y goce de la lectura, y el ámbito social traducido en las interacciones que se puede presentar entre estudiantes.

Las competencias especificadas al área de lenguaje son competencia comunicativa del proceso de escritura y competencia comunicativa del proceso de lectura, para los cuales presentan primero los componentes (semántico, sintáctico y pragmático) que son las categorías conceptuales sobre las cuales se realizan desempeños; segundo los aprendizajes los cuales se refieren a los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes atendiendo a la pregunta ¿Qué procesos esperamos que adquiera el estudiante frente a las acciones pedagógicas propuestas en una evaluación, situación o contexto determinados?; y tercero las evidencias de aprendizaje que son los productos que pueden observarse y comprobarse para verificar los desempeños o acciones a los que se refieren los aprendizajes, se relaciona con la pregunta ¿Qué deben responder los estudiantes en las pruebas de lenguaje (...) de tal manera que nos permita confirmar las competencias, conocimientos o habilidades con los que cuentan? (Matriz de Referencia, 2016)

En este orden de ideas, los Derechos básicos entonces hacen referencia a los saberes fundamentales con los que debe contar un estudiante al finalizar un grado, en el área de lenguaje, es decir que al finalizar un año escolar el estudiante debe tener unos conocimientos que le permitirán desenvolverse de forma eficiente en el grado al que ingrese, dentro de esos conocimientos básicos, están la adquisición de las competencias necesarias en cuanto a la lectura y la escritura.

**4.3.5.1.** Competencias en Lenguaje según los lineamientos curriculares: los lineamientos curriculares en lengua castellana (MEN-Colombia), son el documento teórico que orienta a los docentes en educación básica primaria, básica secundaria y

media, en este se analiza y presenta diversos conceptos, enfoques y estrategias de enseñanza del lenguaje fundamentado en los autores de mayor relevancia en el campo de estudio del mismo, en este además se manejan concepciones acerca del lenguaje, la significación y la comunicación como bases fundamentales de la propuesta curricular.

De todo el bagaje teórico presente en el documento de lineamientos curriculares para lengua castellana, se estudia los conceptos de: competencia, habilidades comunicativas, el eje referido a la interpretación textual, el proceso lector y la evaluación en lenguaje, ya que estos son los que constituyen los ejes principales de estudio de esta investigación y que nos sitúan en las competencias en las que se pretende formar en el área de lenguaje.

En este orden de ideas los Lineamientos Curriculares definen las competencias como “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”, en este se entendería con relación al lenguaje, para apropiarse del mismo, hacia su buen uso de manera oral y escrita, además como a partir de la movilización de sus diferentes capacidades puede enfrentar las diferentes situaciones comunicativas dependiendo del contexto y las intenciones de los hablantes.

En este sentido en el área de lenguaje las competencias están orientadas hacia la significación y la comunicación, estos dos aspectos deben estar presentes en cualquier propuesta de desarrollo curricular, es decir que estos aspectos deben estar inmersos en las planeaciones de aula con el fin de conseguir o alcanzar el logro de aprendizajes, adquisición de habilidades y destrezas y por tanto a la construcción de competencias.

En relación con lo anterior nos podemos referir a la significación, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados (Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998); y junto a la comunicación se convierten en los pilares de la formación en lenguaje, en torno a estos giran las competencias específicas: textual, literaria, enciclopédica, poética, pragmática, semántica y sintáctica, estas aluden a los

desempeños que deben alcanzar los estudiantes, que se ponen en juego en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito, además de que están asociadas a las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Así entonces, la competencia textual se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos; la competencia literaria es entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas; la competencia enciclopédica es la capacidad de poner en juego los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar; la competencia poética la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos; competencia pragmática o socio-cultural que es referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación; la competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación y la competencia sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos (Lineamientos curriculares de lenguaje, 1998)

Por otro lado, los lineamientos curriculares en lenguaje contemplan algunos ejes por medio de los cuales se plantean estándares y subprocesos para grupos de grados, así por ejemplo este documento señala un eje referido a la interpretación y producción textual, donde se integran los dos procesos, la lectura y la escritura; sin embargo más adelante en los Estándares Básicos de competencias se contemplan por separado, es decir, un eje denominado producción textual y otro sobre el cual se presenta mayor interés referido a la comprensión e interpretación textual.

Este eje está orientado a la construcción de competencias lectoras, puesto que para poder interpretar y comprender cualquier tipo de texto debe contar con las habilidades y destrezas que le permitan entenderlo, hacer inferencias y relacionar lo que lee con su



propia experiencia y su entorno, de tal modo que permita no solo leer textos sino su realidad, la lectura por tanto, puede contemplarse como un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje.

En este sentido, es importante resaltar que para la construcción de competencias lectoras es necesario entender en que consiste el proceso lector y a que le llamamos comprender, así pues el proceso lector es la interacción que debe darse entre el lector, es decir, la persona que construye una representación organizada y coherente del contenido del texto la cual se da de manera subjetiva, el texto a su vez es concebido como formación de proposiciones, oraciones que van relacionadas entre sí y que construyen el hilo argumental de un tema, y el contexto como las condiciones que rodea el acto de lectura.

De esta manera se configura a partir de esta interacción la comprensión del texto, sobre esto Pinzas (2012), sostiene que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un texto, dándole a este un significado o una representación personal. Es decir el lector no es un sujeto pasivo ni receptivo de la información del texto sino que él va construye el significado y la interpretación mentalmente.

Con referencia a la evaluación en lenguaje, desde los lineamientos curriculares para esta área se tiene como referente para caracterizar modos de leer y como una opción metodológica los niveles de competencia Literal, inferencial y critico-intertextual, puesto que es a partir de estos que se evalúa en las pruebas estandarizadas y por las que propende en la mayoría de los casos la formación en lenguaje en los establecimientos educativos, se prepara a los estudiantes no solo para la construcción de competencias para su desempeño académico sino para que puedan demostrar en las evaluaciones externas el nivel de las mismas.

Así entonces las lecturas de primer nivel o literales se constituyen como aquellas que abarcan de manera superficial la estructura de los textos, es decir, que en esta se

reconocen palabras o frases (literalidad transcripta) y además el individuo es capaz de resumir o parafrasear lo que lee (literalidad en el modo de la paráfrasis); en el nivel inferencial el lector es capaz de establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto; por último el nivel crítico-intertextual, en este se lleva a cabo la puesta en red de múltiples saberes de diferentes procedencias, así por ejemplo el individuo es capaz de reconocer la macroestructura del texto (coherencia global), la superestructura (tipo de texto leído) y las intencionalidades del autor; por otra parte el sujeto en este nivel debe tener la capacidad de asumir una postura crítica frente a lo que lee, es decir, evaluar y emitir juicios respecto a lo leído.

De acuerdo con lo anterior, la educación actual demanda que el tipo de hombre que se forme, sea capaz de comprender y hacer inferencias de lo que lee, toda vez que ello hace parte del desarrollo de la competencia comunicativa como tal (Sánchez, 2012), y que asuma una postura crítica, esto incidirá en la forma como ve el mundo y cómo afronta cada situación que se le presente.

**4.3.5.2.** Competencia en Estándares Básicos de Competencias en lenguaje: este documento fue emanado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006, con este se pretende situar en cada área de conocimiento unos estándares que sirvan de guía para orientar la planeación del docente respecto a los factores, procesos y subprocesos que se deben trabajar en el aula en las áreas fundamentales.

Desde esta perspectiva los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Lenguaje, orientan los aprendizajes hacia la construcción de competencias y conocimientos referentes al lenguaje, entre estos por ejemplo la producción textual, la interpretación y comprensión de textos, la literatura, la ética de la comunicación y los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, además se plantean algunas metas de aprendizaje sobre las cuales es importante dirigir las propuestas curriculares en dicha área.

Así pues en primera medida, los EBC definen las competencias como: Un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media (MEN, 2006; p.11). Con relación a lo anterior se hace evidente que los estándares lo que buscan es establecer un parámetro de calidad o como se mencionó anteriormente unas expectativas que permitan definir los aprendizajes esperados en cada una de las áreas y en los diferentes niveles de la educación.

Para el área de lenguaje además se plantean unas metas de aprendizaje, de las cuales hablaremos a continuación:

**4.3.5.3.** Metas de formación en lenguaje. De acuerdo a lo establecido en los estándares Básicos de competencias, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido seis (6) grandes metas de formación en lenguaje. Estas son: La comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, y el sentido de la propia existencia.

- La comunicación: permite que el ser humano se reconozca como un ser social, capaz de interactuar con sus pares, transmitir sus ideas atendiendo a las necesidades particulares de la situación comunicativa, al respecto los Estándares Básicos de Competencias (2006) establecen que la comunicación permite:

(...) ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar. (p. 22).

Con lo anterior se puede decir que la comunicación incide como practica social y como herramienta fundamental en el desenvolvimiento de una persona en determinado ámbito, en este caso en el ámbito escolar. Gracias a esta es posible el desarrollo personal y colectivo favoreciendo las relaciones que se establecen entre sí.

Para efectos de esta investigación abordar esta meta es vital, puesto que es a partir de los procesos comunicativos que los niños exploran su realidad, encuentran significados y establecen relaciones con sus semejantes, de manera tal que la interacción convierte en parte fundamental del transcurrir en los diferentes entornos en los que se desenvuelven.

- La transmisión de información: además de posibilitar las relaciones intersubjetivas el lenguaje permite que los individuos puedan llevar información nueva a los otros, respecto a esto los EBC (2006) afirman que:

- 

La formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido (p. 22).

Es a través de diferentes sistemas como la lengua, la literatura y la lectura inmersa en el desarrollo del lenguaje, que se les brinda a los niños la posibilidad de transmitir información y acercarse a la realidad de modo que tengan herramientas que les permita generar o formalizar nuevos conocimientos.

La representación de la realidad: el lenguaje le permite al ser humano constituir su pensamiento, y conformar un universo de conocimiento, el cual organiza de forma coherente respondiendo precisamente al medio en el cual se desempeña, por ello es meta de formación en lenguaje “crear las condiciones que le permitan a los individuos

desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran.” (EBC, 2006, p. 22)

- La expresión de los sentimientos y potencialidades estéticas:

El lenguaje le permite expresar al individuo no solo sus pensamientos de forma objetiva sino subjetiva, para ello puede manifestar sus pensamientos desde un discurso técnico o científico, así como desde un discurso donde se expresan sentimientos más personales con lo que surgen expresiones más emotivas y artísticas, la formación en lenguaje presupone entonces que el individuo pueda expresar sus emociones reconociendo las posibilidades significativas que posee el mismo, esto es que pueda manifestarse a través de la música, la pintura, la literatura, la caricatura, entre otros, dándole la posibilidad de transmitir a otros su forma de ver el mundo.

- El ejercicio de una ciudadanía responsable:

Este ejercicio de la ciudadanía se representa a través del uso del lenguaje, orientado desde la ética de la comunicación, el respeto por el otro, la forma como abordamos a través del lenguaje las diferentes situaciones en que se encuentra inmerso el sujeto, en los diferentes entornos en los que se desenvuelve y que le permiten vivir en un ambiente sano de convivencia con sus congéneres. Así es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos (EBC, 2006, p.23)

- El sentido de la propia existencia:

Al tener un doble sentido (subjetivo y social) el lenguaje le permite al individuo no solo la adquisición de competencias que le permitan tener éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen su entorno educativo, familiar y social, sino que implica también ser competente en cuanto a la comprensión y producción de textos, teniendo en cuenta los contextos, las intencionalidades, los universos emocionales de quienes se

comunican, la cultura y los recursos ideológicos que involucran una postura ética frente al discurso.

Si el docente asume cada uno de estos elementos será capaz de formar individuos capaces de comprender e interpretar su realidad de manera crítica, de interactuar con otros de manera que pueda convivir en armonía con sus congéneres, esto contribuirá en gran medida a la conformación de un país.

**4.3.5.4.** Competencias en las Mallas de aprendizaje: De los DBA se deriva además un documento piloto llamado Mallas de Aprendizaje de lenguaje creado y orientado para los grados tercero y quinto; estas mallas se organizan a partir de cuatro habilidades lingüísticas (propias de los procesos de comprensión y producción) que involucran el saber, el saber hacer y la capacidad para transferir e integrar lo aprendido en diversas situaciones (Mallas de aprendizaje de lenguaje, 2017; p. 4).

Las habilidades alrededor de las cuales se estructuran las Mallas son: leer, escribir, hablar y escuchar, las cuales se encuentran contempladas en cada referente del área de lenguaje, así las Mallas buscan integrar los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) esto quiere decir que tanto las competencias como los aprendizajes que corresponden a los factores de medios de comunicación y sistemas simbólicos, literatura y ética de la comunicación se encuentran inmersos en los factores de comprensión y producción, debido a que los primeros tienen una relación inherente con los segundos (Mallas de Aprendizaje de lenguaje, 2017; p. 6 y 7).

De acuerdo con lo anterior las microhabilidades nos son más que objetivos de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar a través de una propuesta didáctica contextualizada, diseñada por el docente y aplicada a las prácticas de lectura así como a las evaluaciones que se realizan en cuanto a los procesos lectores en el área de lenguaje (Mallas de Aprendizaje de lenguaje, 2017; p. 7).

A partir de esto las Microhabilidades para la Comprensión escrita – Lectura, contenidas en las Mallas de Aprendizaje contempla 21 objetivos de aprendizaje a desarrollar en el aula de clase a partir de las propuestas que los docentes puedan elaborar y desarrollar sus prácticas pedagógicas con el fin de que sus estudiantes logren la construcción de esas competencias contempladas en los referentes de calidad mencionados anteriormente, como lo son los EBC, los DBA y la Matriz de Referencia.

**Tabla 1.** Microhabilidades para la comprensión escrita (lectura)

<b>LEER</b>	
<b>1. Usa</b>	Usa elementos que organizan un texto como el índice, las secciones, los títulos, los subtítulos y los encabezados (además de las páginas de inicio, las páginas secundarias o los hipervínculos en los textos en línea) para reconocer temas, deducir información y navegar por un sitio web.
<b>2. Compara y contrasta</b>	Dos conceptos del mismo nivel jerárquico al interior de un texto (p. ej. biótico /abiótico).
<b>3. Compara y contrasta</b>	Dos o más ideas o temas desarrollados en dos o más textos.
<b>4. Comprende</b>	El sentido que tiene el uso de algunos estilos tipográficos como la negrita y la cursiva.
<b>5. Comprende</b>	Uso de imagines, gráficos, tablas mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto
<b>6. Comprende</b>	Comprende que el vocabulario técnico sirve para precisar información y que las palabras pueden tener diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.
<b>7. Comprende</b>	La diferencia entre las oraciones simples y compuestas.
<b>8. Lee</b>	Textos literarios como poemas, cuentos, fabulas, leyendas, mitos, novelas e historietas y textos no literarios.
<b>9. Identifica</b>	La voz que habla en texto en textos poético y en narraciones.
<b>10. Recuenta</b>	Los hechos de una historia a partir de la perspectiva de uno de sus personajes.
<b>11. Distingue</b>	Elementos formales de los poemas como la rima, el verso, y la estrofa.

<b>12. Comprende</b>	Las diferencias formales entre los textos narrativos (como los cuentos) y los textos líricos (como los poemas).
<b>13. Distingue</b>	Cusas y efectos, Problemas y soluciones del texto narrativos, expositivos e informativos
<b>14. Distingue</b>	Problemas y soluciones en textos narrativos, expositivos e informativos.
<b>15. Identifica</b>	Las razones que presenta un autor en un texto argumentativo
<b>16. Sintetiza</b>	Las conclusiones y las ideas globales de diferentes tipos de texto
<b>17. Analiza</b>	La estructura de un texto en relación con su tipología (p. ej.: la introducción, el desarrollo y la conclusión en un texto expositivo).
<b>18. Analiza</b>	La manera como se organiza un texto escrito a partir del reconocimiento de títulos, página legal o de derechos, dedicatoria, índices, prólogos, capítulos y subdivisiones.
<b>19. Analiza</b>	La manera como se organiza un texto en línea a partir del reconocimiento de hipervínculos o enlaces, texto estático o móvil, gráficos, audios y videos.
<b>20. Comprende</b>	El lenguaje figurado (como la ironía, la metáfora, el modismo y el símil) presente en diversos tipos de texto.
<b>21. Hace</b>	Inferencias de un texto a partir de sus conocimientos previos
<b>22. Valora</b>	Un texto calificándolo respecto a otros a partir de criterios establecidos previamente.
<b>23. Evalúa</b>	Para determinar si cumple con un propósito comunicativo determinado.
<b>24. Emplea</b>	Algunas estrategias de comprensión lectora como definir objetivos de lectura, discriminar el contenido relevante, supervisar la comprensión y organizar la información en esquemas que expresan jerarquía.
<b>25. Selecciona</b>	Información de fuentes manuscritas, impresas y digitales de acuerdo con sus necesidades de consulta.
<b>26. Busca</b>	Información sobre un tema en diferentes medios como libros, revistas, enciclopedias y diarios (físicos y virtuales) para formular preguntas que guíen una investigación.
<b>27. Investiga</b>	Sobre un tema específico, encuentra textos para el disfrute personal y se informa sobre la actualidad en escenarios como la biblioteca escolar.

Fuente: la autora (Tomado de Mallas de Aprendizaje para grado Quinto, pág. 8)



La anterior figura nos muestra como las competencias en cuanto a la lectura se hacen efectivas al cumplir con estas microhabilidades que se deben construir a medida que el estudiante se enfrenta a un texto escrito, lo que conlleva al desarrollo no solo de las habilidades o destrezas lectoras sino a que este pueda actuar de forma oportuna ante cualquier situación que requiera del uso de sus competencias lectoras.

Así mismo las mallas:

- a.** Sirven como recurso para construir las metas de aprendizaje estipuladas en los planes de área de los currículos de los establecimientos educativos.
- b.** Son un insumo para elaborar planes de aula interesantes y secuenciados que cuenten con estrategias de evaluación, diferenciación y desarrollo de competencias ciudadanas.
- c.** Son un recurso que permite que los docentes identifiquen algunos conocimientos y habilidades de dificultad frecuente para los estudiantes, así como estrategias para abordarlos didácticamente.
- d.** Le permiten a los docentes trazar rutas de aprendizaje flexibles en línea con los distintos ritmos de aprendizaje y la propuesta de ciclos presente en los Estándares Básicos de Competencias.
- e.** Ofrecen pistas para construir pruebas de evaluación formativa, especialmente diagnósticas, en el establecimiento educativo para cada grado y área.
- f.** Sirven para identificar y construir rutas de nivelación.

En concordancia con los anteriores planteamientos teóricos entonces el aprendizaje cooperativo se constituye en una estrategia que permite abordar actividades de lectura en el aula, pero más aún permite que la evaluación de las competencias comunicativas del proceso de lectura pueda realizarse a través del mismo, ya que la lectura, la interpretación y la comprensión de textos puede configurarse desde las interacciones en el aula.

Para que la evaluación y metodologías como el aprendizaje cooperativo tengan un efecto importante y contundente en los aprendizajes y en la construcción de competencias lectoras de los estudiantes es necesario que a través de ellas se puedan potenciar procesos, que le permitan desempeñarse en el contexto y aplicar de manera efectiva en la realidad que los rodea.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

### 5.1. TIPO DE INVESTIGACION

**5.1.1. Enfoque y Tipo de Investigación.** La presente propuesta de investigación se pretende realizó a partir de un enfoque cualitativo pues según Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) “el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”.

Así mismo en definición más amplia y sintética, al mismo tiempo, de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término de “investigación cualitativa” es la que propone Sandín Esteban (2003:123): “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” En este caso se busca conocer los hechos y procesos evaluativos que se presentan en el contexto formativo de los estudiantes de primaria, a partir de la incidencia del método de aprendizaje cooperativo en el mejoramiento de las competencias lectoras de estos estudiantes.

En este sentido, este enfoque permite el estudio de realidades sociales, como lo es la educación, viéndola desde las experiencias de enseñanza y permitiendo cambios significativos en las prácticas que se realizan en la misma, de esta forma la investigación de tipo cualitativo aporta no solo al conocimiento sino a la transformación de esas realidades objeto de estudio.

De esta manera se realizó una investigación donde como investigador se cumplió un papel activo “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la

observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. 2014).

Así el papel del investigador debe ser activo, puesto que al estar inmerso en el contexto que se pretende investigar, debe hacer uso de cada herramienta que tiene a su alcance, entre ellas las técnicas de recolección de información, estas junto con su experiencia permitirán, no solo el estudio de esa realidad sino la interpretación de la misma.

Por otra parte la presente investigación es de alcance descriptivo puesto que se logra “describir la realidad objeto de estudio o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis” (Niño, 2011). En este caso se evidencia la manera como el aprendizaje cooperativo incide en la mejora de la evaluación de las competencias lectoras de estudiantes que finalizan la primaria, específicamente en el área de lenguaje, partiendo del hecho de que el aprendizaje cooperativo puede constituirse como una herramienta didáctico- pedagógica que contribuirá en gran medida en dicho mejoramiento.

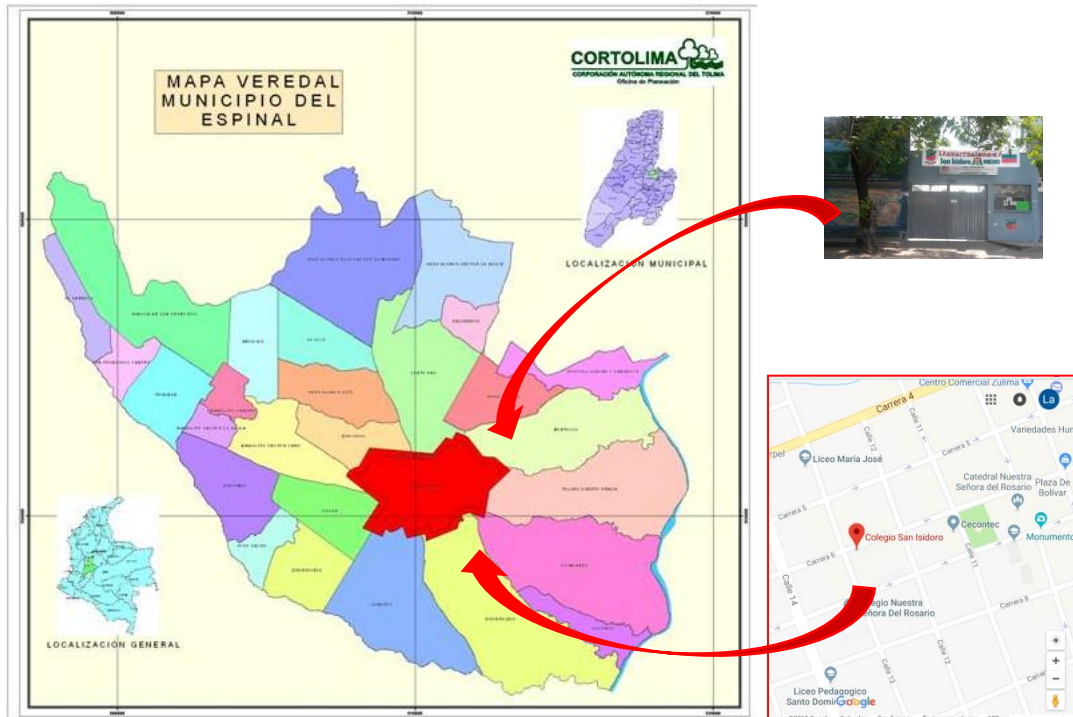
## **5.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES**

**5.2.1. Contexto de la investigación.** La institución educativa seleccionada para esta investigación se encuentra ubicada en el departamento del Tolima, específicamente en El Espinal, este municipio se destaca por ser el segundo más poblado del departamento y es conocido como la capital arrocera del centro del país, su extensión total es de 231 km<sup>2</sup>, dividida en área urbana y área rural, la primera es de una extensión de 4,26 km<sup>2</sup> y la segunda de una extensión de 212,74 km<sup>2</sup>.

