

**ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS  
COMPETENCIAS LECTORAS EN EL AULA**

**KARINA ESTHELA ARROYO MARTÍNEZ**

**EVERLIDES ESTHER PÉREZ GARCÍA**

**Trabajo de investigación presentado para optar a título de**

**Magister en Educación**

**Énfasis Cognición y Educación**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ÉNFASIS COGNICIÓN**

**BARRANQUILLA**

**2021**

**ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS  
COMPETENCIAS LECTORAS EN EL AULA**

**KARINA ESTHELA ARROYO MARTÍNEZ**

**EVERLIDES ESTHER PÉREZ GARCÍA**

**Trabajo de investigación presentado para optar a título de Magíster en Educación  
Énfasis Cognición y Educación**

**Tutora:**

**JENNY PATRICIA ACEVEDO-RINCÓN, PhD.**

**Cotutor**

**MIGUEL ÁNGEL HERRERA DELGANS, Mg.**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE, BARRANQUILLA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**ÉNFASIS EN COGNICIÓN**

**2021**

Aprobado por el profesorado de la Maestría en Educación en cumplimiento de los requisitos exigidos para otorgar el título de Magíster en Educación.

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Barranquilla, junio de 2021

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco primero a Dios por su infinita bondad, a mi hijo por ser mi fuente de inspiración, a mi compañero de ruta por su aliento incansable, a mis padres y hermanos por su apoyo continuo, a mis tutores, por los aprendizajes, en cada una de las tardes de saber científico. A todos aquellos que de una u otra forma han hecho parte en todo este proceso.

Everlides Pérez García

Agradezco principalmente a Dios, a mis padres, a mi esposo e hijastro, a mis tutores y la Universidad del Norte, a la Institución educativa en la que trabajo, por darme la motivación, el tiempo, la orientación y el respaldo para vivir este proceso.

Karina Arroyo Martínez

## **DEDICATORIA**

A mi hijo José Ángel, mi pequeño y más grande amor, el mayor motivo de inspiración; a ti Amor por tu apoyo incondicional, a mis padres Sara y Ángel, por todos sus esfuerzos, dedicación y enseñanzas. A mis estudiantes, el principal motivo para el desarrollo de esta investigación.

Everlides Pérez García

Dedico este trabajo primeramente a Dios, por ser nuestro creador y ayudarme a cumplir esta gran meta de mi vida. A mis padres (Eberto, Lida y Andrés), a mi esposo (Yonis) e hijastro (Camilo), por su amor y el apoyo incondicional que siempre me brindan, impulsándome a ser mejor y lograr éxitos como este.

Karina Arroyo Martínez

## RESUMEN

Enseñar a los niños estrategias de lectura, que les permitan desarrollar las habilidades de comprensión lectora, con pensamiento crítico, capaces de transformar y atender a las necesidades que demandan la sociedad y la cultura, hacia la búsqueda y alcance de nuevos conocimientos, es un tema siempre vigente. Esta investigación, busca mejorar las competencias lectoras de los estudiantes de básica primaria, estructurando de un plan pedagógico basado en tres estrategias cognitivas de lectura, estas son: formulación de preguntas, subrayado y resumen. Para esto, se eligió un enfoque de investigación cualitativo, de tipo descriptivo, documental y reflexivo. Se desarrolló bajo la perspectiva del análisis documental, en cuatro fases, que implicaron: el análisis previo de documentos, la preparación del material, la selección de la unidad de análisis y el análisis de los resultados. Se logró estructurar una propuesta didáctica, que contempla la realización de una serie de actividades, a manera de talleres teórico- práctico, para realizar la instrucción en el uso de las estrategias cognitivas de lectura elegidas. Las cuales podrán ser desarrolladas en un programa de entrenamiento estructurado, ajustado a las necesidades encontradas durante la fase diagnóstica. A partir de todo lo cual, se pudo concluir que el plan lector propuesto, puede ayudar con la maduración lectora de los estudiantes, pero la enseñanza de las estrategias cognitivas de lectura, por sí solas, no son suficientes para mejorar significativamente las destrezas lectoras de los posibles beneficiarios del programa, sino que se requiere una política integral para propiciarlo.

**Palabras clave:** estrategias cognitivas, comprensión lectora, subrayado, resumen, formulación de preguntas.

## Lista de siglas

<b>APA</b>	Asociación Americana de Psicología ( <i>American Psychological Association</i> ).
<b>CPT</b>	Comprensión y Producción Textual
<b>DBA</b>	Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje
<b>EBC</b>	Estándares Básicos de Competencias
<b>GSA</b>	Evaluación de Habilidades de Graduados ( <i>Graduate Skills Assessment</i> )
<b>ICFES</b>	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
<b>IHS</b>	Intensidad Horaria Semanal
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>ONU</b>	Organización de Naciones Unidas
<b>PNL</b>	Plan Nacional de Lectura
<b>PIRLS</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos ( <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> )
<b>PISA</b>	Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora ( <i>Programme for International Student Assessment</i> )
<b>PNL</b>	Plan Nacional de Lectura
<b>Saber TyT</b>	Prueba saber para carreras Técnicas Y Tecnológicas
<b>saber Pro</b>	Prueba saber para PROgramas PROfesionales
<b>TERCE</b>	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación

# Contenido

<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>17</b>
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>19</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>19</b>
<i>Objetivo General .....</i>	<i>19</i>
<i>Objetivos Específicos .....</i>	<i>20</i>
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>COMPRESIÓN LECTORA.....</b>	<b>21</b>
<b>CONSIDERACIONES CURRICULARES SOBRE LA COMPRESIÓN LECTORA.....</b>	<b>25</b>
<b><i>PRUEBA SABER DE LECTURA CRÍTICA .....</i></b>	<b>29</b>
<b>NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA .....</b>	<b>31</b>
<b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS .....</b>	<b>35</b>
<b>SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>52</b>
<b>ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>52</b>
<b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>53</b>
<i>Tipo de investigación .....</i>	<i>54</i>
<i>Método.....</i>	<i>54</i>
<i>Fases de la investigación.....</i>	<i>55</i>
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de información.....</i>	<i>57</i>
<b>CAPÍTULO 4. PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS.....</b>	<b>59</b>
<b>PRELIMINARES.....</b>	<b>59</b>
<i>Fase Diagnóstica.....</i>	<i>68</i>
<i>Fase de implementación.....</i>	<i>70</i>
<i>Evaluación de los resultados del proceso formativo.....</i>	<i>73</i>