Este municipio cuenta con aproximadamente 46 instituciones educativas oficiales y no oficiales, una de esas es la institución educativa San Isidoro, la cual fue fundada en 1918 por la comunidad Lasallista, hermanos provenientes de Francia y con anhelos de

brindarles a la comunidad Espinaluna una educación con un mejor nivel intelectual y moral.

**Figura 2.** Contexto municipal



Fuente: Corporación autónoma regional del Tolima, oficina de planeación, recuperado de [http://elespinal-tolima.gov.co/mapas\\_municipio.shtml](http://elespinal-tolima.gov.co/mapas_municipio.shtml)

En ese entonces la Institución educativa recibió el nombre de Escuela Superior de Artes y Oficios; ya en 1924 se elevó a la categoría de Colegio y fue cuando el reverendo Hermano Idinael Henri, como superior general de los hermanos de la Salle en Colombia, quiso honrar al colegio, dándole el nombre del Gran Sabio Santo, Doctor de la iglesia, San Isidoro de Sevilla, de España.

La aplicación de este trabajo tiene lugar en una de las sedes de primaria adscritas a la Institución Educativa San Isidoro de carácter oficial, la sede Manuel Antonio Bonilla ubicada en el centro del municipio, la cual tiene matriculados aproximadamente 450 estudiantes desde transición hasta grado quinto en dos jornadas, mañana y tarde.

**5.2.2. Participantes.** En cuanto a los participantes de esta investigación se tomó una muestra intencionada puesto que en este hizo parte Una docente que orienta procesos de enseñanza en la básica primaria en la sede Manuel Antonio Bonilla y 22 estudiantes del grado quinto de edades entre los 9 y 11 años, a quienes se les aplico dos instrumentos de Caracterización de fluidez y comprensión de lectura, una al inicio del proceso de investigación y el segundo para verificar el mejoramiento de competencias lectoras, esto con el fin de evidenciar los niveles en cuanto a la fluidez y calidad de lectura, así como de los niveles de comprensión de la misma, con este mismo grupo de estudiantes se desarrollaran actividades para potenciar el aprendizaje cooperativo y de esta manera poder dar cuenta de la incidencia de este método en el mejoramiento de las competencias lectoras de los estudiantes participantes en este trabajo de investigación.

### **5.3. METODOLOGÍA**

En la primera etapa del presente trabajo de investigación se llevó a cabo la identificación del problema y contextualización teórica y social del mismo. Esto permitió reconocer el estado actual de la problemática objeto de estudio y definir el alcance, la viabilidad e importancia de la investigación.

Para la recopilación de información en cuanto a evaluación formativa, aprendizaje cooperativo y competencias lectoras, se realizó un barrido a través de un análisis documental que incluyo el estudio de documentos varios sobre las categorías de estudio y documentos del Ministerio de Educación Nacional.

Las observaciones se realizaron fundamentalmente en el contexto de aula, durante cuatro sesiones de 90 minutos, donde se desarrolló trabajo de lectura en voz alta a partir de la lectura modelada, por la docente y los estudiantes. Además, se desarrollaron actividades de lectura y comprensión de lectura en grupos cooperativos de cuatro estudiantes, donde cada uno cumplía su rol dentro del grupo.

La aplicación de la Caracterización de fluidez y comprensión de lectura se realizó a 22 estudiantes de grado quinto, esta se efectuó en dos momentos una Aplicación inicial y una Aplicación final, el primero como forma de diagnosticar los niveles de fluidez desde la velocidad y la calidad de la lectura, así como la comprensión de lectura de los estudiantes, y el segundo como forma de evaluar el avance de los estudiantes respecto a esos niveles.

El método de aprendizaje cooperativo se aplicó en primera instancia con la conformación de los grupos cooperativos, estos grupos se catalogaron como heterogéneos y de carácter formal puesto que la duración de los mismos abarca dos periodos académicos, luego se hizo la distribución de roles y la organización del espacio con el fin de disponer el aula para el desarrollo de las actividades de lectura.

Posteriormente, los datos obtenidos a través de la observación, análisis de documentos, la aplicación de la caracterización de fluidez y comprensión de lectura y la implementación del método de aprendizaje cooperativo se analizaron con el ánimo de comparar los resultados obtenidos, buscando tener una mayor objetividad en el análisis y por ende una visión clara del problema objeto de estudio.

#### **5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Las técnicas e instrumentos utilizados, son las estrategias utilizadas que permiten recolectar la información necesaria, para posteriormente realizar un análisis e interpretación de la misma. En el presente estudio, las técnicas e instrumentos más apropiados son: el análisis documental, la observación de clase y la evaluación de la competencia lectora.

**5.4.1. Análisis documental:** Los documentos son una fuente valiosa de información para los estudios cualitativos, el investigador obtiene información de vital importancia que ayudan a entender el fenómeno o fenómenos que son materia de lo estudiado. Un análisis documental sirve para identificar antecedentes de fenómenos, aspectos legales

y conceptuales, estos documentos sirven como fuentes que completan la información obtenida de los participantes, discusiones u observaciones.

En este estudio, se realizó un análisis de los Lineamientos Curriculares de Lenguaje expedido por el Ministerio de Educación Nacional en el año 1998 teniendo a Jaime Niño Diez como Ministro de Educación Nacional. El documento es fruto de un trabajo interdisciplinar e interinstitucional de docentes de los niveles de educación Básica, Media y Superior, con fines de la elaboración, evaluación y desarrollo curricular para contribuir y brindar fundamentos que los docentes de lenguaje puedan tener en cuenta para planear y orientar sus clases.

Por otra parte, también se realizó un análisis de Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Estos estándares hacen parte de una serie de guías que el Ministerio de Educación Nacional MEN, ha publicado con la intención de compartir con la comunidad educativa Colombiana, las capacidades que se deben desarrollar en los estudiantes de Básica y Media, es decir, lo que deben saber y saber hacer para comunicarse.

Así mismo se integra a este trabajo los nuevos documentos que expide el MEN, los DBA que se configuran como los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes en cada uno de los niveles de la educación, en donde se plantean algunos elementos y evidencias de aprendizaje sobre la adquisición de competencias en lenguaje.

Por otro lado encontramos las Mallas de Aprendizaje de Lenguaje documento expedido por el MEN en el año 2017, en las que se presentan una progresión de aprendizajes basados en los DBA, entre el grado anterior, el grado que el estudiante se encuentra cursando y al que ingresara, además se resaltan las microhabilidades que subyacen a las cuatro habilidades que se deben desarrollar en el área de lenguaje, estas son: hablar, escuchar, leer y escribir. A partir de esto se plantean objetivos de aprendizaje. Finalmente en el documento se plantean algunas consideraciones didácticas para cada

uno de los ejes, lo que permitirá tener bases para la construcción de competencias y habilidades.

**5.4.2.** Observación de clase: en cuanto a la observación es una técnica que permite comprender cualquier realidad social (Robledo, 2009). Sobre esto además Hernández, Fernández y Baptista (2014) aclaran que la observación “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”.

Esta observación se hace efectiva a través de todo el proceso de investigación, Desde la primera aplicación de la caracterización de lectura, se inicia un trabajo donde como investigador se vivencia con los estudiantes experiencias alrededor de la lectura, así mismo en la observación de actividades a través del aprendizaje cooperativo que permite las interacciones y el proceso de adquisición de competencias lectoras, la evaluación individual y grupal que se hace mediante este proceso; y finalmente la segunda de Caracterización de Lectura.

**5.4.3.** Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación inicial). Este instrumento inicia con la realización de una lectura que es la base para hacer el pre- test con los participantes y valorar las tres variables a desarrollar en este trabajo. Las variables son: fluidez entendida como velocidad – calidad y comprensión lectora. El diseño del proceso de aplicación es el siguiente:

**Tabla 2** Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación inicial)

<b>MOMENTO</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>
<b>MOMENTO I</b>	Permite medir los niveles de fluidez desde la velocidad y la calidad de lectura, puesto que se parte de la lectura en voz alta que realiza el estudiante, mientras que el/la docente toma el tiempo y va registrando cada uno de los rasgos en el tejido de la lectura (omisiones de letras, cambio de palabras, anomalías de acento, falta de pausas y si el



<b>MOMENTO</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>
	estudiante realiza autocorrecciones), esto permite situar al estudiante en diferentes rangos de acuerdo a la velocidad (muy lenta, lenta, optima, rápida) y en cuanto a la calidad (A,B, C o D):
<b>MOMENTO II</b>	Se realiza la aplicación de la prueba de comprensión que consta de seis preguntas, dos por cada nivel: dos preguntas literales, dos preguntas inferenciales y dos preguntas de carácter critico-intertextual; esto permitirá situar a los estudiantes en el nivel de comprensión de lectura.
<b>MOMENTO III</b>	La información que arroje la aplicación del instrumento de Caracterización a cada uno de los estudiantes, se ingresa en una hoja de cálculo de Excel, la cual está diseñada por el Ministerio de Educación Nacional para clasificar la información de acuerdo a lo observado en cada uno de los estudiantes en los diferentes aspectos evaluados por el instrumento.

Fuente: La autora

El instrumento de Caracterización de fluidez y comprensión de lectura es un formato emanado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación-ICFES, y avalado por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de ser aplicado en las diferentes Instituciones Educativas focalizadas por el Programa para la Excelencia Docente y Académica “Todos a Aprender” .

Con este se pretende medir los niveles de velocidad, fluidez y comprensión de lectura de niños de grado tercero y quinto. A partir de los resultados que arroje dicho instrumento se aplican actividades diferenciadas que permitan superar las dificultades en cuanto a los procesos lectores que presenten los niños a quienes se les aplica dicha caracterización.

Así, en primera instancia se enfocara a la identificación y reconocimiento de las falencias que se presentan en cuanto a las competencias lectoras de los niños, para tener un punto

de partida o de referencia y dar inicio a la aplicación del método de aprendizaje cooperativo.

**5.4.4.** Aprendizaje cooperativo: mediante este método se busca la caracterización de velocidad, fluidez y comprensión de lectura mediante la implementación o intervención en el aula, en primera medida el diseño y aplicación de actividades, entre ellas talleres de comprensión de lectura grupal y talleres de comprensión de lectura individual, tipo pruebas Saber, círculos de lectura, como elementos de seguimiento y evaluación, a partir de los cuales se configura la implementación de la estrategia de aprendizaje cooperativo, a partir de técnicas como el rompecabezas, Aprendiendo Juntos, Lectura y Escritura Integrada Cooperativa, puesto que las mismas se desarrollaran precisamente en equipos de trabajo cooperativo, siguiendo algunas pautas, que giran en torno de la evaluación formativa de las competencias de lectura de cada estudiante.

Desde el método de aprendizaje cooperativo entonces, se pretendió no solo reforzar las habilidades lectoras sino fortalecer la evaluación no de manera tradicional, sino de una evaluación formativa que aporte a los estudiantes desde el proceso de enseñanza y aprendizaje con los pares académicos y a partir de las interacciones en el aula como estrategia para la construcción del conocimiento.

**5.4.5.** Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación final) Mediante la aplicación de una lectura que finalmente sirve de base para realizar la valoración del nivel de superación de los estudiantes del grado quinto en cuanto a las competencias lectoras: fluidez teniendo en cuenta la velocidad - calidad y la comprensión de lectura, se dará un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos. Esta aplicación final tendrá los mismos momentos presentados en la aplicación inicial.

**Tabla 3** Aplicación de técnicas e instrumentos

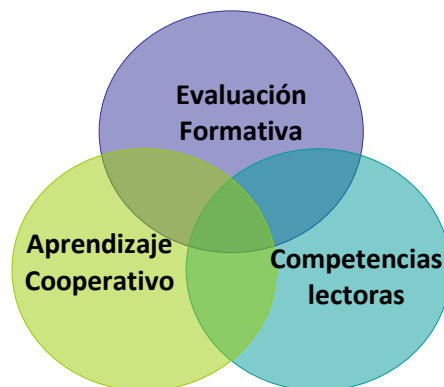
<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento</b>
<b>1. observación</b>	Identificar mediante la observación el nivel de lectura que tienen los estudiantes del grado Quinto de primaria de la institución la sede Manuel Antonio Bonilla	Identificar mediante la observación el nivel de lectura que tienen los estudiantes del grado Quinto de primaria de la institución la sede Manuel Antonio Bonilla
<b>2. Caracterización aplicación inicial</b>	Evaluar el nivel de desarrollo de comprensión lectora a través de una prueba de caracterización del MEN, y crear estrategias de refuerzo que lleve a los estudiantes al fortalecimiento de las competencias lectoras, en aspectos como la fluidez, calidad y comprensión de lectura.	Evaluar el nivel de desarrollo de comprensión lectora a través de una prueba de caracterización del MEN, y crear estrategias de refuerzo que lleve a los estudiantes al fortalecimiento de las competencias lectoras, en aspectos como la fluidez, calidad y comprensión de lectura.
<b>3.Trabajo cooperativo</b>	Diseñar y aplicar estrategias de comprensión lectora mediante trabajo cooperativo el cual se espera desarrollar nuevas destrezas que les permitan una mayor fluidez, calidad y comprensión de lectura.	Diseñar y aplicar estrategias de comprensión lectora mediante trabajo cooperativo el cual se espera desarrollar nuevas destrezas que les permitan una mayor fluidez, calidad y comprensión de lectura.
<b>4. Caracterización aplicación final</b>	Evaluar mediante la aplicación de la caracterización, el nivel de avance en cuanto a los niveles de fluidez, calidad y	Evaluar mediante la aplicación de la caracterización, el nivel de avance en cuanto a los niveles de fluidez, calidad y

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento</b>
	comprensión de lectura mediante la aplicación de una prueba de comprensión del MEN	comprensión de lectura mediante la aplicación de una prueba de comprensión del MEN

## 6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las unidades de análisis corresponden a la evaluación formativa, el método de aprendizaje cooperativo y las competencias lectoras, analizadas desde lo observado durante el desarrollo de las clases, el estudio de documentos respecto a las categorías, la aplicación de la caracterización de fluidez y comprensión de lectura que permitió evaluar dichas competencias desde la fluidez (velocidad y calidad de lectura) y la comprensión de textos, además la implementación del aprendizaje cooperativo como metodología para alcanzar los objetivos propuestos.

**Figura 3.** Categorías de análisis



Fuente: la autora

### 6.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

**6.1.1.** Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación Inicial): Lectura y prueba proporcionadas por el Ministerio de Educación Nacional para realizar valoración de lectura, en esta se evidencian los niveles de fluidez entendidos como velocidad y calidad, así como la comprensión de lectura. La velocidad se mide con cronometro en mano, se realiza conteo del número de palabras que el estudiante logra leer en un

minuto. La calidad se evalúa a través de la escucha atenta de la docente, para cada una de las anomalías en la lectura se marca en el instrumento y luego se realiza el conteo. La comprensión de lectura se evalúa a través de la aplicación de un cuestionario de seis preguntas tipo Prueba Saber, se realiza una valoración a través del conteo de respuestas correctas e incorrectas.

A continuación se presenta la tabla de la primera aplicación de la caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación Inicial), con fecha 18 de febrero de 2018:

**Tabla 4** Información General aplicación evaluación Caracterización (Aplicación inicial)

ESTUDIANTE.	PREGUNTA						ACERTADAS	FALLAS EN LA LECTURA				ERRORES	TIEMPO DE LECTURA (EN SEGUNDOS)	NIVEL	CALIF.	
	1	2	3	4	5	6		OMISIONES	CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL	FALTAS DE PAUSAS					
1 ESTUDIANTE 1	1	1	1	0	1	0	4	2	1			3	71	00:01:11	OPTIMO	1 E 1 7
2 ESTUDIANTE 2	1	1					2	2				4	113	00:01:53	MUY LENTO	7 C 3
3 ESTUDIANTE 3				1	1		2					2	94	00:01:34	MUY LENTO	9 C 6
4 ESTUDIANTE 4		1	1		1		3	3			1	7	104	00:01:44	MUY LENTO	8 C 2
5 ESTUDIANTE 5				1	1		2	4	1			7	114	00:01:54	MUY LENTO	7 C 2
6 ESTUDIANTE 6		1		1	1		3	4	1		1	9	100	00:01:40	MUY LENTO	9 C 0
7 ESTUDIANTE 7	1	1	1		1		4	2				6	73	00:01:13	MUY LENTO	1 C 1 4
8 ESTUDIANTE 8		1	1	1	1		4	1				5	61	00:01:01	RAPIDO	1 D 4 2
9 ESTUDIANTE 9		1			1		2		1			3	63	00:01:03	RAPIDO	1 D 3 2
10 ESTUDIANTE 10	1	1	1				3	1	3		1	8	84	00:01:24	MUY LENTO	1 C 0 3

ESTUDIANTE.	PREGUNTA	FALLAS EN LA LECTURA						ERRORES	TIEMPO DE LECTURA (EN SEGUNDOS)	NIVEL	CALIF.						
		ACERTADAS	OMISIONES	CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE ATENCION										
		1	2	3	4	5	6										
11	ESTUDIA NTE 11	1	1		1	1	4	1	5	71	00:01:11	RAPIDO	1 D				
													3				
													2				
12	ESTUDIA NTE 12	1		1			2	5	1	8	106	MUY LENTO	7 B				
													6				
13	ESTUDIA NTE 13		1	1		1	3	2		5	170	MUY LENTO	3 B				
													9				
14	ESTUDIA NTE 14		1		1	1	3		3	66	00:01:06	RAPIDO	1 D				
													2				
													6				
15	ESTUDIA NTE 15		1			1	2	3	8	1	1	15	250	00:04:10	MUY LENTO	3 B	
																1	
16	ESTUDIA NTE 16		1				1	3		4	154	MUY LENTO	4 B				
																5	
17	ESTUDIA NTE 17	1	1		1	1	4	1		5	98	MUY LENTO	8 C				
																7	
18	ESTUDIA NTE 18		1		1	2		4		1	7	98	MUY LENTO	8 C			
																6	
19	ESTUDIA NTE 19		1			1	2			2	61	00:01:01	RAPIDO	1 D			
																4	
																2	
20	ESTUDIA NTE 20	1	1		1	1	4	2	1		7	61	00:01:01	RAPIDO	1 D		
																4	
																2	
21	ESTUDIA NTE 21	1	1	1		1	4	1		5	65	00:01:05	RAPIDO	1 D			
																3	
																2	
22	ESTUDIA NTE 22	1	1	1		1	4	6		10	157	00:02:37	MUY LENTO	4 B			
																4	
																8	
		1	1	8	2	8	1	6	4	54	6	1	5	127	101,5	00:01:42	9
		0	9			7	4										5
																	,
																	8

Fuente: la autora

Las variables analizadas después de la primera aplicación del instrumento de caracterización se describen a continuación:

- Comprensión de la lectura

En la variable **comprensión lectora** se realiza la lectura individual del texto “Lluvia”<sup>2</sup>, después de la lectura los estudiantes contestan seis preguntas tipo Saber, se evalúa el proceso de comprensión inicial. Al realizar la valoración se observa:

**Tabla 5** Preguntas Caracterización de Fluidez y Comprensión de lectura

Pregunta	Información
<p><b>1. Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>Según el texto, Dabeiba enseñó a los catíos a</p> <p>A. perderse entre las nubes.            B. cocinar con yuca y maíz.            C. fabricar ollas de barro.            D. crear lluvias y tormentas.</p>	<p>En esta pregunta se pretende la ubicación puntual de la información en el texto solo 10 de los 22 estudiantes contestan acertadamente.</p>
<p><b>2. Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>Luego de subir al cerro León, Dabeiba</p> <p>A. se perdió entre las nubes y subió al cielo.            B. se hizo maestra de los indígenas catíos.            C. enseñó a sus hermanos a sembrar y a tejer.            D. pintó de colores sus dientes y su cuerpo.</p>	<p>En esta pregunta al igual que la anterior se busca ubicar información puntual. En ella 19 estudiantes lograron responder correctamente</p>
<p><b>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>En el texto, la expresión “no para hacer daño” se refiere a:</p> <p>A. Los castigos que recibía el pueblo catío.            B. La fuerza destructora de las tormentas.            C. La maldad de Dabeiba y de su padre.            D. Las fuertes corrientes de las quebradas.</p>	<p>En esta pregunta el estudiante debe Relacionar información para hacer inferencias de lo leído, solo ocho estudiantes lograron contestar correctamente.</p>

<sup>2</sup> Texto tomado de: *La tierra, el cielo y más allá. Una expedición al cosmos* (2017). Fundación Secretos para contar. Medellín, Colombia.



Pregunta	Información
<p><b>4. <i>Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</i></b></p> <p>Del texto anterior se puede concluir que Dabeiba</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. era la hija favorita del Señor del cielo.</li> <li>B. enseñó a sus hermanos secretos prohibidos.</li> <li>C. nunca regresó junto a sus hermanos catíos.</li> <li>D. se transformó en agua de lluvia y de tormentas.</li> </ul>	<p>Al igual que en la pregunta tres, en esta el estudiante debe relacionar información para hacer inferencias, solo responden acertadamente dos estudiantes.</p>
<p><b>5. <i>Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</i></b></p> <p>Del regreso de Dabeiba al cielo por orden de su padre, se puede decir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Su padre estaba decepcionado por su labor.</li> <li>B. Sus hermanos eran desagradecidos con ella.</li> <li>C. Sus labores debían continuar en otro pueblo.</li> <li>D. Su pueblo ya no la necesitaba para sobrevivir.</li> </ul>	<p>En la quinta pregunta el estudiante debe evaluar y reflexionar acerca de los contenidos del texto, solo ocho estudiantes logran contestarla de manera acertada.</p>
<p><b>6. <i>Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</i></b></p> <p>Según la manera como finaliza la historia, puede afirmarse que para los indígenas catíos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. La gente ha olvidado el poder de la lluvia y de las tormentas.</li> <li>B. La desaparición de Dabeiba es un misterio aún sin resolver.</li> <li>C. Es gracias a Dabeiba que las lluvias siguen llegando a la tierra.</li> <li>D. Dabeiba y su padre son los culpables del invierno en Antioquia.</li> </ul>	<p>En esta pregunta al igual que la quinta busca evaluar y reflexionar acerca de los contenidos del texto, 17 estudiantes contestan adecuadamente la pregunta.</p>

Fuente: la autora

Cada pregunta se pretende identificar el análisis e interpretación que el estudiante realiza sobre la lectura buscando a través de la ubicación de información explícita e implícita dentro del texto. El estudiante de grado quinto debe ser capaz no solo de identificar la información que aparece de forma literal, sino tener la habilidad de comprender lo leído en niveles inferenciales, es decir, ubicando información que no se presenta en el texto sino que debe deducir o predecir de acuerdo a lo leído, así mismo debe tener un nivel crítico que le permita reflexionar alrededor de lo plasmado por el autor y los juicios propios del lector.