<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO 1: RELACIONES ENTRE LOS REFERENTES CURRICULARES ASOCIADOS A LA COMPRENSIÓN LECTORA.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO 2: EVALUACIÓN DIAGNOSTICA.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO 3. ESTRUCTURA DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA-GUÍA 1.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO 3. ESTRUCTURA DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA-GUÍA 2.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO 4. ESTRUCTURA DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA-GUÍA 3.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 4. ESTRUCTURA DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA-GUÍA 4.....</b>	<b>115</b>
<b>APÉNDICES.....</b>	<b>117</b>
<b>APÉNDICE 1: GUÍA DE APRENDIZAJE 1.....</b>	<b>117</b>
<b>APÉNDICE 2: GUÍA DE APRENDIZAJE 2.....</b>	<b>123</b>

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Resultados Históricos de Colombia en PISA.....	15
<b>Tabla 2.</b> Indicadores de niveles de dominio .....	51
<b>Tabla 3.</b> Matriz de revisión documental .....	57
<b>Tabla 4.</b> Relación de Instrumentos para la observación .....	58
<b>Tabla 5.</b> Descriptores niveles de lectura.....	69
<b>Tabla 6.</b> Matriz de aprendizajes de la propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora.....	71
<b>Tabla 7.</b> Rejilla de Evaluación de competencias lectoras .....	74

## Lista de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> Mapa conceptual sobre comprensión lectora.....	27
<b>Ilustración 2.</b> Niveles de desempeño prueba saber 11° de lectura crítica. ....	34
<b>Ilustración 3.</b> Niveles de desempeño prueba Saber 11 de lectura crítica.....	60
<b>Ilustración 4.</b> Históricos de puntajes globales y por prueba y comparación con la entidad territorial certificada promedio nacional, años 2017-II, 2018-II, 2019-II.....	61
<b>Ilustración 5.</b> Puntaje histórico promedio y desviación prueba de lectura crítica, años 2014-II, 2015-II, 2016-II.....	62
<b>Ilustración 6.</b> Promedio por zona y sector prueba de lectura crítica.....	63
<b>Ilustración 7.</b> Histórico de los niveles de desempeño prueba lectura crítica .....	64
<b>Ilustración 8.</b> Histórico de los niveles de desempeño en Lectura Crítica (2014-2018).....	65
<b>Ilustración 9.</b> Resultados por aprendizaje prueba de lectura crítica .....	66
<b>Ilustración 10</b> Competencias/Aprendizajes/afirmaciones que evalúa la prueba de lectura crítica .....	67
<b>Ilustración 11.</b> Situación Prueba Supérate 2018 .....	102
<b>Ilustración 12.</b> Texto el ladrido del perro .....	104
<b>Ilustración 13.</b> Texto para completar .....	106
<b>Ilustración 14.</b> Carta.....	106

## Introducción

La comprensión de lectura se entiende como un proceso interactivo (Ballesteros, 2016), que involucra operaciones lingüísticas, psicológicas y cognitivas, cuyo fin es la interpretación de significados codificados en el lenguaje escrito. Un proceso superior del pensamiento, que permite a los ciudadanos acceder a la información y al patrimonio cultural de su sociedad. Una práctica social de función comunicativa, cuyo objetivo es la negociación de significados entre los seres humanos. Un proceso, en el que como mínimo participan: el lector, el texto (verbal o no verbal) y el autor. En donde el primero, no es un sujeto pasivo que ‘descifra’ lo que dice un texto, sino que construye y reconstruye la realidad a partir de las hipótesis, lo que expone el autor, su propio punto de vista, las experiencias previas, motivaciones y actitudes que posee. Además de esto, intervienen operaciones cognitivas, para organizar y estructurar la información.

En este contexto, reconociendo la importancia de la comprensión de lectura para el desarrollo sostenible e integral de la sociedad y el individuo, y especialmente para un adecuado desempeño académico, se realiza este trabajo, que tiene como objetivo, diseñar un plan pedagógico basado en tres estrategias cognitivas de lectura, como son: la formulación de preguntas, el subrayado y el resumen, en estudiantes de básica primaria del municipio de Maicao - La Guajira.

Dicha experiencia, se presenta a continuación a manera de trabajo de grado, en un documento que consta de seis capítulos, que muestran: 1) las razones para realizar este estudio, a manera de justificación, y la precisión del fenómeno de interés, en el planteamiento del problema; 2) los fundamentos epistemológicos que sustentan el plan pedagógico, en el marco teórico; 3) ¿cómo se llevó a cabo?; en la metodología; 4) los hallazgos encontrados; bajo el título de resultados; 5) la discusión sobre los mismos, y 6) las conclusiones y

recomendaciones esbozadas. Todo lo cual, se complementa, con las referencias bibliográficas, los anexos pertinentes y los apéndices cerrando el texto.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

### Justificación

La humanidad como colectivo, desde el inicio de su existencia, ha procurado dejar registro de sus vivencias, a través del diseño de diferentes sistemas simbólicos, conocidos como escritura, para conservar y poder transmitir a las generaciones venideras, gran parte de la vasta herencia que se viene construyendo como especie.

Los resultados han sido tan trascendentales, que cada vez más, se reconoce la importancia de la lectoescritura como herramienta del desarrollo sostenible del ser humano, para su progreso individual, social, cultural, científico, económico y cognitivo, siendo, además, un instrumento que también tiene una función psicológica, emocional y lúdica (Ballesteros, 2016).

Por esto, de ser unos pocos los que tenían el privilegio de saber leer y escribir en la antigüedad; cuando por ejemplo, durante el imperio Romano, sólo la iglesia era la que poseía estos conocimientos; se ha avanzado, al punto, en que lo más común y ya establecido, sea ir al colegio para que principalmente, se le enseñe a los niños a leer, pudiendo así interpretar dichos sistemas simbólicos, y escribir, para que también ellos logren transmitir emociones, conocimientos, procedimientos, pensamientos, decisiones, sentimientos, etc., con el lenguaje escrito (Ballesteros, 2016).

Así, el reconocimiento de la importancia, de que la población en general adquiera estas competencias ha hecho que en casi todas las naciones del mundo la promoción de la lectoescritura se convierta en una política pública (Ballesteros, 2016). Al considerar que el conocimiento es probablemente el capital más importante hoy en día, tanto para la persona, como para el país; y que el mismo, sólo se puede adquirir con un nivel adecuado de

comprensión lectora, y no sólo de decodificación, porque la verdadera lectura, tal como lo afirma Jurado (2009), es aquella donde los saberes del lector interactúan con los saberes que expone un autor en un texto. Lo cual implica, el desarrollo de varios hábitos, habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, entre otras. Sin embargo, aunque en el país existen iniciativas para el desarrollo de habilidades lectoras, los colombianos, seguimos mostrando bajos niveles de comprensión, situación que se ve reflejada, en los resultados obtenidos en pruebas nacionales, como las pruebas SABER, e internacionales como PISA (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** *Resultados Históricos de Colombia en PISA*

Competencia/año	2006	2009	2012	2015	2018
Matemáticas	370	381	376	390	391
Ciencias	388	402	399	416	413
Lectura	385	413	403	425[5]	412

Fuente: (ICFES, 2018b)

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Así, por ejemplo, aunque en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); que es un estudio trienal que realiza la Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico (OCDE), comparando datos a nivel internacional sobre el rendimiento estudiantil, tomando como muestra a alumnos de 15 años de todo el mundo; Colombia ha mostrado una mejoría en la evolución de sus resultados, desde el 2006, año en el que se presentó por primera vez, hasta el 2018, año del que se tienen hasta ahora los últimos resultados, aún se encuentra significativamente por debajo de la media internacional (487), en

materia de comprensión de lectura, ubicándose en el puesto 58, con una media de 412, entre los 76 países participantes de todo el mundo. Mientras a nivel de Latinoamérica, se ubicó en el sexto lugar, y en cuanto al índice de repitencia escolar, fue el ocupante del segundo puesto, como el país con mayor porcentaje de estudiantes que han repetido al menos un curso, en primaria, o en los primeros dos años de educación secundaria.

Esto sin dejar de reconocer, que de acuerdo con lo publicado por el ICFES:

[...] Colombia fue uno de los tres países que mejoró en las tres áreas: lectura (27 puntos), ciencias (25 puntos) y matemáticas (21 puntos) desde su primera participación en 2006, a pesar de que presenta una disminución entre las aplicaciones de 2015 y 2018.

[...] Además, Colombia se ubicó en el noveno lugar entre los países que mejoraron su desempeño en la prueba de lectura.

[...] Y en la aplicación del 2018, el puntaje promedio del país, en la prueba de lectura, fue cinco puntos superiores, al puntaje promedio de Latinoamérica y el Caribe. (2020, p. 35-40)

Dicho atraso, en el desarrollo de las competencias lectoras a nivel nacional, local e institucional, con cifras de analfabetismo real y funcional aún significativas, en una nación de marcadas desigualdades socio-económicas, que se incrementan por las diferencias en el acceso a una educación de calidad, es aún más marcado, en departamentos históricamente descuidados por la nación, como La Guajira, que se sitúa en el penúltimo lugar en los resultados de las pruebas nacionales, siendo sus deficiencias lectoras, sólo superadas por el departamento del Chocó.



Así las cosas, a sabiendas de que la formación lectora juega un papel importante en el acceso, reunión, preservación, creación, e intercambio de información y conocimiento; factores para un desarrollo personal y social, bases de la competitividad, y fundamentos de una sociedad democrática; que deben ser considerados un derecho (Guajira 360°, 2018). No es de extrañar que no se agote el tema, y siga siendo de interés para investigadores, universidades, colegios y el estado mismo.

Ahora bien, en el caso particular de quienes elaboran este documento, diseñar un plan pedagógico que apunte a mejorar el desarrollo de lectores críticos y autónomos en la básica primaria del municipio de Maicao, es un compromiso, con su quehacer cotidiano dentro del sistema escolar, como docentes y directivos docentes integrantes de esta comunidad.

Para la Universidad del Norte, la realización de este tipo de proyectos de grado, constituye una oportunidad más de extensión de su influencia en el caribe colombiano, en la medida en que indirectamente, a través de sus estudiantes de la maestría en educación con énfasis en cognición, llevan su proyección social a lugares marginados, con poco acceso a programas especiales de lectoescritura, o por lo menos a una biblioteca, víctimas de condiciones extremas de pobreza y desplazamiento, o que simplemente tienen diferentes formas de ver la educación por sus características étnico culturales, dado que entre la población beneficiaria, existen niños y niñas de la etnia wayuu, venezolanos y menores trabajadores.

### **Planteamiento del Problema**

En el contexto escolar, poseer competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje, dado que en muchas ocasiones el éxito o fracaso académico ha sido explicado desde las habilidades para leer comprensivamente.

De acuerdo con esto, la lectura se ha convertido en una herramienta de comprensión para los aprendizajes de las distintas áreas, ya que, al disponer de adecuadas competencias lectoras, se facilita en los estudiantes los procesos para acceder a la información escrita, resolver situaciones, hacer interpretaciones y analizar datos, entre otras tareas. Habilidades que además debe promover el docente, en cumplimiento del importante rol didáctico que desempeña en los procesos de enseñanza- aprendizaje, hacia la estimulación de los procesos cognitivos, considerando que, desde el punto de vista psicológico, el lenguaje comprende una de las manifestaciones o procesos de la cognición. Lo cual, implica el arreglo sistemático y significativo de los símbolos para comunicarnos con nosotros mismos y con los demás: recibiendo, procesando, almacenando y recuperando la información en cuestión. Convirtiendo, gradualmente, la capacidad y la destreza que tengan los ciudadanos para analizar símbolos, en la riqueza principal de una nación (Reich 1993, citado por Zubiría, 2008).

Por esta y algunas otras de las razones, que ya han sido contempladas en este escrito, no es de extrañar, que, en Colombia, la Ley General de Educación de (1994), indique que el desarrollo de habilidades comunicativas sea uno de los objetivos específicos de la educación básica en todos los niveles:

[...] el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura (Art. 21, p.6).