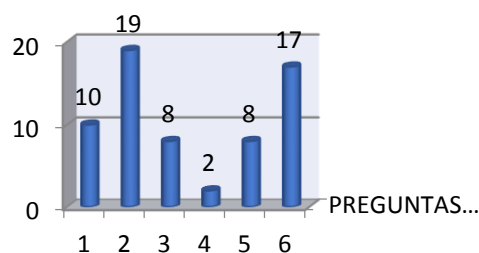
Los Lineamientos curriculares estipulan dentro de los Modelos de evaluación en lenguaje algunas Categorías para el análisis de la comprensión lectora “estas se convierten en una opción metodológica para caracterizar estados de competencias en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria” (Lineamientos curriculares lenguaje, 1998, pág. 74). Las categorías mencionadas son nivel literal, inferencial y critico-intertextual.

A continuación se presentan los datos con referencia a esta primera variable:

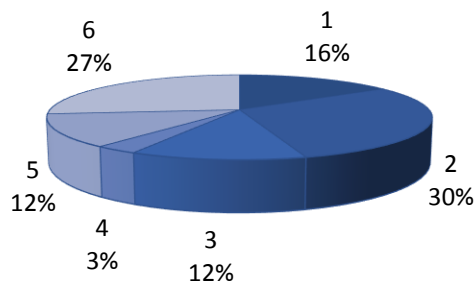
**Tabla 6** Variable 1 comprensión lectora aplicación inicial

ESTUDIANTE.	PREGUNTA					
	1	2	3	4	5	6
1 ESTUDIANTE 1	1	1	1		1	
2 ESTUDIANTE 2	1	1				
3 ESTUDIANTE 3					1	1
4 ESTUDIANTE 4		1	1			1
5 ESTUDIANTE 5					1	1
6 ESTUDIANTE 6		1			1	1
7 ESTUDIANTE 7	1	1	1			1
8 ESTUDIANTE 8		1	1	1		1
9 ESTUDIANTE 9		1				1
10 ESTUDIANTE 10	1	1	1			
11 ESTUDIANTE 11	1	1			1	1
12 ESTUDIANTE 12	1			1		
13 ESTUDIANTE 13		1	1			1
14 ESTUDIANTE 14		1			1	1
15 ESTUDIANTE 15		1				1
16 ESTUDIANTE 16		1				
17 ESTUDIANTE 17	1	1			1	1
18 ESTUDIANTE 18		1				1
19 ESTUDIANTE 19		1				1
20 ESTUDIANTE 20	1	1			1	1
21 ESTUDIANTE 21	1	1	1			1
22 ESTUDIANTE 22	1	1	1			1
	10	19	8	2	8	17

**COMPRESION LECTORA**



**COMPRESION LECTORA**



Fuente: la autora

De acuerdo con la aplicación se puede evidenciar en la anterior tabla, la cantidad de preguntas que los estudiantes acertaron por cada nivel, así entonces el nivel A o literal se considera la primera llave para ingresar en el texto, se evidencia en la prueba de Caracterización que los estudiantes de quinto grado, manejan en su mayoría este nivel en la primera aplicación, “el lector encuentra y contesta identificando la información literal- puntual que puede encontrarse en el texto por medio de preguntas directas que le

han realizado y de esta manera el lector puede copiar o dar literalmente la información tal como aparece en el texto” (Sánchez 2013).

Desde este punto de vista los estudiantes de grado quinto, en la primera pregunta presentaron dificultad para ubicar la información puntual, mientras que en la segunda pregunta se les facilitó y casi en su mayoría lograron contestar, lo que deja entrever que los alumnos, ubican información que se encuentra explícita en el texto y que se puede ubicar a través de la relectura ya sea en voz alta, modelada o guiada y la elaboración de resúmenes.

En cuanto al nivel B se encuentran las inferencias que puedan realizar los alumnos acerca de lo leído, “el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica (o lectura de un tercer nivel)” (lineamientos curriculares, 1998. Pág. 75).

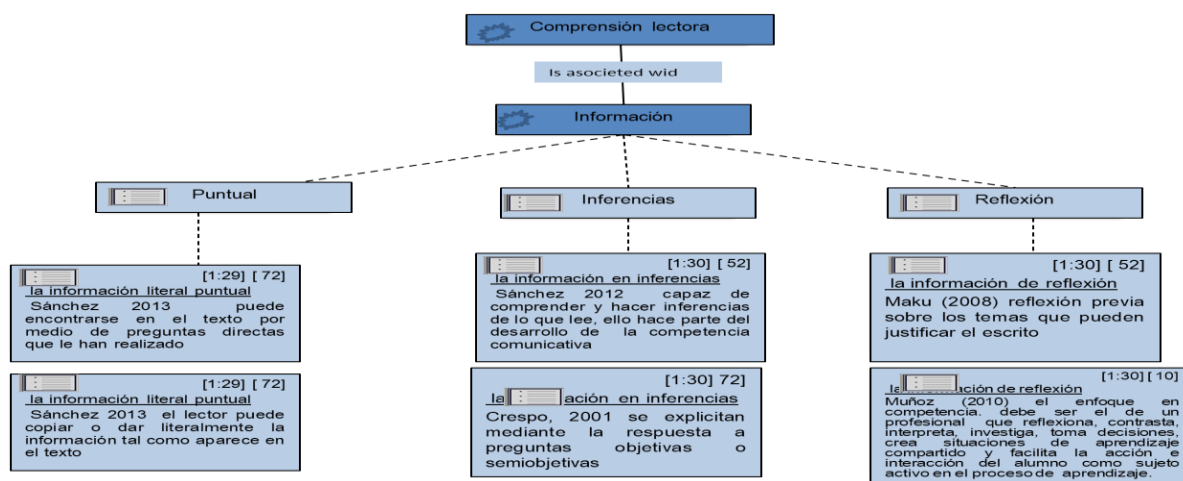
En esta primera aplicación de la Caracterización de Fluidez y comprensión de lectura, los estudiantes de grado quinto no alcanzan niveles inferenciales de comprensión, puesto que son muy pocos los que logran contestar acertadamente las preguntas tres y cuatro. Lo que nuevamente confirma el hecho de que los estudiantes se encuentran en niveles literales de comprensión y que por tanto esto afecte no solo en los resultados académicos sino en las evaluaciones internas y externas aplicadas a estos estudiantes.

Según Cassany (1994) “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión”. Este nivel implica la comprensión de la información que se encuentra implícita en el texto, es decir, que el estudiante debe realizar conjeturas y completar el sentido del texto de acuerdo a lo dicho en el mismo. Este nivel implica de un mayor esfuerzo por parte del lector puesto que no es fácil realizar inferencias, los estudiantes no alcanzan en la

mayoría de los casos este nivel de comprensión, así que como se mencionó anteriormente la comprensión es de carácter netamente literal.

Respecto al nivel C o crítico intertextual se puede decir que el estudiante debe ser capaz desde su enciclopedia personal, es decir, conocimientos adquiridos y juicio personal, reflexionar acerca de lo que dice el texto en cuanto a la forma y el contenido. En cuanto a la aplicación nos damos cuenta que hay estudiantes que reflexionan sobre lo leído y en las preguntas 5 y 6 se pudo determinar que la mayoría posee la habilidad de comprensión de lectura desde este nivel.

**Figura 4** Comprensión de Lectura



Fuente el autor

En la variable Uno comprensión lectora surgen varios interrogantes sobre cómo hacer que los niños establezcan una rápida comprensión de lo leído en los textos sin necesidad de hacer relectura del texto. Pues es importante que establezca una imagen central del texto que lo lleve a crear inferencias ya sean implícitas o explícitas y de esta manera crear la reflexión o conclusión del texto llevándolo a un conocimiento más práctico y cotidiano para entenderlo fácil y no olvidarlo.

- Calidad en la lectura

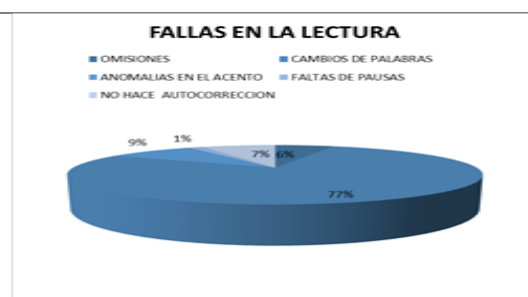
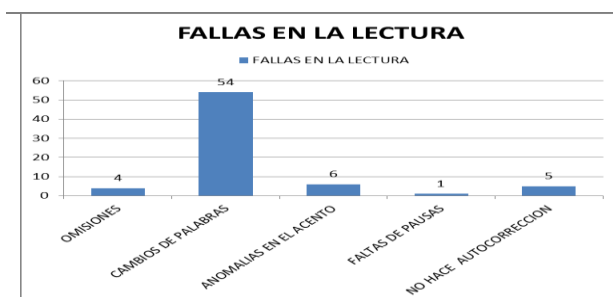
La calidad de lectura se evidencia a partir de identificación de omisiones, cambio de letras o palabras, ausencia de pausas o entonación, anomalías en el acento y en la incapacidad que demuestra el individuo para hacer autocorrección cuando realiza una lectura. Estas en la mayoría de los casos se presentan cuando el estudiante no demuestra la necesidad de comprender lo que lee, no tiene como hábito la lectura o cuando no se le ha leído, es decir, cuando no escucha de manera constante a un buen lector.

La siguiente tabla evidencia la evaluación de la calidad de lectura que realizan los estudiantes de grado quinto:

**Tabla 7.** Variable 2 Calidad en la lectura aplicación inicial

	ESTUDIANTE.	CALIDAD EN LA LECTURA					ERRORES
		OMISIONES	CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION	
1	ESTUDIANTE 1		2	1			3
2	ESTUDIANTE 2		2				2
3	ESTUDIANTE 3						0
4	ESTUDIANTE 4		3			1	4
5	ESTUDIANTE 5		4	1			5
6	ESTUDIANTE 6		4	1		1	6
7	ESTUDIANTE 7		2				2
8	ESTUDIANTE 8		1				1
9	ESTUDIANTE 9			1			1
10	ESTUDIANTE 10	1	3			1	5
11	ESTUDIANTE 11		1				1
12	ESTUDIANTE 12		5			1	6
13	ESTUDIANTE 13		2				2
14	ESTUDIANTE 14						0
15	ESTUDIANTE 15	3	8	1	1		13
16	ESTUDIANTE 16		3				3
17	ESTUDIANTE 17		1				1

ESTUDIANTE.	CALIDAD EN LA LECTURA					ERRORES
	OMISIONES	CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION	
18 ESTUDIANTE 18		4			1	5
19 ESTUDIANTE 19						0
20 ESTUDIANTE 20		2	1			3
21 ESTUDIANTE 21		1				1
22 ESTUDIANTE 22		6				6
	4	54	6	1	5	67



Fuente: la autora

En la lectura “Lluvia” realizada por los estudiantes de quinto de primaria se pueden observar a través del análisis variadas fallas en la calidad de la lectura empezando por las omisiones de letras, que en esta aplicación se presentaron en cuatro oportunidades, en cuanto a los cambios de palabras se observó que los estudiantes realizaron 54 cambios, las anomalías del acento fueron seis, las faltas de pausa solo una y las auto correcciones realizadas fueron cinco. Como es de reconocer el problema en estos niños es la falta de comprensión por lo leído. Pero la calidad en la lectura lo hace la práctica pues se dice que es la habilidad de leer con rapidez, precisión y con la expresión apropiada.

En este sentido Pérez (2015) asegura que el Individuo que logra esta habilidad (leer con rapidez) la práctica en cualquier momento y en cualquier texto, puesto que esta es una característica de los buenos lectores. De acuerdo a lo anterior, la presente investigación

se perfila en la búsqueda de la comprensión lectora. Pues el reconocimiento de palabras torpe y lento puede terminar afectando a la comprensión lectora (Wolf y Bowers, 2000).

También se puede presentar el hecho que los estudiantes realicen una lectura plana con un desconocimiento de signos de puntuación y por tanto con ausencias de pausas y de entonación, desconociendo la prosodia que se utiliza al momento de realizar lectura en voz alta.

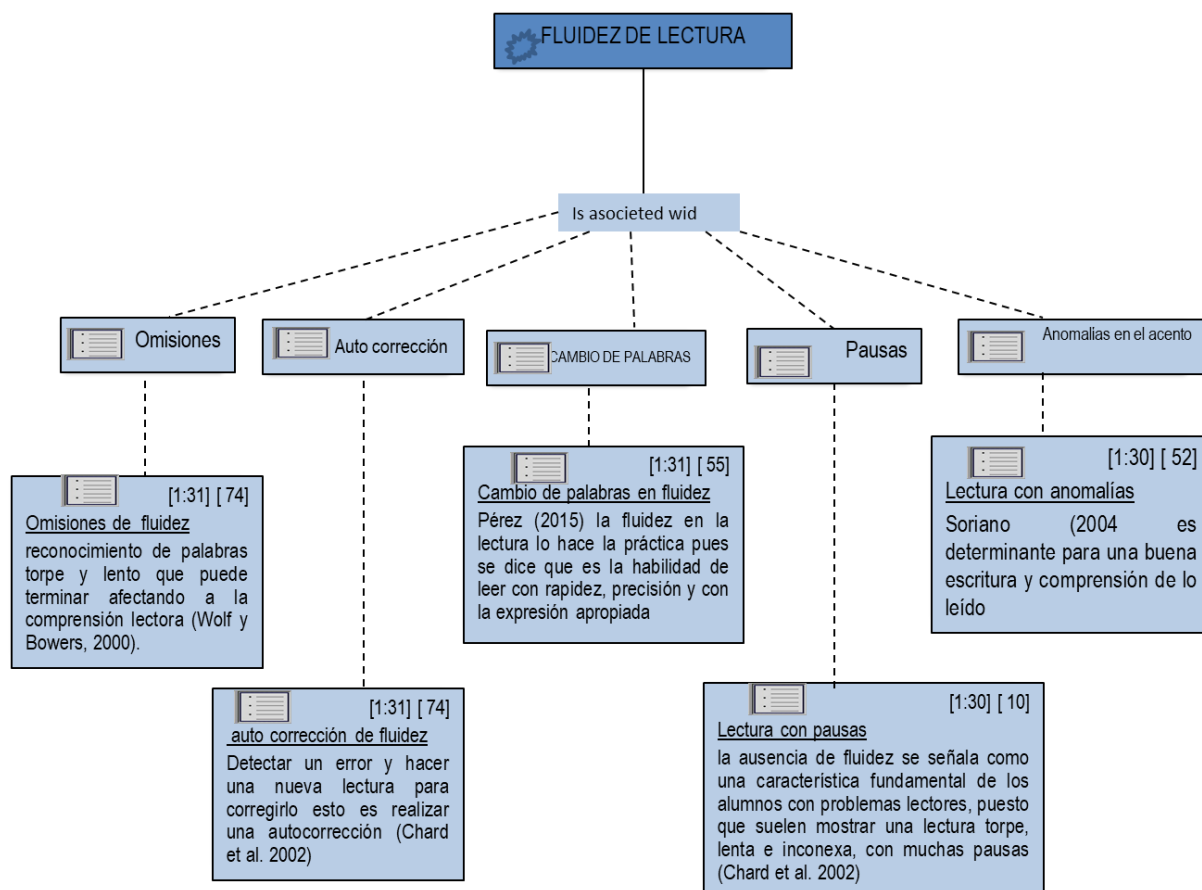
Los signos de puntuación indican las pausas y entonación del discurso equivalente del lenguaje hablado. En los textos escritos, los signos de puntuación facilitan la segmentación del mensaje en sus constituyentes. La observación de la entonación y pausas cuando se realiza una lectura en voz alta constituye una buena estrategia para la valoración del desarrollo del procesamiento sintáctico. (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2013. P. 11)

De otro lado, detectar un error y hacer una nueva lectura para corregirlo esto es realizar una autocorrección, al igual que las falta de pausas en una lectura, de hecho la ausencia de calidad se señala como una característica fundamental de los alumnos con problemas lectores, puesto que suelen mostrar una lectura torpe, lenta e inconexa, con muchas pausas (Chard et al. 2002).

Estas dificultades se transfieren al campo de la ortografía (confusiones, omisiones, inversiones, contaminaciones, palabras soldadas y separaciones arbitrarias), y se mantienen frente a la lectura de sílabas desprovista de sentido (pseudopalabras) lo que indica que esta deficiencia al leer le lleva a una mala escritura y por lo tanto un mal entendimiento del texto (Soriano, 2004).



**Figura 5. Calidad en la Lectura**



Fuente: la autora

En la variable Dos Calidad de lectura surgen interrogantes como que método es el más eficaz para llevar a los estudiantes a cumplir con una lectura con buena pronunciación, sin omisión de palabras, con autocorrección, sin anomalías en el acento, que pronuncia con buena acentuación y sin cambiar palabras. Pues esto es determinante para una buena escritura y comprensión de lo leído. Con base en los métodos enseñados por los autores vistos se crean estrategias que permitan llegar a estos objetivos.

- Velocidad de lectura

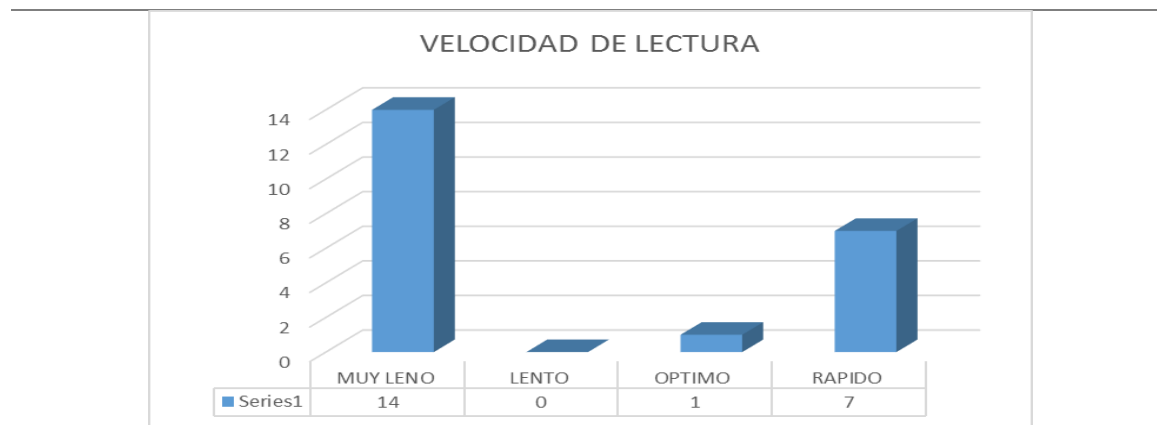
Teniendo en cuenta que la cantidad de palabras utilizadas en el texto proporcionado a los estudiantes es de 142 palabras, sirve como dato evaluativo para valorar su nivel de lectura en cuanto a la velocidad que poseen a la hora de enfrentarse a un texto.

Para medir esta variable velocidad lectora, es importante determinar que las dificultades de fluidez en la lectura son especialmente salientes en las lenguas transparentes (Serrano y Defior, 2008), donde las medidas de velocidad son mucho más informativas que las medidas de precisión, tanto en la lectura como en las habilidades cognitivas relacionadas con esta destreza.

La tabla que se presenta a continuación enseña los resultados de acuerdo a esta variable:

**Tabla 8.** Variable 3 Velocidad de lectura aplicación inicial

	ESTUDIANTE.	TIEMPO DE LECTURA	(EN SEGUNDOS)	NIVEL	CALIF.	
1	ESTUDIANTE 1	71	00:01:11	OPTIMO	117	D
2	ESTUDIANTE 2	113	00:01:53	MUY LENTO	73	C
3	ESTUDIANTE 3	94	00:01:34	MUY LENTO	96	C
4	ESTUDIANTE 4	104	00:01:44	MUY LENTO	82	C
5	ESTUDIANTE 5	114	00:01:54	MUY LENTO	72	C
6	ESTUDIANTE 6	100	00:01:40	MUY LENTO	90	C
7	ESTUDIANTE 7	73	00:01:13	MUY LENTO	114	C
8	ESTUDIANTE 8	61	00:01:01	RAPIDO	142	D
9	ESTUDIANTE 9	63	00:01:03	RAPIDO	132	D
10	ESTUDIANTE 10	84	00:01:24	MUY LENTO	103	C
11	ESTUDIANTE 11	71	00:01:11	RAPIDO	132	D
12	ESTUDIANTE 12	106	00:01:46	MUY LENTO	76	B
13	ESTUDIANTE 13	170	00:02:50	MUY LENTO	39	B
14	ESTUDIANTE 14	66	00:01:06	RAPIDO	126	D
15	ESTUDIANTE 15	250	00:04:10	MUY LENTO	31	B
16	ESTUDIANTE 16	154	00:02:34	MUY LENTO	45	B
17	ESTUDIANTE 17	98	00:01:38	MUY LENTO	87	C
18	ESTUDIANTE 18	98	00:01:38	MUY LENTO	86	C
19	ESTUDIANTE 19	61	00:01:01	RAPIDO	142	D
20	ESTUDIANTE 20	61	00:01:01	RAPIDO	142	D
21	ESTUDIANTE 21	65	00:01:05	RAPIDO	132	D
22	ESTUDIANTE 22	157	00:02:37	MUY LENTO	48	B
		101,5	00:01:42		95,8	



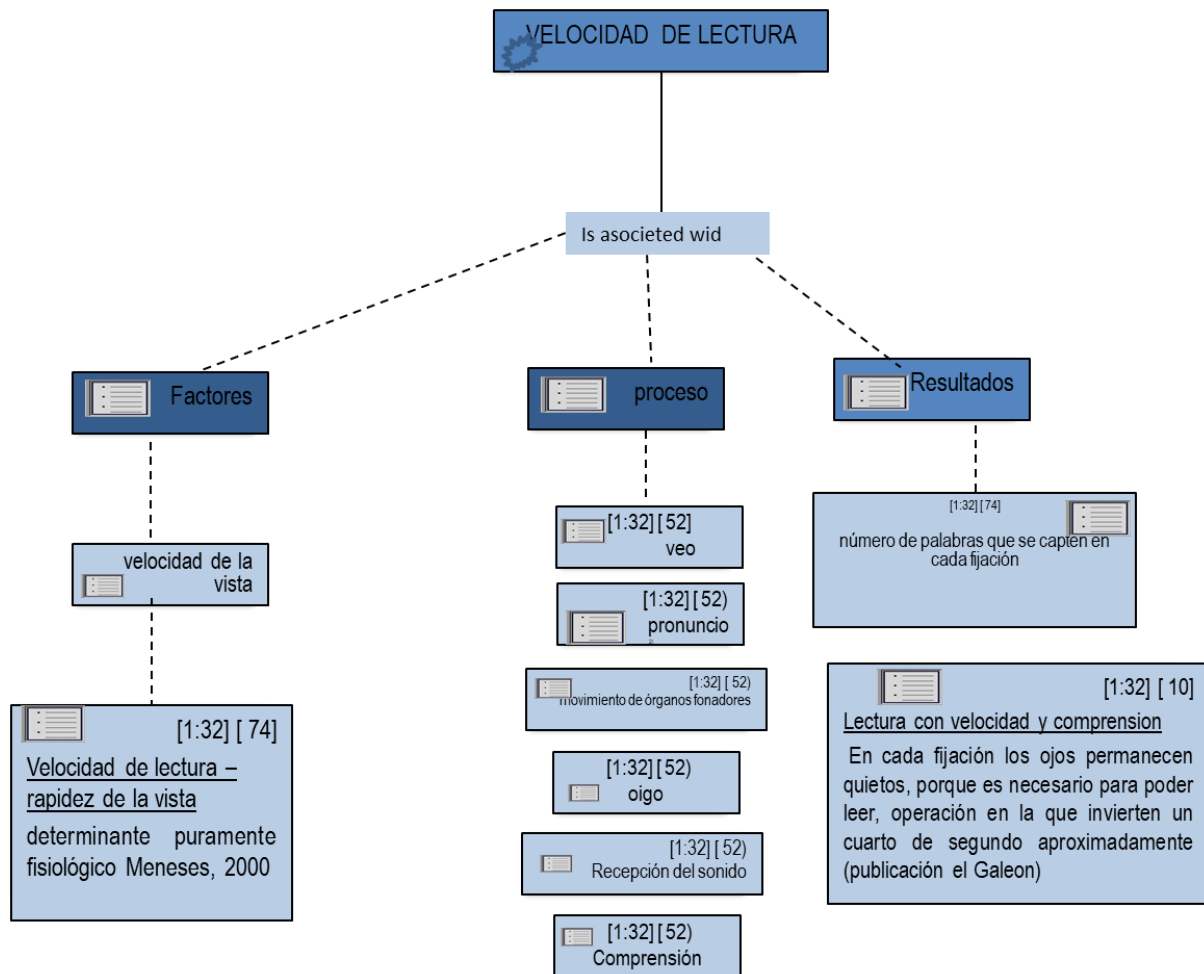
Fuente: la autora

Es así que durante este ejercicio se realizó la lectura cronometrando la velocidad de cada niño y de esta manera se dan los resultados donde solo un niño logra resultados óptimos con 117 palabras leídas en un minuto, 14 niños que tienen una calificación de velocidad muy lenta, 7 niños con calificación rápida, todo esto con un tiempo máximo de 4:10 y mínimo de 1:11. Teniendo en cuenta que la adquisición de la lectura es un proceso que se desarrolla por etapas, y que implica el uso de diversas estrategias de acuerdo con el desarrollo de las habilidades cognitivas (Meneses, 2000).

Es así que al relacionar la variable aplicada velocidad de lectura y la variable comprensión de lectura, es importante destacar que el hecho de tener una buena comprensión de lo leído es mucho más relevante al aplicar las evaluaciones, o pruebas estandarizadas que la velocidad que puedan poseer los estudiantes al momento de enfrentarse a una de ellas, puesto que lo que se evalúa precisamente es eso el nivel de comprensión.

Por otro lado es necesario tener en cuenta que son muchos los factores que influyen en la velocidad de lectura y recordar que existen determinantes para lograr la velocidad en la lectura como son la vista, determinante puramente fisiológico. Otra es una fijación que es el número de palabras, por lo tanto la velocidad en la lectura depende de la velocidad de la vista y el número de palabras que se captan en cada fijación (publicación el Galeón).

**Figura 6.** Velocidad en la Lectura



Fuente: la autora

Después de este estudio es necesario que los estudiantes creen en forma de trabajo cooperativo estrategias que les permita entender y agilizar su lectura pues es un ejercicio de constante rutina y agrado. Ya que una persona que lea todos los días dispondrá de buenos hábitos de lectura. Podrá realizar el proceso perceptivo con mayor eficacia, en la medida en que el reconocimiento de los símbolos y las señales se mejora con el ejercicio, y con ello mejorará el proceso comprensivo.

**6.1.2.** Aprendizaje cooperativo. Para desarrollar actividades que lleven a la comprensión lectora, Calidad y velocidad.

Respecto al trabajo cooperativo los estudiantes trabajaron en grupos de cuatro estudiantes, en grupos heterogéneos. Estos grupos están conformados desde inicio de año, y cada estudiante tiene su rol definido así: portavoz, el cual es encargado de recoger el material y entregarlo nuevamente a la docente, también recibe las instrucciones preliminares del trabajo a realizar; el relator está encargado de dar a conocer los puntos de vista de su grupo a la docente y demás compañeros; el secretario en quien toma apuntes, redacta y desarrolla las actividades con ayuda de sus compañeros; y el controlador es el encargado de revisar el tiempo asignado para la actividad y recordarle a sus compañeros que tiene un tiempo determinado para realizarlas.

Las actividades se realizaron por grupo pero la medición del desempeño es individual. Por lo tanto los resultados serán por valoración según los resultados obtenidos, a cada aplicación se realiza seguimiento y se tienen en cuenta los resultados individuales, pero también grupales.

De esta manera en cada una de las actividades se tiene en cuenta los planteamientos de Johnson, Johnson y Holubec (1999) respecto a los elementos que hacen que un aprendizaje sea cooperativo: la interdependencia positiva, interacción “cara a cara” o simultánea, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y la autoevaluación del grupo.

A continuación se presentan actividades realizadas a partir de técnicas como Aprendiendo juntos, Rompecabezas, y Lectura y Escritura Integrada Cooperativa. Desde la observación y la retroalimentación durante el proceso de la evaluación formativa se pretende que los estudiantes mejoren la comprensión de lectura, la calidad de lectura y la velocidad.

**6.1.2.1.** Primera Actividad: Manolito Gafotas Elvira lindo. Se inicia el proceso de con un Circulo de lectura que consta de actividades para antes, durante y después de la lectura, se realiza con el capítulo “un pecado original” extraído del texto Manolito Gafotas de la Española Elvira lindo.

Se dividió el grado quinto en cinco (5) grupos conformados por cuatro (4) estudiantes. Proceso de actividades según esquema de planeación de Círculos de lectura enviado por el Ministerio de Educación Nacional.

**Tabla 9.** Circulo de lectura

<b>Título del libro seleccionado:</b> Manolito Gafotas de Elvira Lindo						
<b>Capítulo:</b> Un pecado original						
<b>Objetivo del Círculo de lectura:</b>						
Analizar textos a partir de sus características formales, contenidos y propósitos comunicativos.						
<b>DBA:</b> Identifica el propósito comunicativo de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.						
<b>Microhabilidades a desarrollar:</b>						
5. Comprende el uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto.						
6. Comprende que el vocabulario técnico sirve para precisar información y que las palabras pueden tener diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.						
10. Recuenta los hechos de una historia a partir de la perspectiva de uno de sus personajes.						
13. Distingue causas y efectos en textos narrativos, expositivos e informativos.						
14. Distingue problemas y soluciones en textos narrativos, expositivos e informativos.						
21. Hace inferencias de un texto a partir de sus conocimientos previos.						
23. Evalúa la información de un texto para determinar si cumple con un propósito comunicativo determinado.						
24. Emplea algunas estrategias de comprensión lectora como definir objetivos de lectura, discriminar el contenido relevante, supervisar la comprensión y organizar la información en esquemas que expresan jerarquía.						
25. Selecciona información de fuentes manuscritas, impresas y digitales de acuerdo con sus necesidades de consulta.						
<b>Tabla actividades</b>	<b>Antes de la lectura</b>			<b>Durante la lectura</b>		<b>Después de la lectura</b>
<b>Actividad</b>	Lectura del capítulo original	del título “Un	del pecado	Realizar lectura guiada y en voz alta, vista de imágenes	Plantear preguntas de comprensión de tipo literal,	

Observar las ilustraciones que hacen parte del capítulo y predecir sobre el contenido del mismo.	(equipos cooperativos)	inferencial y crítico. Por medio del trabajo en equipos.
	Subrayado de palabras desconocidas.	Socialización de las percepciones respecto a la lectura.
	¿Según el contexto y el contenido del texto que significan esas palabras?	
	Se indaga en el diccionario por el vocabulario desconocido,	

<b>Actividad</b>	<b>Antes de la lectura</b>	<b>Durante la lectura</b>	<b>Después de la lectura</b>
<b>Intencionalidad Trabajo cooperativo</b>	Activación de conocimientos previos.  Predicción de textos.  Relacionar conocimientos con otras áreas (interdisciplinariedad)	Enriquecimiento del léxico  Deducción de palabras, sin uso de diccionario.  Entonación y pausas.	Verificar la comprensión textual.  Fortalecer la competencia oral

<b>Materiales o implementos</b>	Fotocopias del capítulo “Un pecado original”	Fotocopias del capítulo “Un pecado original” Diccionarios Preguntas de comprensión durante la lectura.	Papel periódico Marcadores Colores
---------------------------------	--	--	--

Fuente: la autora

Durante el desarrollo de las diferentes actividades se hace evidente la interacción de los estudiantes en los grupos cooperativos, los estudiantes inician con la lectura del texto sugerido para la actividad, esta lectura se realiza en voz alta y guiada. Esta permite que cada estudiante siga a su ritmo y al ritmo de la persona que lee cada una de las líneas contenidas en el texto a medida que van subrayando las palabras desconocidas, las cuales después de la lectura se discuten para encontrar los posibles significados, de no encontrarlos en el contexto de la lectura se remiten a diccionarios. En cada grupo de trabajo se desarrollan las actividades a través de la aplicación de las técnicas Aprendiendo juntos y Rompecabezas (Jigsaw)<sup>3</sup>, lo que permite que cada estudiante aporte al proceso de aprendizaje de sus compañeros.

Después de la aplicación de la actividad se realiza la debida retroalimentación por parte de la docente, donde se verifica el cumplimiento de los objetivos propuestos para la actividad, con relación a los diferentes referentes como los DBA y las microhabilidades de las Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje, así mismo se indaga sobre las posibles falencias o dudas presentadas de manera individual y en los grupos de trabajo, con el propósito brindar información o ayudar a los estudiantes a superarlas.

<sup>3</sup> 1. Se forman grupos con cuatro estudiantes. Cada miembro del grupo se le asigna un único material para aprender y luego enseñar a los miembros de su grupo. 2. Los que tienen el mismo material se reorganizan en grupos de “expertos” para decidir qué es importante y cómo enseñarlo. 3. Vuelven a sus grupos originales y se enseñan unos a otros. En Aprendizaje Cooperativo Estructuras De Spencer Kagan



La información obtenida después de la evaluación del ejercicio se tabula, en ella se da una valoración acerca del desempeño de cada uno de los estudiantes y del trabajo desarrollado en la sesión de trabajo por todos los integrantes del grupo. A continuación se presentan las tablas de resultados de esta primera actividad, donde se evidencia la valoración a cada una de los aspectos evaluados: velocidad, calidad y comprensión de lectura:

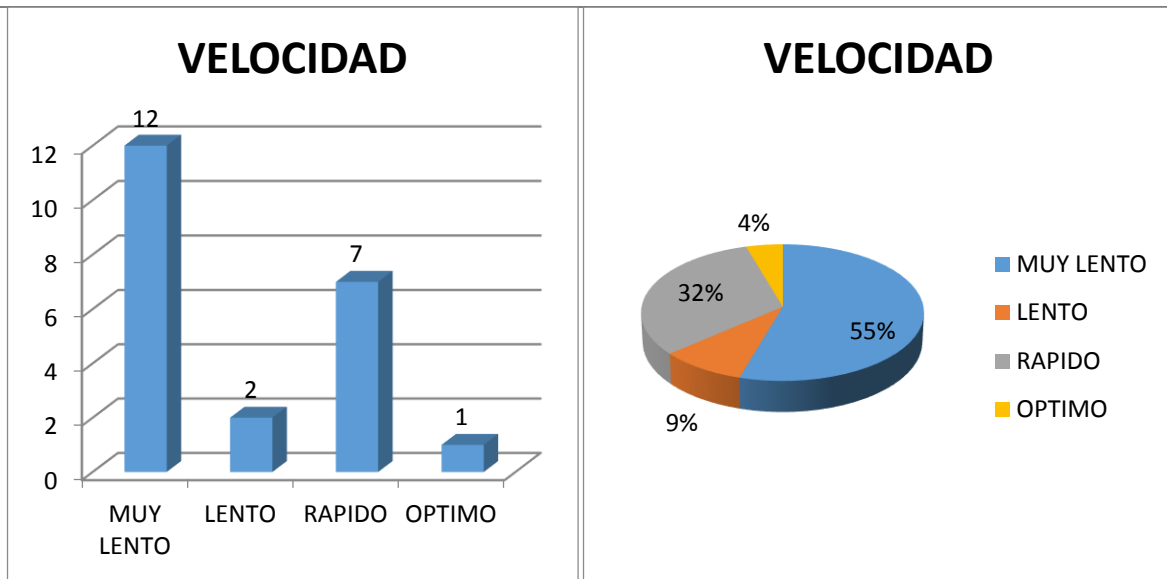
**Tabla 10** Resultados obtenidos Primera actividad

		EVALUACION ACTIVIDAD 1																				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE		FLUIDEZ								COMPRESION												
		VELOCIDAD	M	L	R	O	CALIDAD	A	B	C	D	LITERAL	C	N	INFERENCIAL	C	N	CRITICA	C	N		
1	ESTUDIANTE 1	Óptimo				1	D			1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
2	ESTUDIANTE 2	Muy lento	1				C			1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
3	ESTUDIANTE 3	Muy lento	1				C			1	No cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
4	ESTUDIANTE 4	Muy lento	1				C			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
5	ESTUDIANTE 5	Muy lento	1				C			1	No cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
6	ESTUDIANTE 6	Muy lento	1				C			1	No cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
7	ESTUDIANTE 7	Lento		1			C			1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
8	ESTUDIANTE 8	Rápido			1		D			1	No cumple	1		Cumple	1		No cumple	1				
9	ESTUDIANTE 9	Rápido			1		D			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
10	ESTUDIANTE 10	Lento		1			C			1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
11	ESTUDIANTE 11	Rápido			1		D			1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
12	ESTUDIANTE 12	Muy lento	1				B			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
13	ESTUDIANTE 13	Muy lento	1				B			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
14	ESTUDIANTE 14	Rápido			1		D			1	No cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
15	ESTUDIANTE 15	Muy lento	1				B			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
16	ESTUDIANTE 16	Muy lento	1				B			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
17	ESTUDIANTE 17	Muy lento	1				C			1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
18	ESTUDIANTE 18	Muy lento	1				C			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
19	ESTUDIANTE 19	Rápido			1		D			1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
20	ESTUDIANTE 20	Rápido			1		D			1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple	1				
21	ESTUDIANTE 21	Rápido			1		D			1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
22	ESTUDIANTE 22	Muy lento	1				B			1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple	1				
			12	2	7	1				0	5	9	8		9	13		1	21		7	15

Fuente: la autora

**Tabla 11.** Variable Medición de velocidad de la lectura

<b>VELOCIDAD</b>	
<b>Rápido</b>	<b>Por encima de 124</b>
<b>Óptimo</b>	<b>Entre 115 y 124 palabras</b>
<b>Lento</b>	<b>Entre 100 y 114</b>
<b>Muy lento</b>	<b>Por debajo de 100</b>

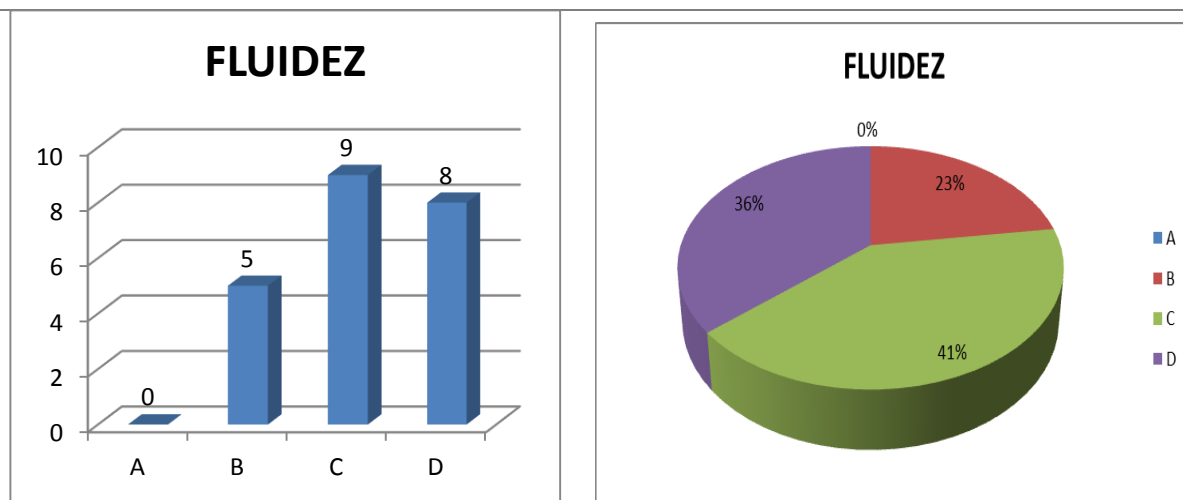


Fuente: la autora

En cuanto a la velocidad de la lectura durante el trabajo cooperativo se observa que el promedio más alto es la lectura en el nivel muy lento con un 55%, luego la lectura rápida con un 32%. Aunque se evidencia que el número de estudiantes en lectura Muy lenta aun es alto, este disminuyo en dos estudiantes con relación a la primera aplicación de la caracterización, estos estudiantes pasaron a tener una lectura lenta, lo que evidencia el avance que se presenta a partir de la aplicación de los ejercicios de lectura a través de Aprendizaje cooperativo.

**Tabla 12.** Fluidez – Calidad en la lectura primera actividad

<b>FLUIDEZ- Calidad de Lectura</b>	
<b>A</b>	***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.
<b>B</b>	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).
<b>C</b>	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.
<b>D</b>	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).

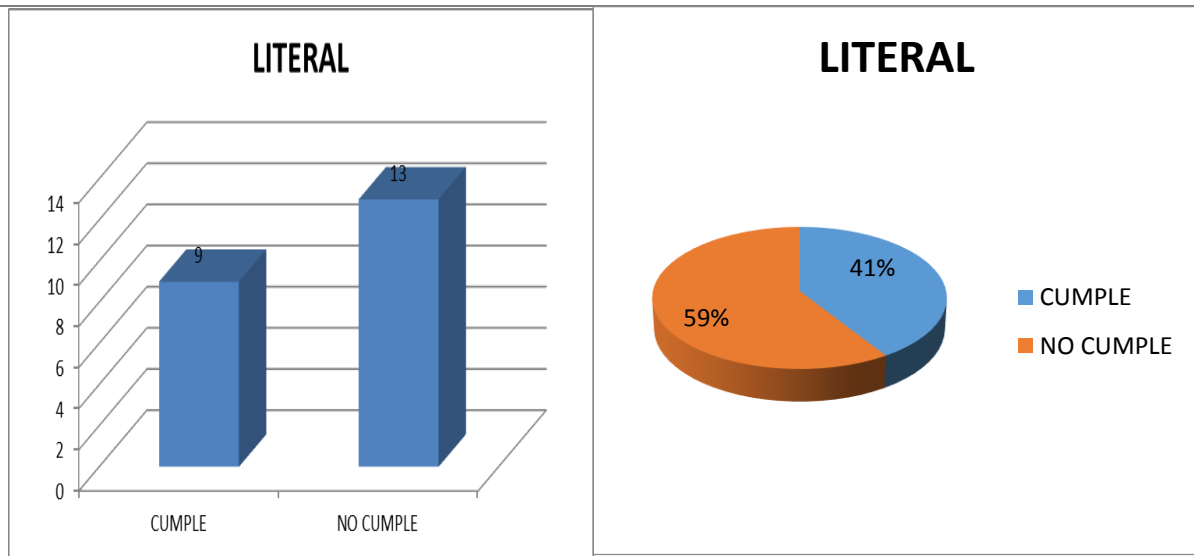


Fuente: la autora

La fluidez en cuanto a la calidad de lectura en los estudiantes cuando trabajan en equipo se distingue porque el 41% demuestra que ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación. Y el 36% de los estudiantes lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación.

**Tabla 13.** Primera actividad: Comprensión lectora Literal

<b>COMPRESIÓN LECTORA (LITERAL)</b>	
<b>Cumple</b>	El (la) estudiante responde las dos preguntas de ubicación de información puntual de un texto.
<b>No cumple</b>	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas de ubicación de información puntual de un texto.



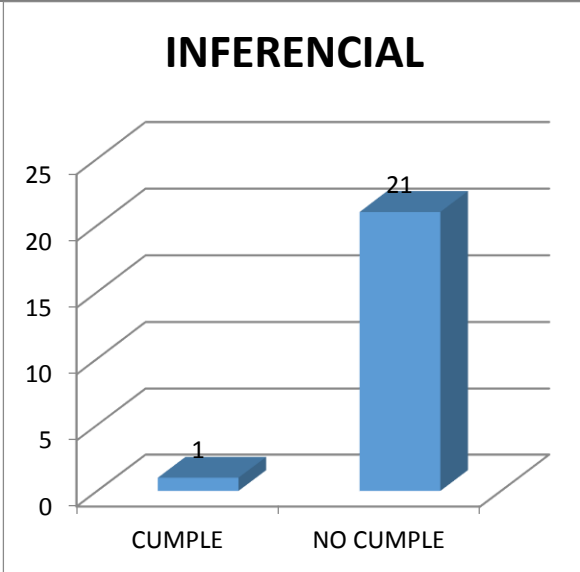
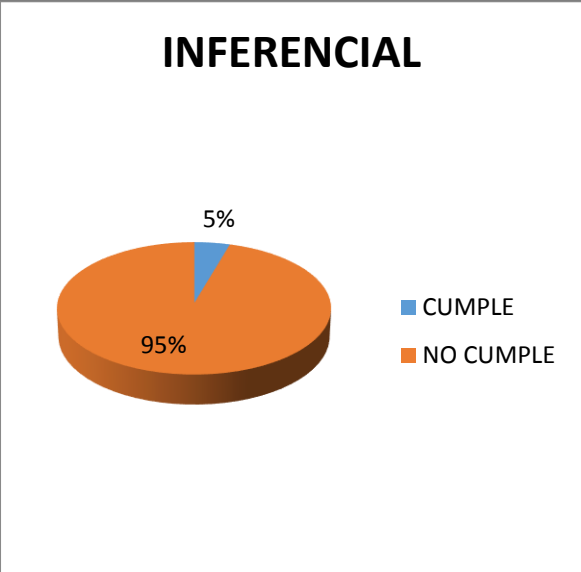
Fuente: la autora

En cuanto a la comprensión lectora en el nivel literal el 59% de los estudiantes no cumple, puesto que 13 estudiantes no responden ninguna de las preguntas de ubicación de información puntual de un texto de manera acertada. Solo el 41% de los estudiantes (9) responde correctamente a las preguntas desde este nivel.

**Tabla 14.** Primera actividad: Comprensión lectora inferencial

<b>COMPRESIÓN LECTORA (INFERENCIAL)</b>	
<b>Cumple</b>	El (la) estudiante responde las dos preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto.
<b>No cumple</b>	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto.