Al expresar lo anteriormente expuesto, se intenta hacer énfasis en la relación existente entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento escolar, sin desconocer lo que la mayoría de las investigaciones sobre el rendimiento escolar han establecido, en cuanto a que

hay muchas variables predictivas del desempeño académico, entre las cuales se cuentan la motivación, las habilidades cognitivas del estudiantes, la responsabilidad, la personalidad, el estrato económico, el tiempo de dedicación, los hábitos y el uso de estrategias de estudio, las expectativas, el nivel de escolaridad de los padres, las características del sistema escolar y de las instituciones educativas, la calidad del recurso docente, la suficiencia de los recursos, la didáctica, la presión que ejercen los padres de familia sobre la calidad y el rendimiento académico de las instituciones y de sus hijos, etc. (Fajardo, et al, 2017). Siendo el nivel de comprensión lector, entre las categorías mencionadas, aquella que se puede afectar con mayor ‘facilidad’. Por esto, es la categoría de estudio de este proyecto, en la que se pretende intervenir a través de esta investigación cualitativa que busca mejorar los niveles de desempeño en la comprensión de la lectura de estudiantes de la básica primaria del municipio de Maicao, en el Departamento de la Guajira.

### **Formulación del problema**

Esta investigación se propone indagar sobre ¿Cómo mejorar las competencias lectoras de los estudiantes de básica primaria del Municipio de Maicao a través de la estructuración de un plan pedagógico basado en tres estrategias cognitivas de lectura?

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

Estructurar un plan pedagógico basado en estrategias cognitivas de lectura (formulación de preguntas, el subrayado y el resumen) en estudiantes de básica primaria del municipio de Maicao.

### ***Objetivos Específicos***

Con el fin de lograr el objetivo de la investigación, son propuestos los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar los fundamentos epistémicos asociados con la comprensión de lectura en estudiantes de básica primaria a partir de un análisis documental.
- b) Describir los niveles de comprensión lectora en los que se sitúan los estudiantes de quinto grado a partir de la interpretación de pruebas.
- c) Identificar los elementos didácticos y pedagógicos asociados a una secuencia didáctica relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

## Capítulo 2. Marco Teórico

### Comprensión Lectora

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, definimos la comprensión lectora, como un proceso interactivo de construcción organizada y coherente de significados, sobre el contenido de un texto, el cual está mediado por el conocimiento previo del lector, la estructura de los textos y los objetivos de lectura. Además, involucra operaciones cognitivas, para organizar y estructurar la información.

Esta definición de comprensión lectora se aborda teniendo en cuenta algunas consideraciones, como la expuesta por Castillo (2011) y Smith (1997), quienes conciben la lectura como una interacción entre la información no visible, conocimientos previos y propósitos del lector, con la información visible presentes en el texto impreso. Por su parte, Anderson y Pearson (como se citó en Herrera et al, 2015) exponen que la comprensión lectora, es producto del proceso de interacción personal del lector con el texto. En este sentido, Heimlich y Pittelman (citado por Quintana, 2004), expresan que la comprensión lectora, no sólo involucra procesos para decodificar el texto impreso, sino que, además, constituye un diálogo mental, entre lo que el lector encuentra en el escrito y sus conocimientos previos. En consecuencia, se asume que la comprensión lectora, conlleva una serie de implicaciones interactivas, entre el lector y el texto, que va más allá del desciframiento de la palabra escrita o información visual, dejando a un lado la concepción del lector como agente pasivo, convirtiéndolo en un agente dinámico y activo. Sin embargo, este acto de decodificación de la información tiene un carácter subjetivo para el lector, ya que depende de sus conocimientos previos, contexto, ideología o estructuras mentales, tal como lo manifiesta Lerner (1984):

[...] cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, su situación emocional, etc. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos (citado en MEN, 1998, p. 47).

Por lo tanto, la comprensión debe aceptarse como válida cuando el lector puede explicar sus interpretaciones sobre el escrito, resultado de la interacción entre el texto y el sujeto. En este sentido, la comprensión de la lectura es un proceso dinámico en el que, quien lee desarrolla conexiones entre sus conocimientos, la información que posee en sus esquemas cognitivos, emocionales y la nueva que ofrece el texto (Santiesteban y Velásquez, 2012; Montenegro y Haché, 1997). Lo cual, corrobora la postura interactiva del lector, como agente dinámico y activo, en el proceso desarrollo de la comprensión lectora.

Asimismo, algunas aproximaciones epistemológicas de la comprensión lectora, expuestas por Hernández (2005) e Ibáñez (2007) (citados por Díaz y Quiroz, 2016), exponen que la comprensión lectora, se logra cuando el lector construye significados a partir de las relaciones entre el texto, el lector, y los contextos del lector y del texto, y las situaciones de lectura que construye el lector. De acuerdo con los autores, en la comprensión lectora, factores como: el contexto del lector y del texto, son determinantes para darle sentido a lo leído, e involucra capacidades cognitivas, situacionales y emocionales del sujeto. Donde el acto de la lectura deja de ser una repetición de los pensamientos del autor, y se convierte en una construcción de significados para el lector.

Otro aporte sobre la comprensión lectora, ofrecido por González (2008), es la relación presente entre la capacidad representacional de quien lee y la comprensión de lectura; por

cuanto, el lector a través de esta interacción con los escritos construye sus propias representaciones en la mente, que puede utilizar de acuerdo con sus necesidades de lectura. En este orden de ideas, la comprensión, se concibe como la capacidad de memorización y abstracción de los sujetos, luego de interactuar con los textos o documentos escritos, ya que la información que proveen facilita la comprensión de estos. La memoria facilita controlar, regular y retener la información relevante, en la construcción de significados, para dar sentido al escrito (Morgado, 2005; Barreyro, Burin y Duarte, 2009).

Adicionalmente, Vieiro y Gómez (2004), citado por Clavijo, Maldonado y Sanjuanelo (2011) aseguran que “la comprensión lectora es considerada como un acto de razonamiento que lleva al individuo a la construcción activa y consciente de una interpretación del mensaje escrito” (p. 29). Posteriormente, Barreyro, Injoque y Molinari (2014) proponen la comprensión lectora como una de las actividades cognitivas más complejas, ya que cuando el lector construye una interpretación coherente del texto, establece conexiones con su conocimiento previo, generando inferencias. Para estos autores, la comprensión lectora conlleva un acto racional, como proceso de pensamiento, donde el lector asume una actitud activa frente a lo leído y construye su propio significado del texto, de ahí que, ante la lectura de un mismo texto, en relación con otro lector, pueda encontrar diferentes relaciones semánticas, de acuerdo con su contexto, considerando que, en la lectura, intervienen como elementos fundamentales para su comprensión: el lector, el texto, el contexto del texto, el contexto del lector, y un significado de la lectura.