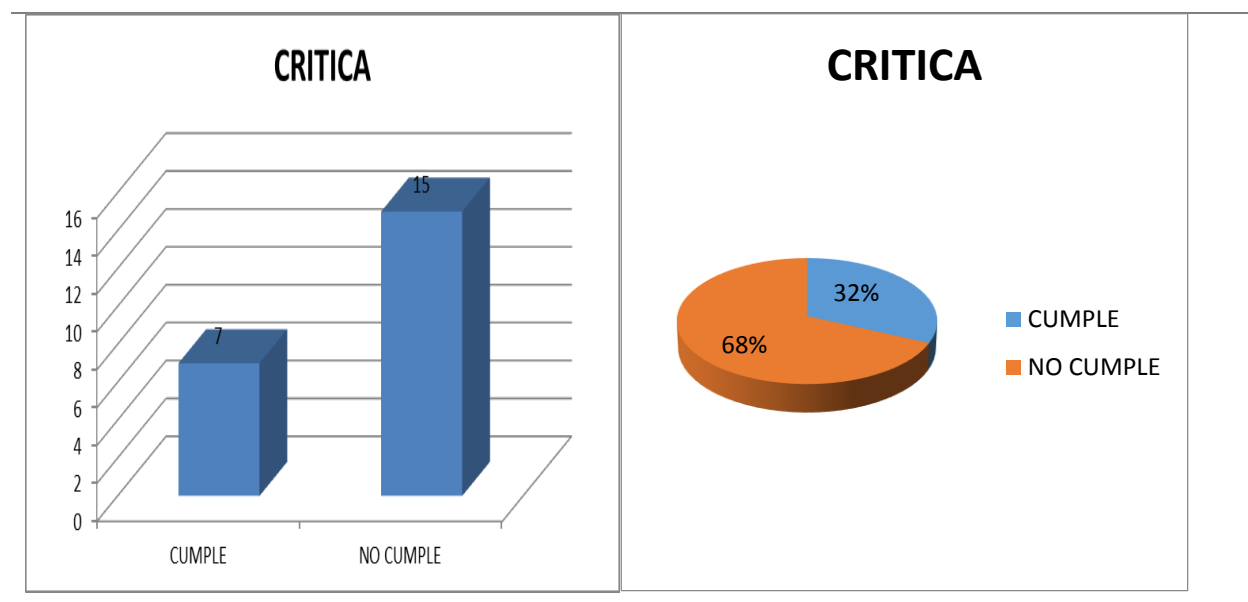
<b>INFERENCIAL</b>													
 <p>A 3D bar chart with a vertical axis from 0 to 25 in increments of 5. The horizontal axis has two categories: 'CUMPLE' and 'NO CUMPLE'. The 'CUMPLE' bar is very short, reaching the value 1. The 'NO CUMPLE' bar is much taller, reaching the value 21.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Categoría</th><th>Valor</th></tr></thead><tbody><tr><td>CUMPLE</td><td>1</td></tr><tr><td>NO CUMPLE</td><td>21</td></tr></tbody></table>	Categoría	Valor	CUMPLE	1	NO CUMPLE	21	 <p>A 3D pie chart with a legend. The legend shows a blue square for 'CUMPLE' and an orange square for 'NO CUMPLE'. The pie chart has a small blue slice representing 5% and a large orange slice representing 95%.</p> <table border="1"><thead><tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>CUMPLE</td><td>5%</td></tr><tr><td>NO CUMPLE</td><td>95%</td></tr></tbody></table>	Categoría	Porcentaje	CUMPLE	5%	NO CUMPLE	95%
Categoría	Valor												
CUMPLE	1												
NO CUMPLE	21												
Categoría	Porcentaje												
CUMPLE	5%												
NO CUMPLE	95%												

Fuente: la autora

En cuanto a la comprensión de lectura en el nivel inferencial el 95% no cumplen, puesto que el estudiante no responde o responde incorrectamente a las preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto, solo el 5% que corresponde a un estudiante logra contestar acertadamente este tipo de preguntas.

**Tabla 15.** Primera actividad: comprensión lectora crítica

<b>COMPRESIÓN LECTORA (CRÍTICA)</b>	
<b>Cumple</b>	El (la) estudiante responde las dos preguntas donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto.
<b>No cumple</b>	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito del texto, el contenido o la forma del texto.



Fuente: el autor

En la comprensión lectora en el nivel crítico se distinguió porque el 68% de los estudiantes no responde acertadamente las preguntas donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto. Solo el 32% correspondiente a siete estudiantes pueden contestar las preguntas de manera correcta.

**6.1.2.2.** Segunda actividad: El juego de la Nasa. En la aplicación de esta segunda actividad se pretendía reflexionar acerca de la toma de decisiones de manera individual y en equipo, por tal motivo se propuso el juego como camino para alcanzar los objetivos de aprendizaje, además se trabajó desde la lectura, la comprensión de lo leído, la interpretación, la reflexión y la organización del pensamiento.

Objetivos:

- Descubrir que las decisiones tomadas en equipo son más acertadas que las decisiones de forma individual.
- Reflexionar sobre el trabajo en equipo.

#### Desarrollo de la Actividad

1. Se presenta la ficha del Juego de la Nasa y se deja tiempo para que lean las instrucciones, aclarando las dudas que surjan.

2. Rellenan la columna nº 1 (Preclasificación individual), y se les pide que no comenten con los compañeros.

3. Una vez han terminado todos se reúnen en grupos de 4-5 y se les dan las siguientes instrucciones:

"Ahora deben rellenar la columna nº 3 (Clasificación de la Nasa) con las decisiones que tome el grupo, pero teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

Este es un ejercicio de toma de decisiones en grupo para provocar conclusiones próximas a la realidad. Su grupo debe resolverlo con unanimidad. Esto quiere decir que la decisión final sobre el lugar que den a cada objeto, del 1 al 15, la deben que tomar de común acuerdo. La unanimidad es difícil de conseguir, por lo que la ordenación no será satisfactoria para todos. A pesar de todo, intenten disponer el orden de manera que todos puedan estar más o menos de acuerdo con él.

He aquí algunas advertencias:

- Evite imponer su decisión personal a los otros. Argumente tanto como pueda su decisión.
- Evite complacer a sus compañeros de grupo, cambiando su opinión, simplemente para lograr unanimidad o eludir conflictos.
- Evite las técnicas de solución de conflictos como elección por mayoría, cálculos o pactos.
- Considere las opiniones diferentes más bien como una contribución provechosa en lugar de sentirlas como perturbadoras.
- Tómese todo el tiempo que necesite para llegar a una auténtica opinión colectiva.

4. Se le deja tiempo para trabajar hasta que terminen los grupos, y completen la columna 3.

5. Se les indica la clasificación de la Nasa, que han de escribirla en las columnas 2 y 4  
**15, 4, 6, 8, 13, 11, 12, 1, 3, 9, 14, 2, 10, 7, 5**

**Tabla 16.** Segunda actividad, tabla comparativa para completar la columna 3

Orden	Objeto	Justificación
1	Bombonas de oxígeno	Necesarias para la respiración
2	Agua	Para evitar la deshidratación debido a la transpiración
3	Un mapa estelar	Uno de los medios más necesarios para orientarse en el espacio
4	Alimentos concentrados	Necesarios para la alimentación diaria
5	Receptor y emisor FM	Muy útil para pedir ayuda y comunicarse con la nave
6	20 m. de cuerda de nylon	Útil para arrastrar los heridos e intentar transportarlos
7	Maletín primeros auxilios	Muy útil en casos de accidente
8	Ropa de paracaídas	Útil para protegerse del sol
9	Bote con botellas CO <sub>2</sub>	Pueden ser útiles para superar simas
10	Cartuchos de señales	Útiles para que les puedan ver desde la nave
11	Pistolas de 7,65 mm	Con ellas se puede intentar prender impulso por reacción
12	Leche en polvo	Alimento útil mezclado con agua
13	Fogón portátil	Útil en la parte de la luna no iluminada por el sol
14	Brújula magnética	Inútil porque no hay campo magnético en la luna
15	Cerillas	Inútiles porque no hay oxígeno en la luna

Fuente: la autora.

6. El paso siguiente consiste en que cada alumno calcule las desviaciones entre las respectivas clasificaciones que han hecho ellos (individualmente y en equipo) y la de la NASA. Es decir, la desviación, respectivamente, entre la columna 1 y 2, y 3 y 4. Para calcular estas desviaciones, la puntuación que se ha asignado a cada objeto se resta de la puntuación de los técnicos de la NASA, sin tener en cuenta el signo positivo o negativo (es decir, la diferencia se anota con cifras absolutas). El resultado de la desviación entre la columna 1 y 2 se anota en la columna DIFERENCIA "A"; y el de la desviación que hay entre la columna 3 y 4, en la columna DIFERENCIA "B".
7. Finalmente, se calcula el total de las diferencias "A" y "B" y el resultado se anota respectivamente, en el TOTAL "A" y "B".



**Tabla 17.** Segunda actividad, parámetros para el análisis de resultados

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Cuando el Total “B” es más pequeño que el Total “A” quiere decir que la decisión del grupo es de mejor calidad que la que se ha tomado individualmente. Esto es lo que suele pasar la mayor parte de las veces.</li><li>2. Cuan el Total “A” es más bajo que el Total “B”, seguramente el grupo no ha acabado de funcionar suficientemente bien. Puede ser debido, entre otras, a estas razones:<ul style="list-style-type: none"><li>• No se han reflexionado ni discutido con argumentos lógicos las diferentes posibilidades.</li><li>• Algún miembro del equipo ha condicionado los demás.</li><li>• Algunos, aún y sabiéndolo, no lo dicen por timidez o egoísmo.</li><li>• Ha habido desacuerdos y tensiones dentro del equipo...</li></ul></li></ol> |
|--|

Fuente: la autora.

8. Los alumnos rellenan el apartado conclusiones de la ficha, teniendo en cuenta los comentarios que se les han indicado.

9. Se presenta la ficha " autoevaluación del grupo" para que los grupos reflexionen y contesten. Estas respuestas pueden hacerse en común, en el grupo-clase.

10. La sesión acaba haciendo una puesta en común con todo el grupo clase para resaltar los aspectos más significativos de la experiencia.

Al finalizar la actividad los 22 estudiantes organizan una mesa redonda donde exponen la manera como realizaron el ejercicio y realizan una autoevaluación del trabajo en equipo, responden a preguntas acerca de si todos los estudiantes participaron en la actividad, sobre la realización de consensos para la toma de decisiones, solicitud de ayuda para resolver el ejercicio, sobre el logro de objetivos y las dificultades que se pudieron presentar en el desarrollo de la misma.

Después de la aplicación de esta segunda actividad se registran los siguientes resultados:

**Tabla 18.** Resultados segunda actividad: El Juego de la Nasa

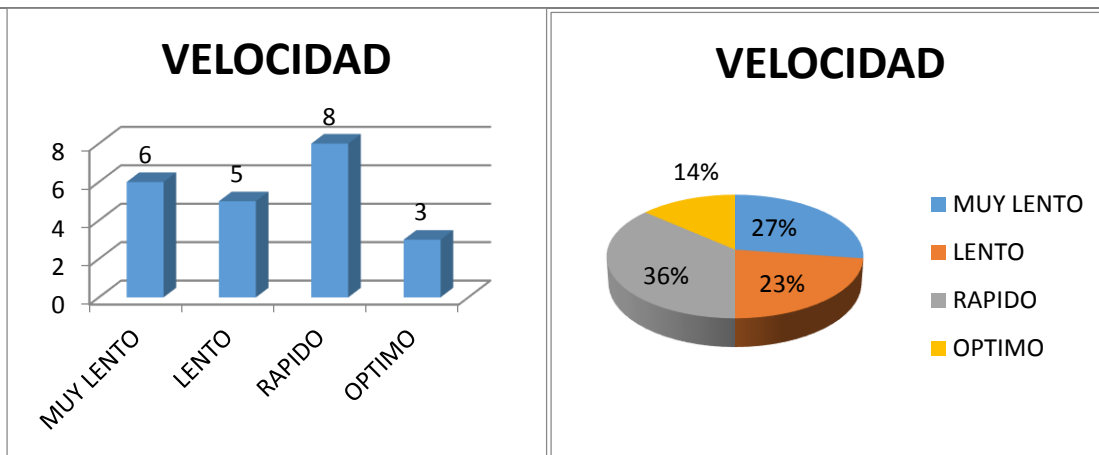
EVALUACION ACTIVIDAD 2																						
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FLUIDEZ							COMPRESION														
	VELOCIDAD	M	L	R	O	CALIDAD	A	B	C	D	LITERAL	C	N	INFERENCIAL	C	N	CRITICA	C	N			
1 ESTUDIANTE 1	Rápido			1		D				1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple		1			
2 ESTUDIANTE 2	Lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
3 ESTUDIANTE 3	Lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
4 ESTUDIANTE 4	Óptimo				1	D				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
5 ESTUDIANTE 5	Lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple		1			
6 ESTUDIANTE 6	Óptimo				1	D				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
7 ESTUDIANTE 7	Óptimo				1	D				1	Cumple	1		Cumple	1		No cumple		1			
8 ESTUDIANTE 8	Rápido			1		D				1	Cumple	1		Cumple	1		Cumple		1			
9 ESTUDIANTE 9	Rápido			1		D				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
10 ESTUDIANTE 10	Lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
11 ESTUDIANTE 11	Rápido			1		D				1	Cumple	1		Cumple	1		No cumple		1			
12 ESTUDIANTE 12	Lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
13 ESTUDIANTE 13	Muy lento			1		B				1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple		1			
14 ESTUDIANTE 14	Rápido			1		D				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
15 ESTUDIANTE 15	Muy lento			1		C				1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
16 ESTUDIANTE 16	Muy lento			1		B				1	No cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
17 ESTUDIANTE 17	Muy lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple		1			
18 ESTUDIANTE 18	Muy lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
19 ESTUDIANTE 19	Rápido			1		D				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
20 ESTUDIANTE 20	Rápido			1		D				1	Cumple	1		Cumple	1		Cumple		1			
21 ESTUDIANTE 21	Rápido			1		D				1	Cumple	1		No cumple	1		Cumple		1			
22 ESTUDIANTE 22	Muy lento			1		C				1	Cumple	1		No cumple	1		No cumple		1			
		6	5	8	3					0	2	9	11		20	2		4	18		7	15

Fuente: la autora

En la aplicación de esta segunda actividad se puede evidenciar que los estudiantes obtuvieron mejores resultados respecto a la primera actividad, en esta se observa que la velocidad de lectura de algunos estudiantes mejoro considerablemente, así mismo la calidad y esto de alguna manera repercute en los resultados obtenidos en las preguntas de comprensión de lectura.

**Tabla 19.** Velocidad de la lectura segunda actividad

VELOCIDAD	
<b>Rápido</b>	<b>Por encima de 124</b>
<b>Óptimo</b>	<b>Entre 115 y 124 palabras</b>
<b>Lento</b>	<b>Entre 100 y 114</b>
<b>Muy lento</b>	<b>Por debajo de 100</b>

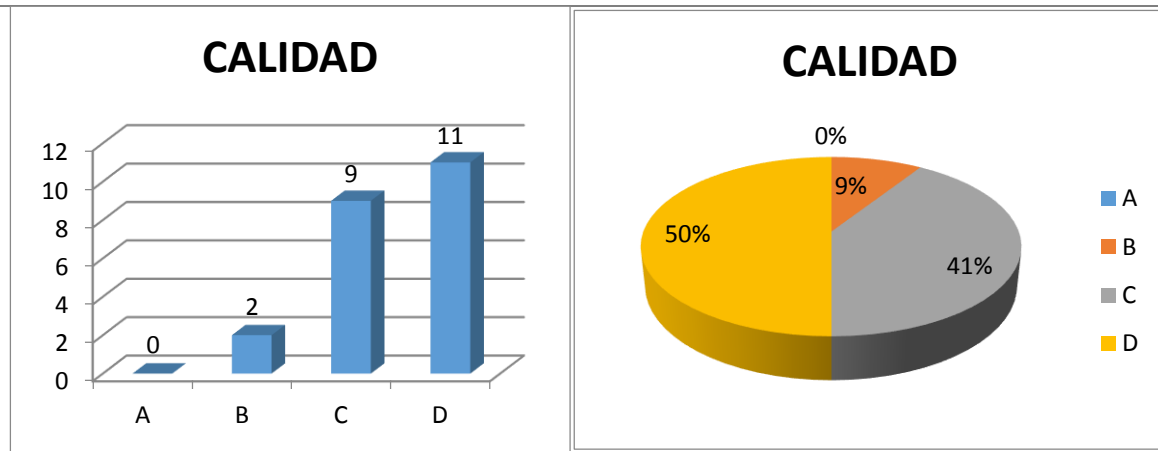


Fuente: la autora

En esta segunda actividad los estudiantes presentan un nivel de velocidad rápido, el 36% de ellos leyeron por encima de 124 palabras, el 27% de los estudiantes aún tienen una lectura muy lenta. Sin embargo el número de estudiantes que presentaban este tipo de lectura en las aplicaciones anteriores era mayor, por tanto se puede afirmar que hay un avance respecto de las mismas.

**Tabla 20.** Calidad de la lectura

<b>CALIDAD</b>	
<b>A</b>	***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.
<b>B</b>	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).
<b>C</b>	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.
<b>D</b>	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respetar las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).

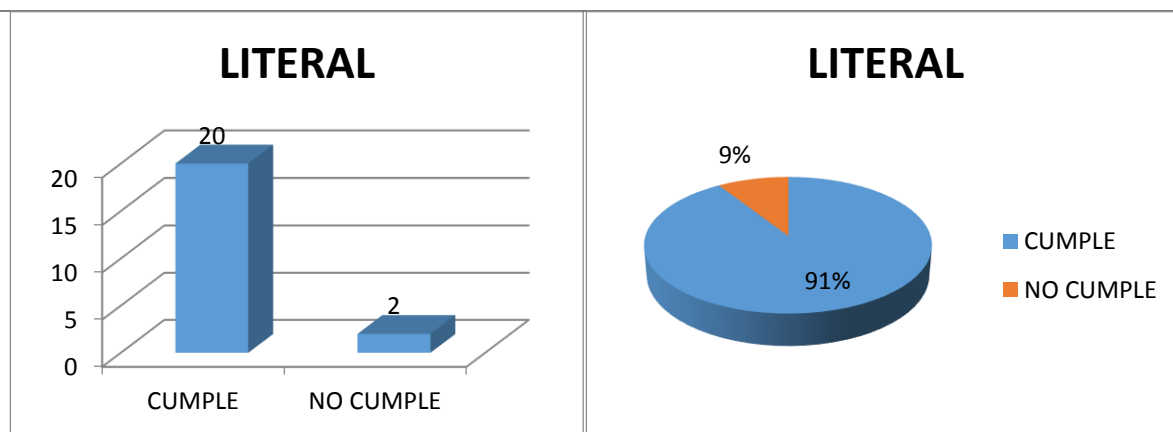


Fuente: la autora

El 50% de los estudiantes en la segunda actividad logran leer de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación. El 41% En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya una palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación.

**Tabla 21.** Segunda actividad: Comprensión literal

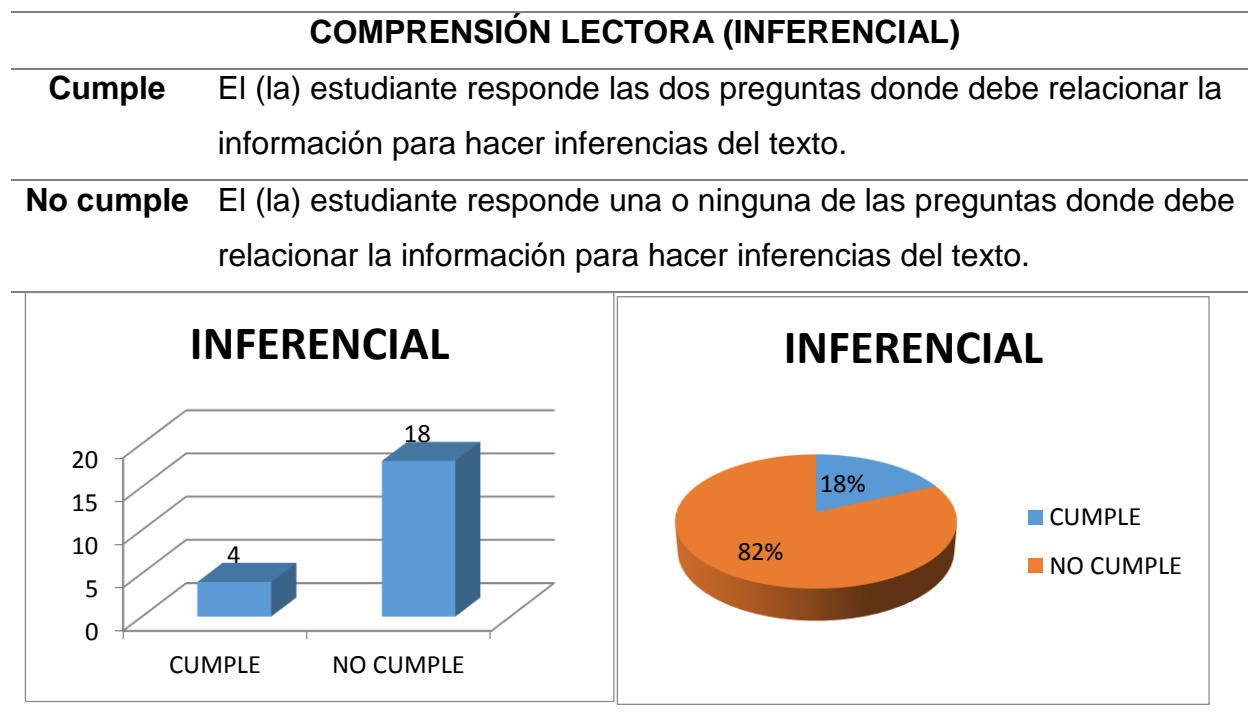
<b>COMPRESIÓN LECTORA (LITERAL)</b>	
<b>Cumple</b>	El (la) estudiante responde las dos preguntas de ubicación de información puntual de un texto.
<b>No cumple</b>	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas de ubicación de información puntual de un texto.



Fuente: la autora

En la segunda actividad El 91% de los estudiantes en la lectura literal cumple pues responde las dos preguntas de ubicación de información puntual de un texto. Y solo el 9% no contesta las preguntas o lo hace de forma incorrecta. Podemos evidenciar que en esta segunda aplicación los estudiantes mejoraron considerablemente los niveles literales de comprensión.