En relación con las operaciones cognitivas que conlleva el acto de leer, Torres y Granados (2014), establecen que la comprensión lectora requiere de la interacción de diversos procesos cognitivos: atención, percepción, memoria y conciencia fonológica. Para Solé (2005), la comprensión lectora analizada desde esta perspectiva se concibe como una actividad

estratégica y como instrumento del pensamiento y del aprendizaje, de ahí su utilidad epistémica. Al leer, el lector aporta sus esquemas de conocimientos y los integra, con las ideas que provee el texto, para darle significado; realiza asociaciones de acuerdo con la superestructura, género discursivo o tipología textual y su realidad cultural, aportando de manera subjetiva conocimientos, vivencias, valores, ideologías y emociones, para darle sentido a lo leído, y así, enriquecer o cambiar sus esquemas conceptuales. En otro apartado, Umberto Eco (citado por Torres y Granados, 2014) establece que, para que la lectura sea un proceso comunicacional, a través del que se construye el sentido del texto, el lector, ha de realizar ciertas operaciones cognitivas, tales como: hacer inferencias, otorgar significado a las expresiones, y establecer relaciones entre ellas y las circunstancias de enunciación. En conclusión, quien comprende lo leído, desarrolla habilidades cognitivas de abstracción, razonamiento, síntesis, inferencia, comparación y asociación, para transformar sus percepciones o realidades conceptuales, a partir del significado del texto, construido en la interacción con el mismo.

Además, de la relación dinámica e interactiva y de los procesos cognitivos asociados a la lectura, la comprensión lectora, es producto de tres condiciones: *de la claridad y coherencia del contenido* (Palincsar y Brown, 1984; Irrazabal y Saux, 2005; Vieiro y Amboage, 2016); *del conocimiento previo del lector* (Acosta, Escanaverino y Cubillas, 2020; Carranza, et al. 2004; Vieiro y Amboage, 2016) y *de las estrategias que el lector utiliza* (Isabel Sole, 2009 y Vieiro y Amboage, 2016).

La primera condición es la claridad y coherencia del contenido de los textos. Palincsar y Brown (1984), Irrazabal y Saux (2005), y Vieiro y Amboage (2016), coinciden en que la comprensión lectora tiene que ver con las relaciones semánticas, de sentido o significado, sintaxis y cohesión interna del texto. En este sentido, para que un lector pueda comprender lo



que lee, debe además de decodificar la información, interactuar con las estructuras y relaciones internas del texto.

La segunda condición es el conocimiento previo del lector. Acosta et al (2020), Carranza, et al. (2004) y Vieiro y Amboage (2016), afirman que la comprensión y la interpretación que se obtiene a partir de lo leído, sólo se logra cuando quien lee, elabora su propio significado o construye una representación mental del texto, a través de las relaciones que establece entre la información nueva, relevante, con sus experiencias, vivencias y conocimientos previos, haciendo uso de procesos perceptivos y atencionales. En otras palabras, la comprensión lectora posibilita en el lector, hacer conexiones, entre lo que sabe o conoce y lo que le suministra el texto, construir significados, y reconstruir el sentido de lo leído, en lo que, las capacidades cognitivas juegan un papel fundamental.

La tercera condición, son las estrategias que el lector utiliza en la comprensión lectora, estas ayudan a intensificar el recuerdo de lo que se lee y a entender las ideas contenidas en el texto. Ya que van a proveerle, habilidades para un adecuado procesamiento de la información y para recuperar información de lo que lee, así como, para resolver algún imprevisto durante la lectura, detectar errores o fallas en la comprensión (Solé, 2009). Por su parte, Vieiro y Amboage (2016) afirman que la comprensión lectora, requiere del uso de estrategias que provean las herramientas para entender, analizar y evaluar lo que se lee. De ahí que las estrategias, permiten una interpretación adecuada del texto, y el reconocimiento, del propio alcance de la lectura en el lector.

### **Consideraciones curriculares sobre la Comprensión Lectora**

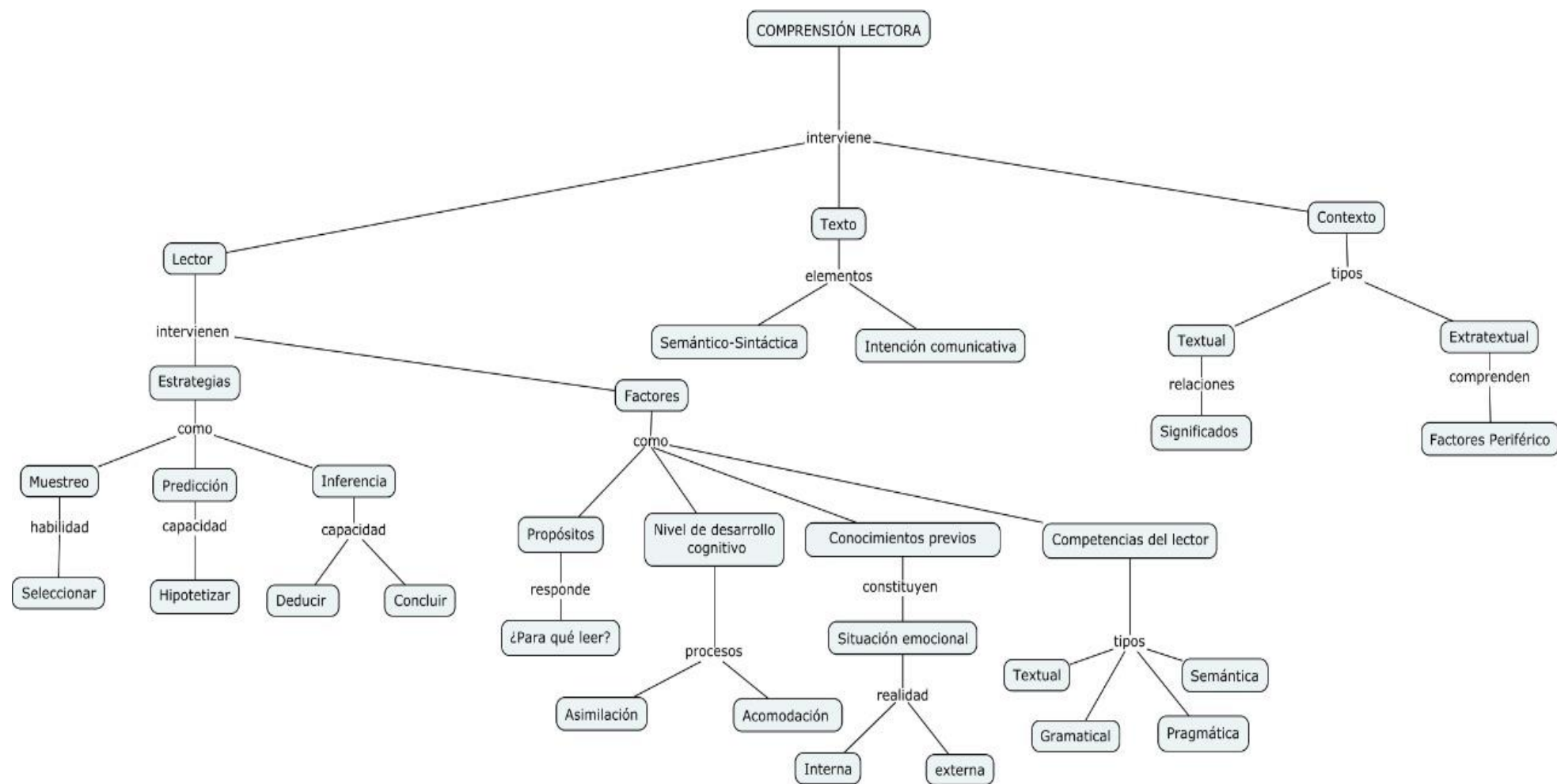
Para una mayor aproximación, hacia los procesos de comprensión lectora, en el ámbito nacional, se tendrán en cuenta algunas consideraciones curriculares, planteadas por el

Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los referentes curriculares de calidad, estos son: los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencia para Lengua Castellana (2003), los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje, DBA (2015 y 2016), la Matriz de referencia de lenguaje (2016) y las Mallas curriculares de lenguaje (2017).

La comprensión lectora desde la percepción del MEN, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, es un proceso interactivo en el que intervienen tres elementos: el lector, el texto y el contexto. El *lector* es quien interactúa con el texto, en este proceso, hace uso de estrategias de muestreo, de predicción y de inferencia, también intervienen factores inherentes al lector, tales como: los propósitos, los conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo, situación emocional y competencias. El *texto*, es una construcción formal semántico-sintáctica, cuya intención es socio-comunicativa. Mientras el *contexto*, alude a las condiciones que rodean el acto de la lectura. El mapa conceptual de la Ilustración 1, representa las relaciones semánticas entre estos tres elementos, según dichos lineamientos curriculares del ministerio de educación nacional.

En cuanto a los Estándares Básicos de Competencia para Lengua Castellana, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), establece criterios, aprendizajes y competencias comunicativas básicas para: hablar y oír, leer y escribir. Habilidades, que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media deben saber y ser capaces de hacer. Para las instituciones educativas, ellos, son referentes para la evaluación interna y externa, y la toma de decisiones frente a los procesos educativos. Lo que permite afirmar, desde esta concepción del lenguaje, que los estándares curriculares, están orientados a que el estudiante pueda mejorar su comprensión del mundo, a partir de los actos comunicativos, ya sea de forma oral o escrita.

**Ilustración 1.** Mapa conceptual sobre comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia basado en los lineamientos curriculares de lengua Castellana (MEN, 1998)

Además, en los Estándares Básicos de Competencia para Lengua Castellana, el ministerio de educación nacional reconoce que, para lograr que el estudiante llegue a transpolar el conocimiento adquirido en una lectura, a su vida diaria, él, debe desarrollar destrezas cognitivas que le permitan, buscar y seleccionar la información que necesite, y darle sentido a través del lenguaje, a la información que extrae del texto, a través de su interacción con el texto y con el otro. Considerándose, el texto como la unidad comunicativa, producto de la actividad verbal humana, de carácter social; cuya función semántica – comunicativa, y coherencia, está determinada, tanto por la intención o situación comunicativa del sujeto, como por su estructuración a nivel textual y extratextual.

Otras consideraciones curriculares sobre la comprensión lectora, a nivel nacional, las aportan los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje (MEN, 2016), a través de los cuales, el Ministerio de Educación Nacional, presenta un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que han de alcanzar en esta área, los estudiantes en los diferentes grados de escolaridad, desde transición hasta undécimo. Los DBA, se articulan con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC), permitiendo que los miembros de la comunidad educativa identifiquen los aprendizajes esperados en los distintos niveles académicos, por los que debe pasar un estudiante, desde que ingresa al sistema educativo, hasta graduarse de la educación media.

En este orden de ideas, otro de los referentes de calidad, para el caso de las competencias a desarrollar, en cuanto a la comprensión lectora, en el ámbito de la educación en Colombia, es la Matriz de Referencia de lenguaje (MEN, 2016), esta, presenta los aprendizajes y competencias que evalúa el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación de la Educación), basados en los EBC y los DBA. Constituye un referente para la planeación, desarrollo y evaluación formativa de los procesos de aprendizaje en el área de Lenguaje.

En la revisión desarrollada, con relación a los referentes de calidad del MEN, también se encontraron las Mallas de aprendizaje de Lenguaje (MEN, 2017), las cuales nos indican las relaciones entre los ejes, procesos, habilidades y acciones asociados a los DBA, para el diseño curricular de instituciones educativas en los distintos niveles. Presentan un enfoque práctico e integrativo de los EBC y los DBA, fundamentado en las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, necesarias para la comprensión y producción textual, y que están asociadas a cada una de las competencias del lenguaje.

Con las mallas de aprendizaje, el ministerio les recalca a las instituciones educativas, que es necesario desarrollar en los estudiantes, una serie de micro-habilidades para leer, escuchar, escribir y hablar. Por ejemplo, en cuanto a los aprendizajes a desarrollar en el grado quinto; último curso de la básica primaria; para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, se observa en las mallas de aprendizajes, un enfoque dirigido a afianzar las siguientes habilidades: 1- discriminar información relevante, 2- supervisar la interpretación, 3- definir objetivos de lectura, 4- organizar la información por medio de esquemas que jerarquizan las ideas, 5- identificar elementos propios de las diferentes tipologías textuales y 6 - evaluar la información que contiene un texto.

Por tanto, todos estos referentes, ofrecen una orientación para el diseño curricular, en especial para la estructuración de una propuesta, dirigida al mejoramiento de las competencias lectoras en estudiantes de básica primaria, desde una perspectiva didáctico-cognitiva de la lectura.

### ***Prueba Saber de lectura crítica***

La prueba de lectura crítica, surge en Colombia, a partir de la necesidad de aumentar, la coherencia entre los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (MEN, 2006) y los lineamientos curriculares (MEN, 1998), y el desempeño de los nacionales, en las pruebas

internacionales PIRLS, PISA, TERCE y GSA<sup>1</sup> (ICFES, 2018a). Entre los ‘saberes específicos’ descritos en los estándares, para ese fin, se encuentran, por ejemplo, entre otros:

[...] comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa (...)  
analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal (...)  
interpreto de forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva (...)  
retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados (MEN, 2006, p. 40-41).

Así, a partir del segundo semestre de 2014, teniendo en cuenta la consideración anterior, el ICFES determino la unificación de las pruebas de lenguaje y filosofía en una sola prueba, bajo la denominación de lectura crítica, la cual evalúa los desempeños y las competencias de los estudiantes, para interpretar y razonar críticamente, a partir de diferentes tipos de textos. Para esto, los estudiantes que lleguen al grado 11°, deben primero poder leer comprensivamente, lo cual previamente, han debido desarrollar, en los grados anteriores, de la básica primaria, y perfeccionado en secundaria, según se valora a través de los resultados de las pruebas saber 359, que aplica el ICFES, a los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° respectivamente (ICFES, 2018a).

Pero, de acuerdo con lo que se expresa en el Plan Nacional de Lectura (PNL), presentado por el MEN (2011), aproximadamente, la mitad de los estudiantes del grado 5°, sólo alcanzan un desempeño mínimo en lectura y escritura. Por lo que “sólo están en condiciones de leer textos cortos, cotidianos y sencillos y de enfrentarse con situaciones comunicativas familiares” (MEN, 2011, p.4). Esto significa, entre otros, que no es suficiente garantizar el acceso a la información; sino que, además, se deben enseñar estrategias de lectura, que les

---

<sup>1</sup> Siglas de, respectivamente, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, el Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, y la Evaluación de Habilidades de Graduados

permitan comprender lo que leen y seleccionar la información que sea pertinente, para sus propósitos de lectura. De allí, la importancia de buscar diseños metodológicos, que permitan el desarrollo de competencias para el mejoramiento de la comprensión lectora, a través del uso de estrategias cognitivas, en los estudiantes de básica primaria, que son los mismos, que más tarde, presentaran la prueba de lectura crítica, que aplica el ICFES en el grado 11°, como requisito previo para el ingreso a los distintos programas de pregrado que cursarán en el país, los futuros profesionales de Colombia.

### **Niveles de comprensión lectora**

En este orden de ideas, tal como se ha explicado anteriormente, uno de los principales retos de la educación en Colombia, es lograr que los estudiantes adquieran las habilidades y competencias necesarias para comprender la información contenida en los textos. Lo cual, también implica, que adquieran destrezas en el uso de estrategias cognitivas para la lectura comprensiva. Al respecto, algunos investigadores, como Jurado, Sánchez, Cerchiaro y Paba (2013) afirman, después de analizar numerosas investigaciones, que gran parte de las dificultades que existen, para el adecuado aprendizaje de las competencias en el área de lenguaje, se dan porque los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, han contribuido poco al desarrollo de las competencias lectoras.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), el MEN (2006; 2011) y el ICFES (2018a) asumen una perspectiva cognitiva para la evaluación procesos de comprensión lectora, en las pruebas Saber, PIRLS y PISA. En consecuencia, el equipo investigador, propone como vía alternativa para el alcance de los objetivos de este estudio, centrarse en estrategias basadas en procesos cognitivos para el aprendizaje de la lectura, para lo que se hace necesario, conocer los niveles de comprensión

lectora, establecidos en el marco colombiano, para la evaluación de los desempeños de los estudiantes, en cuanto a la comprensión lectora.

En consideración a lo anteriormente escrito, en relación con los niveles de desempeño de la competencia lectora, a continuación, se presentan los criterios establecidos por el MEN y el ICFES, desde una perspectiva cognitiva de la lectura, para evaluar la habilidad para comprender y aprender.

En este punto, el ICFES, considera la estructura de las pruebas de lectura, como un diseño multinivel, a partir de los aportes que ofrece la teoría de la comprensión, basada en el modelo integrativo-constructivo de Kintsch y Van Dijk (1978) y de O'Reilly y Sheehan, (2009) citados en el Marco de Referencia para la Evaluación, ICFES (2018a). Estos autores, conciben el sistema cognitivo, como una reunión de módulos, con funciones específicas, en tres niveles de comprensión de un texto: el de la microestructura, el de la macroestructura y el de la superestructura.

En relación con dichas estructuras, en la prueba Saber de lectura crítica, se analizan siguiendo a Kintsch (1998), “tres factores que determinan si alguien es buen lector y de qué tipo: 1) habilidades para decodificar; 2) habilidades de lenguaje y 3) conocimiento del área”; (mencionado en ICFES 2018<sup>a</sup>, p.16). Por su parte Van Dijk (1998) supone que la estructura semántica de un texto se puede comprender, reconstruir y almacenar en dos niveles: el microestructural y el macroestructural; además, del uso de reglas macroestructurales o macrorreglas que transforman o reducen el contenido local del texto, durante el proceso de la inferencia en la lectura (citado en ICFES, 2018a). Por consiguiente, la prueba Saber de lectura crítica, reconoce tres niveles generales de comprensión lectora, conforme se definen en la Ilustración 2. Estos son: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica. Los cuales, se asocian con los siguientes aprendizajes:



1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto, para darle un sentido global.
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto, y evalúa su contenido.