**Tabla 22.** Segunda actividad: Comprensión inferencial

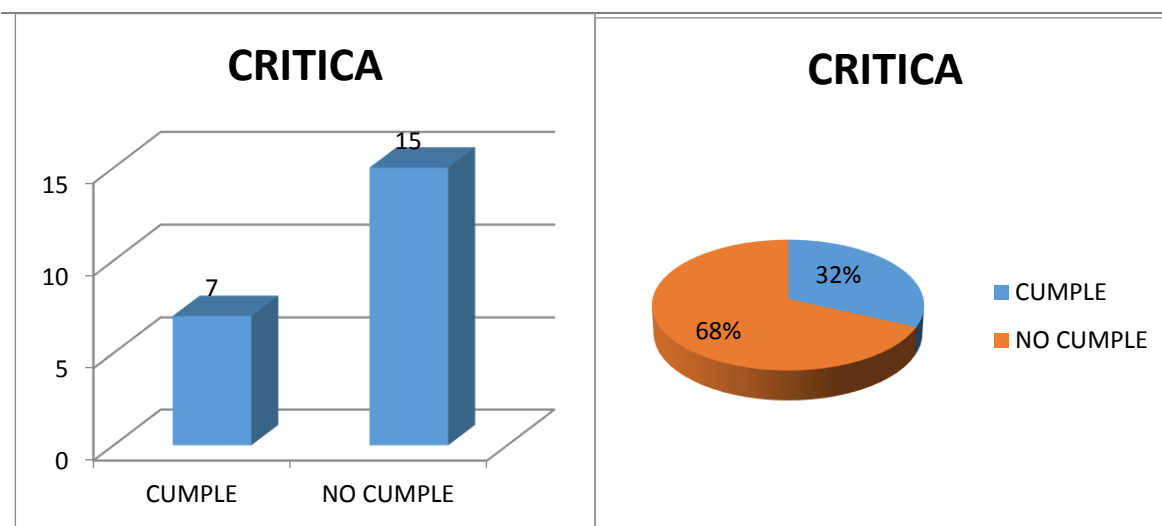


Fuente: la autora

Frente a la lectura inferencial el 82% de los estudiantes no cumplen aun con las preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto. Y solo el 18% ya reconoce y contestan correctamente este tipo de preguntas. Los estudiantes aun no alcanzan niveles inferenciales, aun se les dificulta establecer relaciones entre la información contenida en el texto de manera implícita, lo que impide la construcción de significado del texto y por tanto la comprensión.

**Tabla 23.** Segunda actividad: Comprensión crítica

<b>COMPRESIÓN LECTORA (CRÍTICA)</b>	
<b>Cumple</b>	El (la) estudiante responde las dos preguntas donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto.
<b>No cumple</b>	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito del texto, el contenido o la forma del texto.



Fuente: la autora

Durante la segunda actividad el 68% no cumple con la comprensión lectora pues responde una o ninguna de las preguntas donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto. Y el 32% ya realiza una lectura a nivel crítico, pues logran contestar acertadamente las preguntas que indagan sobre las habilidades para relacionar información y reflexionar respecto al contenido del texto.

### **6.1.3. Desarrollo Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación final)**

Para valorar el trabajo realizado y determinar los diferentes niveles de fluidez y de comprensión de lectura alcanzados por los estudiantes durante y después del trabajo cooperativo se realiza la segunda aplicación de la Caracterización de Fluidez y comprensión de lectura (Aplicación final).

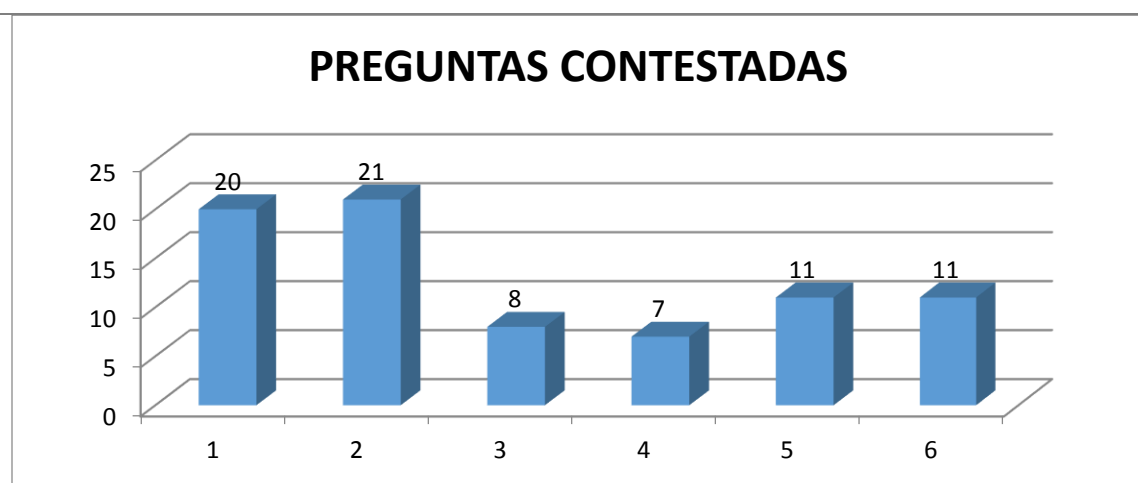
Después de realizar la segunda aplicación de la caracterización se observa que en las preguntas realizadas para medir el nivel de lectura literal (preguntas 1 y 2) son 20 los estudiantes que logran contestar de manera acertada. Por otro lado se observa que aún son pocos los estudiantes que alcanzan niveles inferenciales en la lectura puesto que tan solo ocho estudiantes contestaron correctamente la tercera pregunta y siete la cuarta, en cuanto a las preguntas cinco y seis, que corresponden al nivel crítico-intertextual, y que tienen como objetivo evaluar y reflexionar acerca de los contenidos del texto el 50% del grupo logro contestar de manera correcta a estas preguntas.

A continuación se presentan estos resultados sobre comprensión de lectura:

**Tabla 24.** Resultados Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación final)

ESTUDIANTE.		PREGUNTAS CONTESTADAS					
		1	2	3	4	5	6
1	ESTUDIANTE 1	1	1	1		1	1
2	ESTUDIANTE 2	1	1				1
3	ESTUDIANTE 3	1	1		1		
4	ESTUDIANTE 4	1	1			1	
5	ESTUDIANTE 5	1	1	1		1	1
6	ESTUDIANTE 6	1	1	1		1	
7	ESTUDIANTE 7	1	1	1	1		
8	ESTUDIANTE 8	1	1	1	1	1	1
9	ESTUDIANTE 9	1	1				
10	ESTUDIANTE 10	1	1				1
11	ESTUDIANTE 11	1	1	1	1	1	
12	ESTUDIANTE 12	1	1		1		
13	ESTUDIANTE 13	1	1			1	1
14	ESTUDIANTE 14	1	1				1
15	ESTUDIANTE 15		1				
16	ESTUDIANTE 16						1

ESTUDIANTE.	PREGUNTAS CONTESTADAS						
	1	2	3	4	5	6	
17	ESTUDIANTE 17	1	1	1		1	1
18	ESTUDIANTE 18	1	1			1	
19	ESTUDIANTE 19	1	1				1
20	ESTUDIANTE 20	1	1	1	1	1	1
21	ESTUDIANTE 21	1	1			1	
22	ESTUDIANTE 22	1	1		1		
		20	21	8	7	11	11



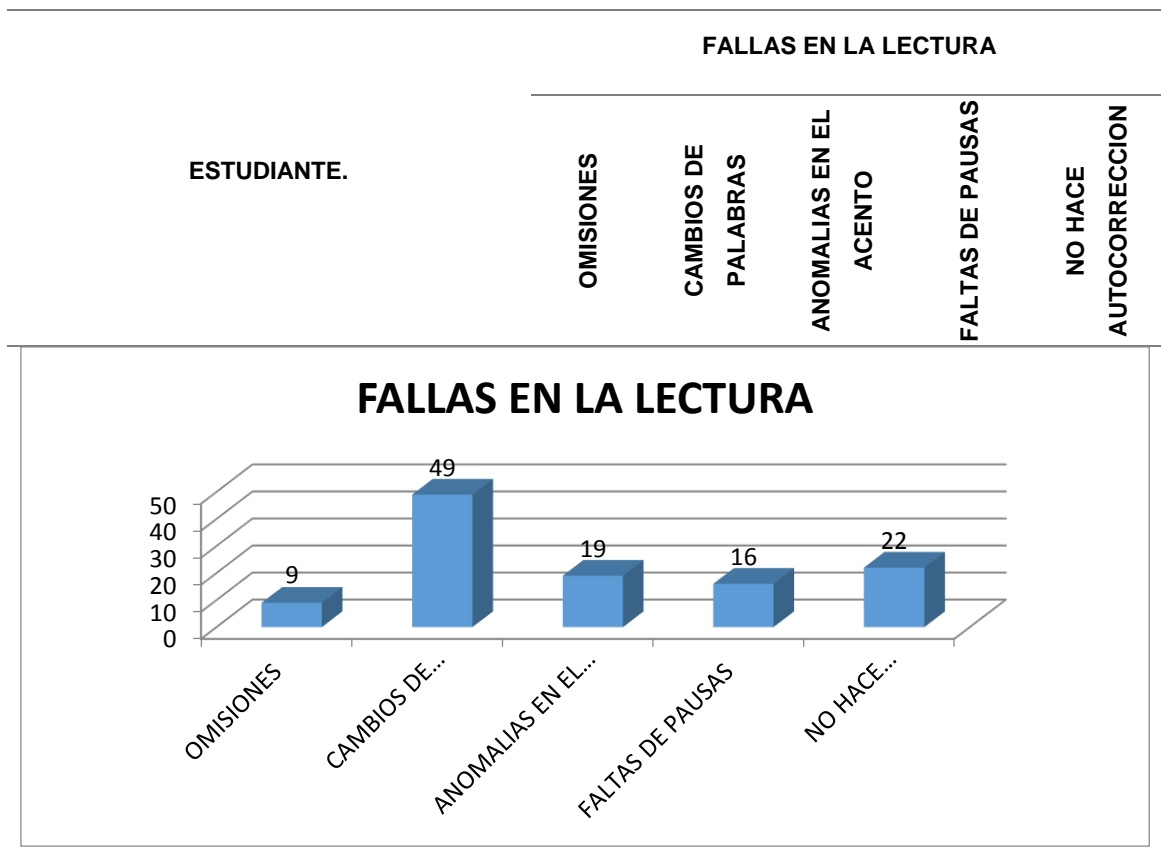
Fuente: la autora

Por otro lado al valorar la calidad de la lectura nos damos cuenta que los valores respecto a la primera aplicación aumentaron, puesto que al realizar la lectura en voz alta en el consolidado del grupo se obtuvieron 9 omisiones, en cuanto al cambio de palabras el numero disminuyo con relación a la primera aplicación puesto que solo se registraron 49 cambios, también se registraron 19 anomalías en el acento aspecto que también aumento considerablemente si realizamos una comparación con el pre-test, se presentaron 16 faltas de pausas lo que deja entre ver la agilidad lectora, sin embargo esto puede afectar aspectos como la comprensión, y por último se registraron 22 faltas de autocorrección, esto demuestra que los estudiantes no se detienen en la lectura para revisar si lo leído se hizo de manera correcta. Se presentan a continuación los datos sobre calidad de lectura:



**Tabla 25.** Calidad en la lectura en la Aplicación final

		FALLAS EN LA LECTURA				
ESTUDIANTE.		OMISIONES	CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION
1	ESTUDIANTE 1	1	1			
2	ESTUDIANTE 2	2	2			
3	ESTUDIANTE 3		3			
4	ESTUDIANTE 4			2		
5	ESTUDIANTE 5		3			3
6	ESTUDIANTE 6		2			
7	ESTUDIANTE 7			1		1
8	ESTUDIANTE 8		1	1		
9	ESTUDIANTE 9		2			
10	ESTUDIANTE 10		2	1	4	2
11	ESTUDIANTE 11		1		1	
12	ESTUDIANTE 12		4			
13	ESTUDIANTE 13		7	7	1	7
14	ESTUDIANTE 14					
15	ESTUDIANTE 15		2			
16	ESTUDIANTE 16		7	3	5	3
17	ESTUDIANTE 17	2	2	3	1	4
18	ESTUDIANTE 18		2			
19	ESTUDIANTE 19					
20	ESTUDIANTE 20					
21	ESTUDIANTE 21		2			1
22	ESTUDIANTE 22	4	6	1	4	1
		9	49	19	16	22



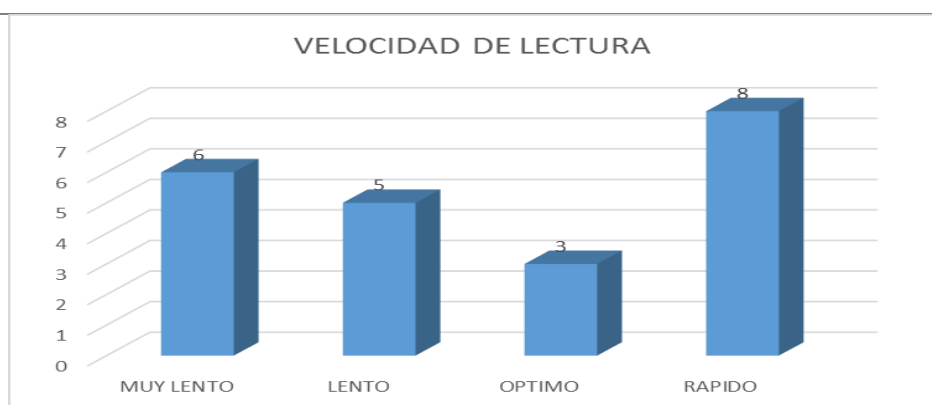
Fuente: la autora

En cuanto a la velocidad de lectura, al medir el tiempo en esta última evaluación lectora se demuestra que ocho de los estudiantes presentan una velocidad rápida; tres estudiantes presentan una velocidad óptima de lectura, cinco tienen una lectura Lenta y seis estudiantes se ubicaron en un nivel de lectura muy lento, demostrándose que todos avanzaron positivamente el nivel de lectura en cuanto a la velocidad con las actividades realizadas durante el trabajo cooperativo algunos porque tienen más seguridad al leer y otros porque ejercitaron la lectura con cada una de las actividades propuestas a nivel individual y desde la aplicación del método de aprendizaje cooperativo. Se presentan los resultados en la siguiente tabla:

**Tabla 26.** Velocidad en la lectura en el Aplicación final

ESTUDIANTE.	TIEMPO DE LECTURA (EN SEGUNDOS)	CLASIFICACION		NIVEL CALIDA D		
		NIVEL	P.P. M			
<b>1</b>	ESTUDIANTE 1	63	00:01:03	RAPIDO	132	D
<b>2</b>	ESTUDIANTE 2	81	00:01:21	LENTO	106	C
<b>3</b>	ESTUDIANTE 3	94	00:01:34	LENTO	113	C
<b>4</b>	ESTUDIANTE 4	74	00:01:14	OPTIMO	116	D
<b>5</b>	ESTUDIANTE 5	90	00:01:30	LENTO	103	C
<b>6</b>	ESTUDIANTE 6	69	00:01:09	OPTIMO	120	D
<b>7</b>	ESTUDIANTE 7	70	00:01:13	OPTIMO	121	D
<b>8</b>	ESTUDIANTE 8	59	00:00:59	RAPIDO	142	D
<b>9</b>	ESTUDIANTE 9	60	00:01:00	RAPIDO	142	D
<b>10</b>	ESTUDIANTE 10	80	00:01:20	LENTO	108	C
<b>11</b>	ESTUDIANTE 11	66	00:01:06	RAPIDO	132	D
<b>12</b>	ESTUDIANTE 12	93	00:01:33	LENTO	103	C
<b>13</b>	ESTUDIANTE 13	171	00:02:51	MUY LENTO	52	B
<b>14</b>	ESTUDIANTE 14	60	00:01:00	RAPIDO	142	D
<b>15</b>	ESTUDIANTE 15	110	00:01:50	MUY LENTO	83	C
<b>16</b>	ESTUDIANTE 16	135	00:02:15	MUY LENTO	56	B
<b>17</b>	ESTUDIANTE 17	100	00:01:40	MUY LENTO	85	C
<b>18</b>	ESTUDIANTE 18	100	00:01:40	MUY LENTO	96	C
<b>19</b>	ESTUDIANTE 19	59	00:00:59	RAPIDO	142	D

ESTUDIANTE.	TIEMPO DE LECTURA (EN SEGUNDOS)	CLASIFICACION		NIVEL CALIDA D	
		NIVEL	P.P. M		
<b>20</b> ESTUDIANTE 20	47	00:00:47	RAPIDO	142	D
<b>21</b> ESTUDIANTE 21	62	00:01:02	RAPIDO	135	D
<b>22</b> ESTUDIANTE 22	122	00:02:02	MUY LENTO	78	C
	84,8	00:01:25		111,3	



Fuente: la autora

## 6.2. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS

Se realiza un comparativo que muestra la manera como los estudiantes revelan resultados favorables ante las actividades realizadas durante el presente estudio, partiendo de la Aplicación Inicial de la Caracterización de fluidez y comprensión de lectura como forma de diagnóstico, luego el uso pedagógico de resultados y desarrollo de actividades con el método de aprendizaje cooperativo como forma de realizar seguimiento a las actividades de aprendizaje, y por último la Aplicación final de la Caracterización de fluidez y comprensión de lectura, como forma de evaluar el progreso o avance de los estudiantes en los diferentes niveles de fluidez (velocidad y calidad) y de comprensión de lectura.

**6.2.1. Comparativo Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (Aplicación inicial y Aplicación final) .** A continuación se presenta la información que permite comparar los resultados de las aplicaciones inicial y final, esta se presenta de manera individual y grupal.

**Tabla 27.** Comparativo individual Aplicación inicial y final (pre y post)

COMPARATIVO INDIVIDUAL											
ESTUDIANTE.	ITEM	GENERALES				DIFERENCIA	FALLAS EN LA LECTURA				
		RESPUESTAS ACEPTADAS	FALLAS EN LA LECTURA	TIEMPO DE LECTURA EN SEG.	OMISIONES		CAMBIOS DE PAUARRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION	
1	ESTUDIANTE 1	PRE	4	3	71	00:01:11		2	1		
		POST	5	2	63	00:01:03	1	1			
		DIFERENCIA	-1	1	8	00:00:08	-1	1	1	0	0
2	ESTUDIANTE 2	PRE	2	4	113	00:01:53		2			
		POST	3	7	81	00:01:21	2	2			
		DIFERENCIA	-1	-3	32	00:00:32	-2	0	0	0	0
3	ESTUDIANTE 3	PRE	2	2	94	00:01:34					
		POST	3	6	94	00:01:34		3			
		DIFERENCIA	-1	-4	0	00:00:00	0	-3	0	0	0
4	ESTUDIANTE 4	PRE	3	7	104	00:01:44		3			1
		POST	3	5	74	00:01:14			2		
		DIFERENCIA	0	2	30	00:00:30	0	3	-2	0	1
5	ESTUDIANTE 5	PRE	2	7	114	00:01:54		4	1		
		POST	5	11	90	00:01:30		3			3
		DIFERENCIA	-3	-4	24	00:00:24	0	1	1	0	-3
6	ESTUDIANTE 6	PRE	3	9	100	00:01:40		4	1		1
		POST	4	6	69	00:01:09		2			
		DIFERENCIA	-1	3	31	00:00:31	0	2	1	0	1
7	ESTUDIANTE 7	PRE	4	6	73	00:01:13		2			
		POST	4	6	70	00:01:13			1		1

COMPARATIVO INDIVIDUAL											
ESTUDIANTE.	ITEM	GENERALES				DIFERENCIA	FALLAS EN LA LECTURA				
		RESPUESTAS ACEPTADAS	FALLAS EN LA LECTURA	TIEMPO DE LECTURA EN SEG.	OMISIONES		CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION	
	DIFERENCIA	0	0	3	00:00:00	0	2	-1	0	-1	
8 ESTUDIANTE 8	PRE	4	5	61	00:01:01		1				
	POST	6	8	59	00:00:59		1	1			
	DIFERENCIA	-2	-3	2	00:00:02	0	0	-1	0	0	
9 ESTUDIANTE 9	PRE	2	3	63	00:01:03			1			
	POST	2	4	60	00:01:00		2				
	DIFERENCIA	0	-1	3	00:00:03	0	-2	1	0	0	
10 ESTUDIANTE 10	PRE	3	8	84	00:01:24	1	3			1	
	POST	3	12	80	00:01:20		2	1	4	2	
	DIFERENCIA	0	-4	4	00:00:04	1	1	-1	-4	-1	
11 ESTUDIANTE 11	PRE	4	5	71	00:01:11		1				
	POST	5	7	66	00:01:06		1		1		
	DIFERENCIA	-1	-2	5	00:00:05	0	0	0	-1	0	
12 ESTUDIANTE 12	PRE	2	8	106	00:01:46		5			1	
	POST	3	7	93	00:01:33		4				
	DIFERENCIA	-1	1	13	00:00:13	0	1	0	0	1	
13 ESTUDIANTE 13	PRE	3	5	170	00:02:50		2				
	POST	4	26	171	00:02:51		7	7	1	7	
	DIFERENCIA	-1	-21	-1	00:00:01	0	-5	-7	-1	-7	
14 ESTUDIANTE 14	PRE	3	3	66	00:01:06						
	POST	3	3	60	00:01:00						
	DIFERENCIA	0	0	6	00:00:06	0	0	0	0	0	
15 ESTUDIANTE 15	PRE	2	15	250	00:04:10	3	8	1	1		
	POST	1	3	110	00:01:50		2				
	DIFERENCIA	1	12	140	00:02:20	3	6	1	1	0	
16 ESTUDIANTE 16	PRE	1	4	154	00:02:34		3				
	POST	1	19	135	00:02:15		7	3	5	3	

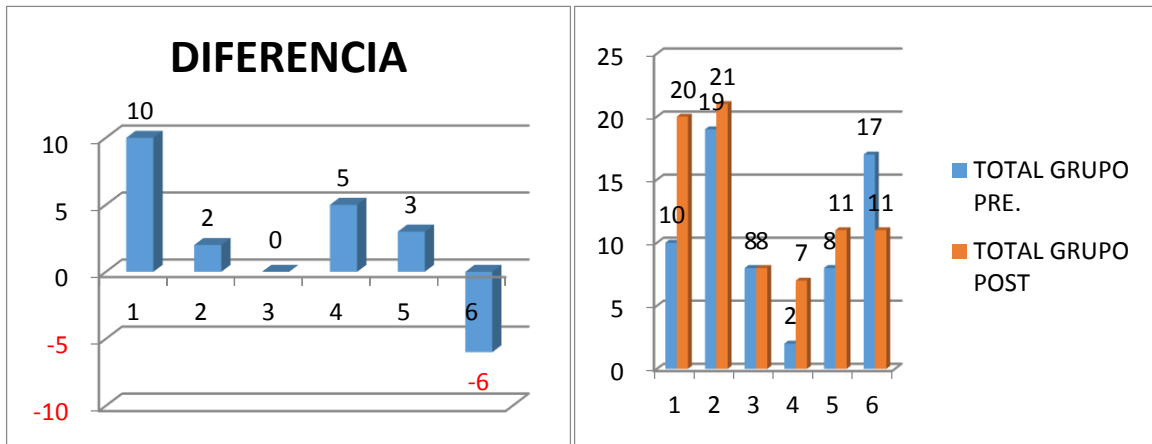
COMPARATIVO INDIVIDUAL											
ESTUDIANTE.	ITEM	GENERALES				DIFERENCIA	FALLAS EN LA LECTURA				
		RESPUESTAS ACEPTADAS	FALLAS EN LA LECTURA	TIEMPO DE LECTURA EN SEG.	OMISIONES		CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION	
	DIFERENCIA	0	-15	19	00:00:19	0	-4	-3	-5	-3	
<b>17</b>	ESTUDIANTE 17	PRE	4	5	98	00:01:38	1				
		POST	5	17	100	00:01:40	2	2	3	4	
		DIFERENCIA	-1	-12	-2	00:00:02	-2	-1	-3	-4	
<b>18</b>	ESTUDIANTE 18	PRE	2	7	98	00:01:38	4			1	
		POST	3	5	100	00:01:40	2				
		DIFERENCIA	-1	2	-2	00:00:02	0	2	0	1	
<b>19</b>	ESTUDIANTE 19	PRE	2	2	61	00:01:01					
		POST	3	3	59	00:00:59					
		DIFERENCIA	-1	-1	2	00:00:02	0	0	0	0	
<b>20</b>	ESTUDIANTE 20	PRE	4	7	61	00:01:01	2	1			
		POST	6	6	47	00:00:47					
		DIFERENCIA	-2	1	14	00:00:14	0	2	1	0	
<b>21</b>	ESTUDIANTE 21	PRE	4	5	65	00:01:05	1				
		POST	3	6	62	00:01:02	2			1	
		DIFERENCIA	1	-1	3	00:00:03	0	-1	0	-1	
<b>22</b>	ESTUDIANTE 22	PRE	4	10	157	00:02:37	6				
		POST	3	19	122	00:02:02	4	6	1	4	
		DIFERENCIA	1	-9	35	00:00:35	-4	0	-1	-1	

Fuente: la autora

**Tabla 28.** Comparativo grupal Aplicación Inicial y final

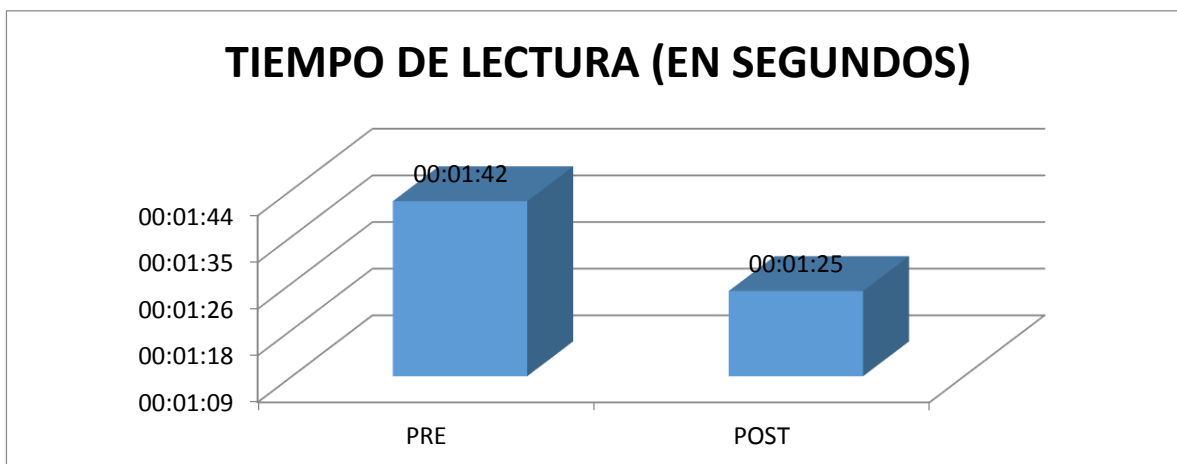
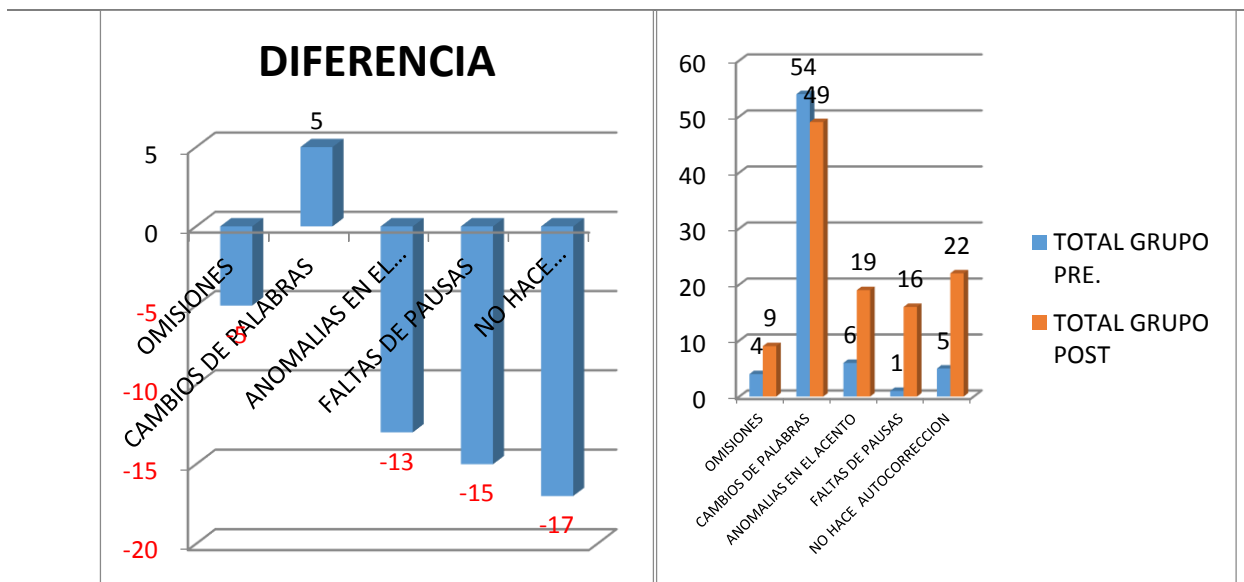
	COMPARATIVO GRUPAL														
	PREGUNTA						FALLAS EN LA LECTURA						TIEMPO DE LECTURA (EN SEGUNDOS)		
	1	2	3	4	5	6	ACERTADAS	OMISIONES	CAMBIOS DE PALABRAS	ANOMALIAS EN EL ACENTO	FALTAS DE PAUSAS	NO HACE AUTOCORRECCION			ERRORES
<b>TOTAL GRUPO PRE.</b>	1	1	8	2	8	1	64	4	54	6	1	5	12	10	00:01:42
<b>TOTAL GRUPO POST</b>	2	2	8	7	1	1	78	9	49	19	16	22	18	85	00:01:25
<b>DIFERENCIA</b>	1	2	0	5	3	-6	14	-5	5	-	-	-	-59	17	00:00:17

**COMPRESNSION DEL TEXTO**



**FALLAS EN LA LECTURA**





Si se analiza el tiempo de lectura se encuentra que gran mayoría de los estudiantes presentaron un mejoramiento respecto al tiempo en la velocidad de lectura, puesto que lograron mejores tiempos al momento de realizar la lectura en voz alta en la aplicación final de la caracterización de fluidez y comprensión de lectura, por lo que se afirma que las actividades realizadas a partir del aprendizaje cooperativo aportaron al fortalecimiento de la fluidez de lectura desde la velocidad.

Así pues, es visto que el trabajo desarrollado durante este estudio llevo a los niños a realizar la lectura con más rapidez, aunque desde el punto de vista de la calidad se presentaron mayores errores, esto quizás se deba a que los estudiantes se esmeraban

más por reducir el tiempo de lectura que a leer correctamente cada una de las palabras u oraciones contenidas en el texto, lo que conlleva a que se hicieran más notorias las faltas de pausas y las anomalías en el acento. Esto puede repercutir de alguna manera en la comprensión de textos, puesto que al realizar una lectura plana –sin tener en cuenta signos de puntuación y acento- el estudiante poco sentido puede encontrar en el texto.

Por otro lado, respecto a la comprensión de lectura se hizo notorio que los estudiantes al presentar la prueba mostraban más seguridad y se desarrollaron de una mejor manera demostrando comprender lo leído, se evidencia que la mayoría superó las falencias que se presentaron en la primera aplicación, puesto que incrementó significativamente el número de estudiantes que contestaron de manera acertada las preguntas del nivel literal, de igual manera los estudiantes que contestaron correctamente las preguntas de nivel inferencial y crítico-intertextual aunque en menor número.

Lo anterior demuestra que el trabajo cooperativo contribuyó en gran medida al mejoramiento no solo de la velocidad y comprensión de lectura, pues los estudiantes se mostraron más seguros y trabajaron en conjunto para avanzar en su proceso de adquisición de las competencias lectoras necesarias para superar las falencias evidenciadas en la aplicación inicial.

Además el trabajo cooperativo aportó en la medida en que a partir de la técnica Lectura y escritura integrada cooperativa, y el rompecabezas, los estudiantes lograron no solo realizar un proceso de comprensión individual de lo leído, sino retroalimentar a sus pares a partir de la interacción, evaluación y autoevaluación en cada una de las actividades realizadas.

Además, el trabajo desarrollado por la docente y los estudiantes muestra el dinamismo que el método de aprendizaje cooperativo le otorga a las prácticas de aula y a la forma de entender la evaluación, una nueva mirada puesto que buscaba lograr los objetivos de aprendizaje, a través de cada una de las actividades propuestas, ya que permite no solo

intercambiar ideas sobre lo entendido durante las lecturas sino realizar una evaluación de carácter formativo que aporte a superar las falencias que se presentan en el aprendizaje y en la adquisición de competencias lectoras.

Desde esta perspectiva la evaluación constituye en sí misma un acto reflexivo, ya que la comunidad educativa puede llegar a reconocer las características, fortalezas y oportunidades de mejora de los contextos particulares, con vista a mejorar el proceso educativo y reorientar las acciones o practicas encaminadas al logro de una educación de calidad, respecto a esto Álvarez, (2001) indica que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad critica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”.

En consecuencia Santos Guerra (2010) expone que “se propone convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y análisis de la práctica. Porque la evaluación es una fuente en si misma de interrogantes pero, además, contienen en su dinámica elementos suficientes para poner en cuestión toda la concepción curricular”. Es así que la evaluación debe ponerse al servicio del aprendizaje y contribuir con la mejora de los procesos de enseñanza constituyéndose en una herramienta fundamental para la toma de decisiones orientadas a modificar aspectos críticos detectados, al desarrollo de estrategias didácticas en función de las necesidades emergentes de los estudiantes y al fortalecimiento de los procesos educativos.

## 7. CONCLUSIONES

En este apartado del estudio, se presentan todas las conclusiones o resultados obtenidos. En el presente trabajo, las conclusiones se obtienen directamente de la información suministrada a través de los datos y el análisis correspondiente a las mismas. Posterior al análisis e interpretación de la información se procede a presentar las conclusiones de este proyecto:

En primer lugar, al indagar sobre los niveles de lectura en cuanto a la velocidad, calidad y comprensión, nos damos cuenta que los estudiantes poseen niveles bajos, es decir, la velocidad es muy lenta en la mayoría de los casos, así mismo la calidad presenta inconsistencias y por ende esto repercute en la comprensión de textos, al no presentarse ninguno de estos aspectos de manera óptima difícilmente los estudiantes tendrán competencias lectoras de calidad.

Presentar el diseño que se aplicó a los estudiantes reforzó sus habilidades dándose a conocer con sus demás compañeros de manera más segura y clara para mejorar en la lectura y su fluidez expresiva, además demostrando su conocimiento de lo leído mediante gráficos y otros métodos expuestos durante las actividades en desarrollo.

Se determinó que la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje muestra un avance positivo en los estudiantes de quinto de la básica primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal (Tolima), puesto que los estudiantes aprenden de sus pares académicos, construyendo conjuntamente el conocimiento y generando mejores niveles de comprensión de lo leído.

La caracterización de manera experiencial y analítica, mediante el trabajo cooperativo incidió notablemente en el desarrollo de las competencias lectoras del área de lenguaje de los niños del grado quinto. Se vio un avance en los niveles de comprensión, puesto

que muchos de los niños ya reconocen información explícita de los textos que leen, se generó algún avance en cuanto al nivel inferencial y crítico sobre el que se continúa trabajando.

Es importante que los estudiantes tengan disciplina lectora puesto que una persona que lea todos los días dispondrá de buenos hábitos de lectura y podrá realizar el proceso perceptivo con mayor eficacia, en la medida en que el reconocimiento de los símbolos y las señales se mejora con el ejercicio, y con ello mejorará el proceso comprensivo.

Otro aspecto de gran relevancia en el aprendizaje de cualquier individuo, es la retroalimentación, brindar información detallada a los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje, esta debe realizarse de manera clara y detallada, y no solo debe brindarse con relación a los aspectos negativos, si un estudiante realiza una actividad de manera correcta también se debe aclarar los motivos por los cuales la actividad se realizó de manera correcta, así la retroalimentación se establece como un factor de motivación que impulsa al estudiante a identificar sus fortalezas y mejorar sus conocimientos.

Respecto a esto el docente debe saber brindar la retroalimentación cuando existen errores, esta debe ser personal en lo posible para valorar el proceso de aprendizaje de cada estudiante y no solamente un resultado o producto aislado (que también es importante en la evaluación), solamente cuando se lleva un proceso de seguimiento personal y por medio de la retroalimentación, se puede ayudar a fortalecer las debilidades del estudiante.

## RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las recomendaciones que surgen como resultado de la interpretación de la información recolectada a través del análisis documental, aplicación de la caracterización de fluidez y comprensión de lectura (inicial y final), actividades con base en aprendizaje cooperativo. Información analizada en el presente estudio. Las recomendaciones presentadas en este apartado apuntan a proponer acciones pedagógicas y formativas para mejorar la evaluación de los estudiantes en la competencia lectora en el área de humanidades asignatura lenguaje.

La concientización a los docentes que lleven a la practica la enseñanza de trabajo cooperativo para que los estudiantes logren alcanzar un mejor nivel académico, puesto que la cooperación entre pares puede proporcionar resultados favorables no solo en cuanto a las interacciones en el aula, sino en el logro académico y el mejoramiento de las competencias lectoras, además las clases pueden ser más amenas, lo que lleva a las buenas prácticas sociales y culturales en la institución.

Construir o desarrollar competencias y rutinas de lectura para que los estudiantes desarrollen el gusto por la lectura generando hábitos que enriquezcan su espíritu lector dentro y fuera de la institución, puesto que los estudiantes en la mayoría de los casos trabajan procesos lectores y de comprensión de lectura exclusivamente en la escuela. Por lo que se hace necesario que se vincule a estas actividades a los padres de los estudiantes, con el fin de reforzar esos procesos que se inician en la Institución, pero que sin lugar a dudas utilizaran en el quehacer de su vida cotidiana presente y futura, la lectura es una actividad que está inmersa en toda actividad humana.

Para que los estudiantes sean capaces de procesar información es necesario utilizar herramientas que los lleve a resolver problemas de la vida real aplicando los conocimientos vistos mediante la lectura, es decir que los aprendizajes de los estudiantes estén directamente relacionados con el contexto en que se desenvuelven.

Por ello se recomienda enfocar la evaluación a la vida y contexto del estudiante, no a una prueba estandarizada, ya que esta no evalúa las capacidades y habilidades reales de los mismos (y de las habilidades básicas como: escuchar, hablar, leer y escribir, sólo se evalúa la lectura). Al enfocar la evaluación a contextos y situaciones de la vida diaria bajo un enfoque comunicativo y de comprensión del mundo que les rodea, se estará formando al estudiante para enfrentar cualquier tipo de texto factible de ser leído, lo que llevara al éxito académico.

Otra acción pedagógica que se recomienda debido a su importancia es la retroalimentación desde la evaluación formativa, ésta fomenta la participación aun cuando se cometan errores ya que estos indican lo que se debe mejorar, y deben ser un motivo que lleve al individuo a superar sus debilidades y mejorar. De esta manera se fomenta en los docentes la importancia del uso de resultados de las diferentes pruebas, así como el seguimiento que se debe realizar a los aprendizajes de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior el docente debe saber brindar la retroalimentación cuando existen falencias en el proceso de aprendizaje, en este caso en cuanto a los procesos de lectura y de comprensión de lectura, esta debe ser personal en lo posible y debe valorar el proceso de aprendizaje de cada estudiante y no solamente un resultado o producto aislado (que también es importante en la evaluación pero no es el único aspecto a tener en cuenta), solamente cuando se lleva un proceso de seguimiento personal y por medio de la retroalimentación, se puede ayudar a fortalecer las debilidades del estudiante y motivar en la superación de obstáculos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agencia andaluza de Evaluación Educativa (2013). Guía de evaluación: Destrezas lectoras Educación primaria. Junta de Andalucía
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Black, P. y William, D. (1998). *Al interior de la caja negra: elevando estándares a través de la evaluación en el aula.*: Phi Delta Kappan.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista (I)*. Recuperado de: [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/formet\\_332622008133517.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf).
- Bohórquez A, C., Castro G, Y., Falla V, C., Gutiérrez V, A. y Romero B, G. (2016). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal del Aprendizaje como Facilitadores de la Educación Inclusiva*. Tesis de maestría en educación, universidad de la Sabana, Bogotá.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher researcher and his students. En B. Dyson, & A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach* (pp. 7587). London: Routledge.
- Celis, Zea y otros (2016). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal Del Aprendizaje Como Facilitadores De La Educación Inclusiva* (Trabajo de grado Maestría en Educación). Universidad de la Sabana. Bogotá.
- Con, V. J. D. C. E., & Inclusión, I. S. E. E. E. Ponencia: aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes.
- Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onma-zein*, 6, 223-238.
- Crooks, T. (1998), *"The impact of classroom evaluation practices on students"*, *Review of Educational Research*, 1 (4), 438-481.
- Estándares básicos de competencias ciudadanas (2006): Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, p.6. 8.22.23



- Esteban, A. (2017). *Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria*. Revista Fuentes, 19 (1), 15-37.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (1995). "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". En Fernández Berrocal, Fernández-Rio, J. (2014). *Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo*. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). Valladolid: La Peonza.
- Flores C. y Duran G. (2016). *Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora*. Universitas Psychologica, 15(2), 339-352. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>.
- García, C., S. (2015). La Evaluación Formativa de los Estudiantes en la Educación Física Escolar. Una Experiencia para el Aprendizaje. Revista Cultura del Movimiento. Número 3. pp. 1- 55 ISSN: 2346-2914.
- García C., S. (2012). *Principios para una evaluación formativa en la Educación Física escolar*. Revista Kinesis: Ciencias del deporte, Educación Física y Recreación. Número 59: Armenia.
- García, S. y Moncada, F. (2011). *Apuntes para una crítica de la finalidad evaluativa de los Aprendizajes*. Memorias Congreso de investigación y pedagogía. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Tunja. ISSN: 2256-1951.
- Gracia, M. & Traver, J. (2016). *Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas: un estudio de caso*. Revista de la facultad de Educación de Albacete, 31(2). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gómez, R. (2004) "Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas", Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 16 (38), 75-89.
- Gutiérrez, A., & Montes, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Revista Iberoamericana de Educación, 28, 25-40.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hernández, T. (2009) El proceso de la enseñanza determina la competencia comunicativa en educación secundaria: propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas. Tesis. México
- Hoyos Flórez, A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (51).
- ICFES. Caracterización de fluidez y comprensión de lectura (año 2018). Instrumento brindado por el Ministerio de Educación Nacional.
- ICFES. Glosario. Competencias. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario/6-competencias>
- Jhonson, D. y Jhonson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina
- Johnson D. & Johnson R. (2004) *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Recuperado de: [http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2014/11/158055\\_Evaluacion-Aprendizaje-Cooperativo.pdf](http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2014/11/158055_Evaluacion-Aprendizaje-Cooperativo.pdf)
- Johnson D., Johnson R. y Holubec E.(1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*.(Falta la editorial) Buenos Aires: Paidós
- Johnson, d. W., y Johnson, R. T. (2000). Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Twelve Years Of Research. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Disponible: <http://www.clcrc.com/pages/peacemeta.html>
- Litwin, E. (2012). La evaluación educativa. Portafolios una nueva propuesta para la evaluación. Proyectos y propuestas creativas en educación. Buenos Aires: Educa Red.
- Lorente, P. (2011). *Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI*. Revista Tejuelo, 11, 104-127.
- Marco, B. (2014). *Competencias básicas hacia un nuevo paradigma educativo*. Edición la U. (Falta lugar de publicación)

- Matriz de Referencia (2016). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana.
- MEN (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Imprenta Nacional de Colombia, Primera edición
- Metzler, M (2005). *Instructional models for physical education* (3rded.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Caja Siempre Día E. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). *Mallas de aprendizaje en Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje para lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de competencias de lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Serie de Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Muñoz, A. (2010) *Desarrollo de las competencias básicas en educación infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Bogotá. Ediciones de la U: Eduforma.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación* (Primera ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, París, OCDE.
- Peregrina, A. E. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria/Current state of reading comprehension in Primary Education. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa. Barcelona. Perkins, D. (1999) “¿Qué es

- la comprensión". En Stone Wiske, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. Buenos Aires.
- Perrenoud, P., (2011) *Construir competencias desde la escuela*. Mexico. J.C: Sáez Editor
- Pinzas, J. (2012). *Leer pensando introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Perú: Fondo editorial.
- Prieto, J., Alarcón, D., Álvarez, F. & Domínguez, G. (2015). *El aprendizaje cooperativo en Zona de Desarrollo Próximo: una experiencia en el Máster de Secundaria. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 64-77
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en).
- Publicación, Siempre día E. Ministerio de Educación (2016) *Matriz de lenguaje. La ruta hacia la excelencia educativa - Colombia Aprende. articles- 52712\_matriz\_l.pdf*
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs, P. (2009) La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, No.349 225-239. Disponible en: [https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re349/re349\\_11.html](https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re349/re349_11.html)
- Robledo, J. (2009). Observación participante: el acceso al campo. *Nure Investigación* (40), 1-4.
- Sánchez. (2013) *Comprensión lectora. Teoría de Textos*. Publicado por Nabucodonosor7 en 13:20. <http://nabucodonosor7.bl>
- Sánchez. (2012). *Estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primer nivel del programa de español y literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"*. Quibdó: Universidad Tecnológica del Chocó.

- Sandín Esteban, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Servicio de Innovación Educativa (2008). *Aprendizaje Cooperativo: Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Shepard L. (2006) *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Campus Boulder.  
Recuperado de: [http://www.upn303.com/files/evaluacion\\_aula.pdf](http://www.upn303.com/files/evaluacion_aula.pdf)
- Silva, J. D. D. A. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. U. Pedagógica Nacional.
- Slavin R. & Johnson R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*.  
Recuperado de: <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20inclusiva/Estrategias/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Solé, I. (2004). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, núm. 59, p. 43-61.
- Torrado, M., C. (2000). *Competencias y proyectos pedagógicos. Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar*. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá, DC Colombia. p. 53. 54
- Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque de la comprensión. *Revista innovación Educativa*. Vol 14. No. 64 p. 47-56. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Unigarro, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Wheldall & Colmar, (1990). Peer Tutoring in Low-progress readers Using Pause, Prompt and Praise. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute (comps.), *Children Helping Children*. Chichester: John Wiley and Sons (PDF) Tutorías entre iguales, del concepto a la practica en las diferentes etapas educativas. Reucperado de: [https://www.researchgate.net/publication/286035658\\_Tutorias\\_entre\\_iguales\\_del\\_concepto\\_a\\_la\\_practica\\_en\\_las\\_diferentes\\_etapas\\_educativas](https://www.researchgate.net/publication/286035658_Tutorias_entre_iguales_del_concepto_a_la_practica_en_las_diferentes_etapas_educativas) [accessed Jul 14 2018].

# **ANEXOS**

## Anexos A. Formatos enviados por el MEN para comprensión de lectura

### PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL DEL FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO LECTURA EN VOZ ALTA Primera aplicación

#### INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL (LA) DOCENTE o EVALUADOR:

- Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.
- Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.
- Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al estudiante el protocolo del lector (el texto que va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.
- Entregue el protocolo al lector y explíquele que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5).
- Indíquele al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: "LEE EN VOZ ALTA, LO MEJOR QUE PUEDAS —INICIA YA—" y active el cronómetro.
- El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.
- Se espera que el estudiante lea de 115 a 124 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.
- Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el estudiante continúe leyendo el texto hasta que se cumplan 5 minutos y detenga el cronómetro.
- En este caso, el texto tiene 142 palabras; es probable que el estudiante requiera más de un minuto para leerlo en su totalidad. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, en otras palabras, leyó entre 115 y 124 palabras antes de cumplir un minuto, usted debe desactivar el cronómetro y registrar el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente en la ficha de observación. Recuerde que el estudiante debe leer todo el texto.
- Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también a registrar los rasgos de calidad de lectura. Esta información la debe consignar en las 5 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación del docente.
- Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones de letras, cambios de palabra, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.
- Al finalizar la lectura, lleve a cabo la prueba de comprensión lectora que hace parte de esta caracterización.
- Utilice las fichas para calificar la velocidad, la calidad de la lectura en voz alta y la comprensión.

#### GLOSARIO

-**Velocidad** de lectura: ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?

-**Calidad** de la lectura: ¿El estudiante lee con fluidez, hace pausas y utiliza entonación?



**Para entregarle al niño o niña  
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Institución educativa: \_\_\_\_\_

Día: \_\_\_\_ Mes: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

**TEXTO:**

**Lluvia**

Los indígenas catíos, de Antioquia, cuentan que la hermosa Dabeiba, hija del Señor del cielo, era una gran maestra; enseñó a los indígenas a sembrar yuca y maíz, a tejer, a hacer ollas y otros objetos de barro, y a escoger los colores para pintarse los dientes y el cuerpo. Cuando el padre de Dabeiba supo que su hija había terminado su labor de maestra en la tierra, la llamó para que subiera al cielo. Un día, al amanecer, la joven caminó hasta lo más alto del cerro León y, desde allí, subió al cielo. A pesar de que era muy temprano, y de que la neblina se levantaba sobre las quebradas, algunos la vieron perderse entre las nubes. Hoy, desde el cielo, manda lluvias y tormentas, no para hacer daño, sino para que sus hermanos en la Tierra la recuerden.

Texto tomado de: *La tierra, el cielo y más allá. Una expedición al cosmos* (2017). Fundación Secretos para contar. Medellín, Colombia.



**Después de leer el texto, lea y responda las siguientes preguntas:**

<p><b>1. Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>Según el texto, Dabeiba enseñó a los catíos a</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. perderse entre las nubes.</li><li>B. cocinar con yuca y maíz.</li><li>C. fabricar ollas de barro.</li><li>D. crear lluvias y tormentas.</li></ul>	<p><b>2. Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>Luego de subir al cerro León, Dabeiba</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. se perdió entre las nubes y subió al cielo.</li><li>B. se hizo maestra de los indígenas catíos.</li><li>C. enseñó a sus hermanos a sembrar y a tejer.</li><li>D. pintó de colores sus dientes y su cuerpo.</li></ul>
<p><b>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>En el texto, la expresión “no para hacer daño” se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Los castigos que recibía el pueblo catío.</li><li>B. La fuerza destructora de las tormentas.</li><li>C. La maldad de Dabeiba y de su padre.</li><li>D. Las fuertes corrientes de las quebradas.</li></ul>	<p><b>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>Del texto anterior se puede concluir que Dabeiba</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. era la hija favorita del Señor del cielo.</li><li>B. enseñó a sus hermanos secretos prohibidos.</li><li>C. nunca regresó junto a sus hermanos catíos.</li><li>D. se transformó en agua de lluvia y de tormentas.</li></ul>
<p><b>5. Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</b></p> <p>Del regreso de Dabeiba al cielo por orden de su padre, se puede decir que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Su padre estaba decepcionado por su labor.</li><li>B. Sus hermanos eran desagradecidos con ella.</li><li>C. Sus labores debían continuar en otro pueblo.</li><li>D. Su pueblo ya no la necesitaba para sobrevivir.</li></ul>	<p><b>6. Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</b></p> <p>Según la manera como finaliza la historia, puede afirmarse que para los indígenas catíos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. La gente ha olvidado el poder de la lluvia y de las tormentas.</li><li>B. La desaparición de Dabeiba es un misterio aún sin resolver.</li><li>C. Es gracias a Dabeiba que las lluvias siguen llegando a la tierra.</li><li>D. Dabeiba y su padre son los culpables del invierno en Antioquia.</li></ul>



Para el(la) docente evaluador(a)

**FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA**

Nombre del (de la) niño(a): \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Institución educativa: \_\_\_\_\_

Día: \_\_\_\_ Mes: \_\_\_\_ Año: \_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omissiones	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Hece a no autocorrección
Lluvia Los indígenas catíos, de Antioquia, cuentan que la hermosa Dabeiba,	11					
hija del Señor del cielo, era una gran maestra;	9					
enseñó a los indígenas a sembrar yuca y maíz, a tejer, a hacer ollas y otros objetos de barro, y a escoger los colores para pintarse los dientes y el cuerpo.	31					
Cuando el padre de Dabeiba supo que su hija había terminado su labor de maestra en la tierra,	18					
la llamó para que subiera al cielo.	7					
Un día, al amanecer, la joven caminó hasta lo más alto del cerro León y, desde allí, subió al cielo.	20					
A pesar de que era muy temprano, y de que la neblina se levantaba sobre las quebradas, algunos la vieron perderse entre las nubes.	24					
Hoy, desde el cielo, manda lluvias y tormentas, no para hacer daño, sino para que sus hermanos en la Tierra la recuerden.	22					
<b>TOTAL</b>	<b>142</b>					

\*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: quebradas, el estudiante lee "quebradas" con el acento en la segunda A.

\*\* Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Anexo 1.3 Prueba caracterización grado quinto



**Para el (la) docente evaluador**  
**FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO**  
**Primera aplicación**

**-Velocidad:** de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 124	
ÓPTIMO	Entre 115 y 124 palabras por minuto	
LENTA	Entre 100 y 114	
MUY LENTA	Por debajo de 100	

**-Calidad:** señale con una X la lectura que hace el niño o la niña, según los rasgos, y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

**-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.**



**Para el (la) docente evaluador**  
**Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión**  
**Primera aplicación**

<b>CLAVES</b>
---------------

1. (C) – 2. (A) – 3. (B) – 4. (C) – 5. (D) – 6. (C)
---

Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.

Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc.

Si el estudiante presenta dificultades al responder las preguntas cinco y seis, es importante trabajar en actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.  
Adaptación para la aplicación del 2018 a cargo del Ministerio de Educación Nacional.  
Proyectó publicación: Paola García.  
Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender.  
Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional  
Óscar David Ramírez, asesor de lenguaje Programa Todos a Aprender.  
Mónica Ramírez Peñuela, Directora de Calidad - Viceministerio para la Educación  
Preescolar, Básica y Media.

Anexo B. Actividades Circulo de Lectura



Universidad del Tolima

Nombre del  
equipo \_\_\_\_\_

Actividades

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN DURANTE LA LECTURA

“Un pecado original”



1. ¿A qué le recuerda Manolito el olor del queso de cabrales?
  - a. al pecado original
  - b. A los dientes del abuelo
  - c. Al vestuario del colegio.
  - d. Colacao con mantequilla
  
2. En la frase “*mi madre me lo mete en el bolsillo todos los días para que compre «el número de los ciegos»*”, de la parte subrayada se puede deducir qué:
  - a. Le compraban monedas a los ciegos.
  - b. Compraban la lotería con la ilusión de hacerse millonarios.
  - c. Le hacían la lotería a los ciegos.
  - d. Siempre apostaban.
  
- 3.Cuál es el nombre del pueblo de dónde provenían el atracador y el abuelo de Manolito:
  - a. Noruega
  - b. Ceporra
  - c. Mota del Cuervo
  - d. Mira Flores de la Sierra

4. La Sita Asunción llevo a los niños al Museo de Prado a ver “Las **Mininas** de Velázquez”. En la anterior frase la palabra subrayada se puede cambiar sin que pierda el significado por:

- a. animales.
- b. tías.
- c. gatas.
- D. ratones

5. ¿Cómo es el verdadero nombre del cuadro por el que el guardia cogió a Manolito y a sus amigos por haberlo rayado?

- a. Las tres gordas.
- B. Las tres melonas antiguas.
- c. Las tres gracias
- d. Cacho de pierna.

6. ¿Cuál era el pecado original que cometió Manolito Gafotas?

- a. Decirle vieja a la señorita de la falda negra y larga.
- b. invitar a la señorita a unos boquerones con café.
- c. decirle al atracador que fuera a atracar al portal de la Sita Asunción.
- d. Decirle a la Sita Asunción que el atracador de Mota del Cuervo le iba a quitar el bolso.

7. Qué quiso decir Manolito Gafotas con la expresión “**a mi Sita la quiero lejos, pero la quiero**”:

- a. Quería mucho a su profesora.
- b. No quería nada a su profesora.
- c. La quería un poco.
- d. Aunque la quería, prefería que ella estuviese lejos de él.

## ACTIVIDADES DESPUES DE LA LECTURA

1. En el libro es muy común escuchar los sobrenombres o apodos de los personajes, en un pliego de papel periódico dividido en dos partes los grupos escribirán las «Razones a favor de los apodos» y «Razones en contra de los apodos» que se les ocurran.
2. Elvira Lindo es una reconocida escritora de novela infantil y juvenil. Pero su currículum es muy amplio. Lee la biografía de la autora y realiza un pequeño resumen de la misma. Puedes elaborar esquemas como mapas conceptuales, cuadros sinópticos o una infografía para el resumen.
3. Es muy importante conocer la opinión que los lectores tienen sobre los textos leídos.
  - ¿Sabías que Manolito Gafotas es el primer título de una serie de libros con el mismo personaje?
  - ¿Te ha gustado leer el capítulo “Un pecado original” del libro Manolito Gafotas? ¿Por qué sí (o no)?
  - ¿Recomendarías este libro a otros niños? ¿Por qué?

### PALABRAS DESCONOCIDAS

Alcampo

Bocata

Bollicao

Boquerones

Cacho

Ceporra

Chivarse

Colacao

Hortera

Mancillado

Marengo

Miraflores de la sierra

Morro

Pardillo

Pilila

Próstata

Salmonete

Sida

Temblorosa

Tordo



## Anexo C. Juego de la Nasa



Universidad del Tolima

### INSTRUCCIONES: EJERCICIO DE LA NASA.



Ustedes pertenecen a un grupo de cosmonautas (4 personas). Tenían el encargo de encontrarse con la nave nodriza en la superficie iluminada de la Luna. A causa de las dificultades técnicas su nave espacial tuvo que alunizar a 300 km de la nave nodriza. Durante el alunizaje se ha destruido gran parte del equipo de a bordo. Su supervivencia depende de que ustedes consigan llegar a pie a la nave nodriza. Sólo pueden llevar consigo lo más imprescindible para poder superar esta distancia. Más abajo se especifica una relación de 15 cosas que se han salvado de la destrucción. Su tarea consiste en hacer una clasificación de los objetos enumerados que sean más o menos importantes para que la tripulación se los lleve consigo. Den el “1” a la posición más importante, el “2” a la que le sigue en importancia,... etc, hasta que estén clasificadas las 15 posiciones por orden de importancia.

	1	2		3	4	
OBJETOS	PRE- CLASIFICACION INDIVIDUAL	CLASIFICACION NASA	DIFERENCIA A	CLASIFICACIÓN DEL GRUPO	CLASIFICACIÓN DE LA NASA	DIFERENCIA B
1 Caja de cerillas						
1 lata de concentrado de alimentos						
20 metros de cuerda de nylon						
30 m cuadrados de seda de paracaídas						
1 hornillo portátil						
2 pistolas de 7,65 mm						

1 lata de leche en polvo						
2 bombonas de oxígeno de 50 l.						
1 mapa estelar( Constelación lunar)						
1 bote neumático con botellas de CO2						
1 brújula magnética						
20 litros de agua.						
Cartuchos de señales(arden en vacío)						
1 maletín de primeros auxilios, con jeringuillas para inyecciones						
1 receptor y emisor de FM, accionado por energía solar.						
TOTAL A				TOTAL B		

**Reflexionar sobre las conclusiones**

**CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO**

1. ¿Han participado todos en el trabajo en equipo?

---



---



---

2. ¿ha habido alguien que haya intervenido demasiado?

---

---

---

3. ¿ha habido alguien que haya bloqueado la participación de los otros miembros del equipo?

---

---

---

4. ¿hablaron todos a la vez?

---

---

---

5. ¿Se desviaron del trabajo que realizaban? ¿Qué tan frecuentemente lo hacían?

---

---

---

6. ¿Qué sistema utilizaron para tomar decisiones: por votación, por consenso; hubo alguien que haya impuesto su opinión?

---

---

---

7. ¿han pedido ayuda si lo han necesitado?

---

---

---

8. ¿ha habido una buena relación entre los miembros del equipo?

---

---

---

9. ¿Están satisfecho con el trabajo realizado, se han conseguido los objetivos propuestos?

---

---

---

10. ¿Qué dificultades se presentaron y de qué manera las solucionaron?

---

---

---

## Anexo D. Actividades de trabajo cooperativo

Nombre del equipo los neorodólogos

Actividades  
PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN DURANTE LA LECTURA  
"Un pecado original"

- ¿A qué le recuerda Manolito el olor del queso de cabrales?
  - a. al pecado original
  - b. A los dientes del abuelo
  - c. Al vestuario del colegio.
  - d. Colacao con mantecilla
- En la frase "mi madre me lo mete en el bolsillo todos los días para que compre el número de los ciegos", de la parte subrayada se puede deducir qué:
  - a. Le compraban monedas a los ciegos.
  - b. Compraban la lotería con la ilusión de hacerse millonarios.
  - c. Le hacían la lotería a los ciegos.
  - d. Siempre apostaban.
- Cuál es el nombre del pueblo de dónde provenían el atracador y el abuelo de Manolito:
  - a. Noruega
  - b. Ceporra
  - c. Mota del Cuervo
  - d. Mira Flores de la Sierra
- La Sita Asunción llevo a los niños al Museo de Prado a ver "Las Mininas de Velázquez". En la anterior frase la palabra subrayada se puede cambiar sin que pierda el significado por:
  - a. animales.
  - b. tías.
  - c. gatas.
  - d. ratones
- ¿Cómo es el verdadero nombre del cuadro por el que el guardia cogió a Manolito y a sus amigos por haberlo rayado?
  - a. Las tres gordas.
  - b. Las tres melonas antiguas.
  - c. Las tres gracias
  - d. Cacho de pierna.
- ¿Cuál era el pecado original que cometió Manolito Gafotas?
  - a. Decirle vieja a la señorita de la falda negra y larga.
  - b. invitar a la señorita a unos boquerones con café.
  - c. decirle al atracador que fuera a atracar al portal de la Sita Asunción.
  - d. Decirle a la Sita Asunción que el atracador de Mota del Cuervo le iba a quitar el bolso.

7. Qué quiso decir Manolito Gafotas con la expresión "a mí Sita la quiero lejos, pero la quiero":

- a. Quería mucho a su profesora.
- b. No quería nada a su profesora.
- c. La quería un poco.
- d. Aunque la quería, prefería que ella estuviese lejos de él.

#### ACTIVIDADES DESPUES DE LA LECTURA

1. En el libro es muy común escuchar los sobrenombres o apodos de los personajes, en un pliego de papel periódico dividido en dos partes los grupos escribirán las «Razones a favor de los apodos» y «Razones en contra de los apodos» que se les ocurran.

2. Elvira Lindo es una reconocida escritora de novela infantil y juvenil. Pero su curriculum es muy amplio. Lee la biografía de la autora y realiza un pequeño resumen de la misma. Puedes elaborar esquemas como mapas conceptuales, cuadros sinópticos o una infografía para el resumen.

3. Es muy importante conocer la opinión que los lectores tienen sobre los textos leídos.
- ¿Sabías que Manolito Gafotas es el primer título de una serie de libros con el mismo personaje?
  - ¿Te ha gustado leer el capítulo "Un pecado original" del libro Manolito Gafotas? ¿Por qué sí (o no)?
  - ¿Recomendarías este libro a otros niños? ¿Por qué?

8. Para dónde mandó Manolito Gafotas al atracador para que no le hiciera nada:
- a. Carabanchel.
  - b. Mota del cuervo.
  - c. a donde vivía Sita Asunción
  - d. a Madrid

# Los estudiantes

## CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO

1. ¿Han participado todos en el trabajo en equipo?

Si porque todos aportan

2. ¿ha habido alguien que haya intervenido demasiado?

Nadie

3. ¿ha habido alguien que haya bloqueado la participación de los otros miembros del equipo?

Nadie

4. ¿hablaron todos a la vez?

no

5. ¿Se desviaron del trabajo que realizaban? ¿Qué tan frecuentemente lo hacían?

Nadie bien

6. ¿Qué sistema utilizaron para tomar decisiones: por votación, por consenso; hubo alguien que haya impuesto su opinión?

por votación

7. ¿han pedido ayuda si lo han necesitado?

no

8. ¿ha habido una buena relación entre los miembros del equipo?

no

9. ¿Están satisfecho con el trabajo realizado, se han conseguido los objetivos propuestos?

si

10. ¿Qué dificultades se presentaron y de qué manera las solucionaron?

ninguna



Completo el siguiente cuadro con la lectura de la biografía de la autora de "MANOLITO GAFOTAS".

BIOGRAFÍA ELVIRA LINDO	
FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO	(Cádiz, 1962)
ESTUDIOS	en la universidad complutense Periodismo
PROFESIÓN	en la radio como de violonista
RECORRIDO PROFESIONAL	Preparó en sus giones de diversos programas de humor, estuvo en el teatro de comediante, fue a escena después de protagonista y escribió sus libros de manolito gafotas.
OBRA MAS IMPORTANTE	Fue el libro de manolito Gafotas (1994) propio manolito como mola! los trapos sucios mandito and the road yo y el invecito mandito tienen un secreto
RECONOCIMIENTOS O PREMIOS	premio nacional de literatura infantil la cuarta entrega "los trapos sucios" Bibioleta breve por la novela un valcubro tuya (2005)



Responde las siguientes preguntas:

- 1) ¿Sabías que Mandito Gatotas es el primer título de una serie de libros con el mismo personaje?
- 2) ¿Te gusta leer el capítulo "Un pecado original" del libro de Mandito Gatotas? ¿Por qué?
- 3) ¿Recomendarías ese libro a otros niños? ¿Por qué?

Respuesta:

- 1) Sí, lo sabía
- 2) Sí, porque tiene muchas aventuras
- 3) Sí, porque es chistoso y recomendable

Completo el siguiente cuadro con la lectura de la biografía de la autora de "MANOLITO GAFOTAS".

BIOGRAFÍA ELVIRA LINDO	
FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO	CAPIZ 1962
ESTUDIOS	Periodista guionista
PROFESIÓN	Profesión en la radio como guionista
RECORRIDO PROFESIONAL	Guionista guionista de televisión y guionista de teatro. En el libro de la Ley de la selva. en 1998
OBRA MAS IMPORTANTE	La obra más importante es Manolito Gafotas (1994) sobre Manolito como uno de los tontos sucios on the road y Manolito tiene un secreto
RECONOCIMIENTOS O PREMIOS	Ganó el Premio Nacional de literatura infantil por la obra entrega los tontos sucios (1998) biblioteca vrede en (2005)

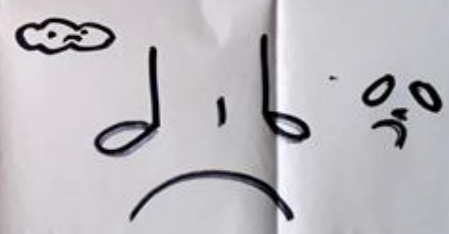
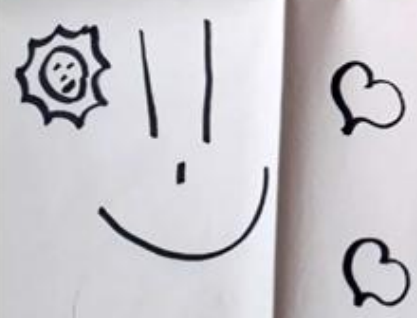
# ASPECTOS POSITIVOS de los APodos

Las persona a veces no ponen APodos de cariño, no es por ofendernos si no que nosotros los entendimos mal.




# ASPECTOS negativos de los APodos

La gente nos pone apodos por molestar nos o fastidiarnos eso es malo porque nosotros nos sentimos mal porque nosotros tenemos nombre propio.



## Aspecto positivos de los apodos.

Es cuando una persona se le olvida el nombre de un compañero y le pone un apodo pero que no lo lastime psicológicamente y mentalmente.

A pesar de que a mi grupo nos parecen malos los apodos en algunas ocasiones son buenos. 

### Ejemplo:

**marcos:** Mira ese niño ton floco y feo.

**Julian:** Si invento male un apodo i.

**marcos:** pongamale... El palito.


El niño alcezo a escuchar el apodo que le pusieron y el se puso triste y el se grabo en la mente que no servia para nada y nunca quiso volver a la escuela.

### Moraleja del trabajo

Nunca debemos poner apodos a nuestros compañeros y más a nuestros mejores amigos y mas y el niño tiene algun defecto.

## Aspectos negativos de los apodos

A veces las personas exageran en los apodos y no son buenos pero en algunos casos hacen sentir mal a las personas.

A mi grupo no nos gustan los apodos y por eso decimos en el otro lado que son muy muy malos. 

### Integrantes que ayudaron.

Alex mauricio, Maria Alejandra, Ana Victoria y Natalia R.

Este trabajo lo hicimos juntos con el equipo los super increíbles nos prestamos los marcadores y otras cosas más.

**grupo:** los super heroes












 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

_____	con C.C N°	_____
Maira Yiceth Lasso Rodríguez		38364774
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

**Autorizar**

**No Autorizar**  **Motivo:** \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.


Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>



 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “**...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “**...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **LA EVALUACION DE LA COMPETENCIA LECTORA A TRAVES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN NIÑOS DE QUINTO DE PRIMARIA DE LA ESCUELA MANUEL ANTONIO BONILLA EN EL ESPINAL (TOLIMA)**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

---

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Artículo publicado en revista:


---

- Capítulo publicado en libro:

---

- Conferencia a la que se presentó:

---


 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: **10** Mes: **Agosto** Año: **2018**

Autores:

Firma

Nombre:	Maira Yiceth Lasso Rodríguez		C.C.	38364774
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.