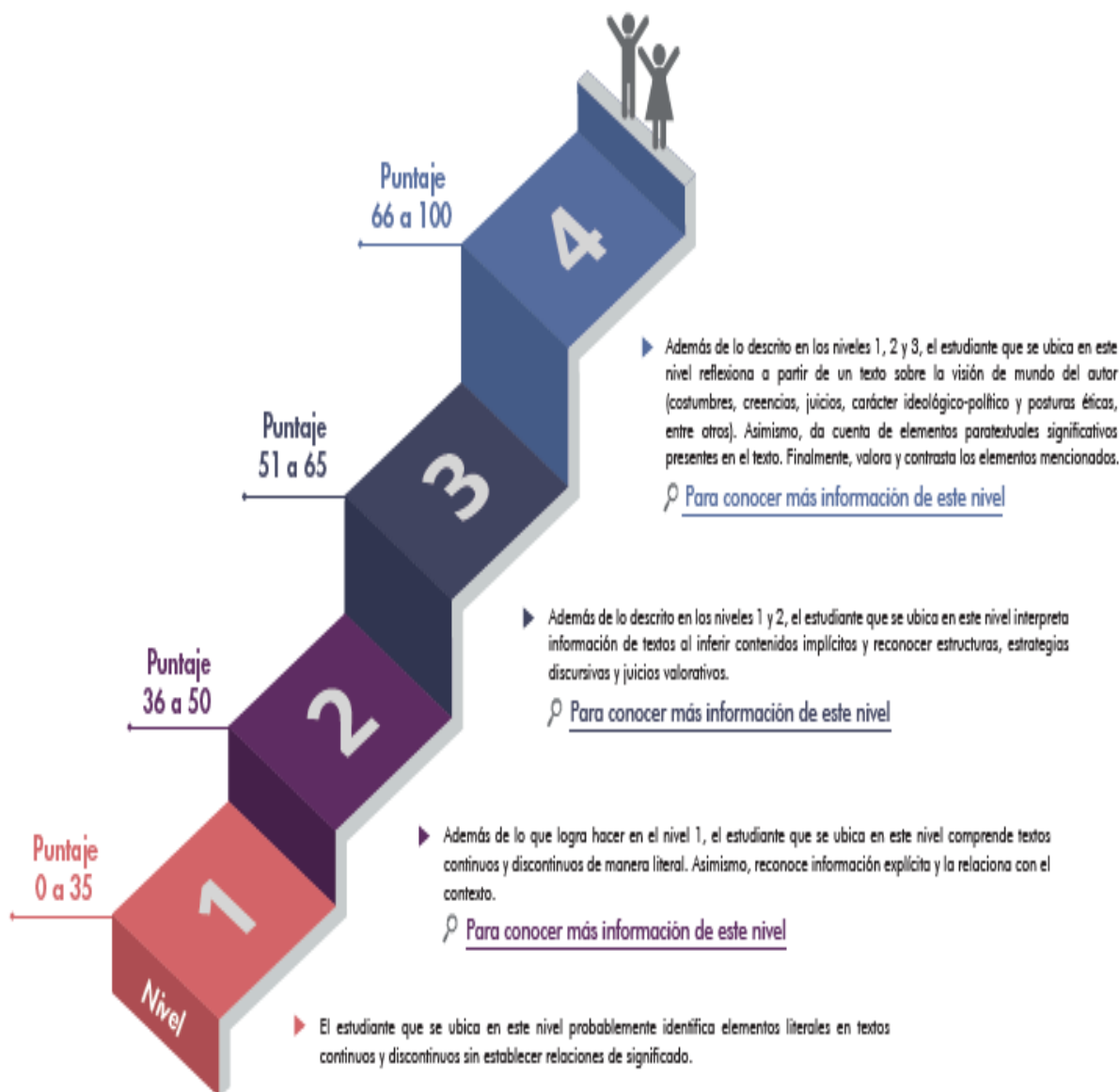
Asimismo, Gallego, Figueroa y Rodríguez (2019), proponen desde una perspectiva cognitiva, distintos niveles de procesamiento: perceptivos, integrativos e inferenciales asociados a diferentes funciones y habilidades cognitivas. De acuerdo con la OECD (2017) estos procesos exigen alto nivel cognitivo, como también “un conjunto creciente de conocimientos, destrezas y estrategias, que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida, en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general.” (p. 33). En síntesis, los autores citados, concuerdan en que los niveles de desempeño en la lectura están asociados con habilidades cognitivas para decodificar, interpretar el sentido del texto y aproximarse de manera crítica al mismo, tal como lo han planteado el ICFES y el MEN.

En concordancia con lo expuesto y con el objetivo de esta investigación, en cuanto a estructurar un plan pedagógico basado en estrategias cognitivas de lectura, se eligen criterios de evaluación, los niveles de desempeño y las competencias planteadas por el MEN y el ICFES, para la valoración de las competencias a desarrollar a partir del plan pedagógico propuesto, estos son:

**Ilustración 2.** Niveles de desempeño prueba saber 11° de lectura crítica.



## Saber 11.º Niveles de desempeño Prueba de lectura crítica



Los niveles de desempeño tienen tres características principales: a) son particulares, es decir, están definidos para cada módulo; b) son jerárquicos, pues tienen una complejidad creciente, cuyo nivel de mayor complejidad es el 4, y c) son inclusivos, puesto que, para estar ubicado en un nivel, se requiere haber superado los inferiores.



Fuente: ICFES (2018a).

## **Estrategias Cognitivas**

En esta sección trataremos de hacer una aproximación epistemológica sobre las estrategias cognitivas y sus relaciones con el aprendizaje de la lectura, desarrolladas hasta el momento.

El término estrategias cognitivas, según Ruiz y Ríos (1994) son procesos mentales orientados a la toma de decisiones para la ejecución de una actividad o tarea determinada. Para Bruner (1978) las estrategias cognitivas son modelos de adquisición, retención y utilización de la información que sirven para obtener ciertos propósitos. Por su parte Rigney (1978) mencionado por Acosta y Boscán (2012) las define, como el conjunto de operaciones y procedimientos a través del que se puede utilizar, adquirir, retener y evocar el conocimiento para alcanzar determinados objetivos. Asimismo, Chadwick (1988) señala que “las estrategias cognitivas son dominios de procesos generales para el funcionamiento de las actividades mentales, críticos en la adquisición y utilización de información específica que interactúan con el contenido de aprendizaje” (p.6). Considerando estas definiciones se entiende que las estrategias cognitivas implican estrategias de análisis, relación y recuperación de la información en tareas específicas, a través de los cuales el individuo pone en funcionamiento sus recursos intelectuales, para guiar los procesos de pensamiento hacia la resolución de problemas.

También, pueden definirse las estrategias cognitivas como comportamientos planificados, que el individuo utiliza en el procesamiento de la información o autorregulación de dicho procesamiento, para seleccionar y organizar las estructuras cognitivas, afectivas y motrices en la resolución de situaciones de aprendizaje; o asimilación de la información (Muria, 1994; Ruiz y Ríos, 1994). De ahí que las estrategias cognitivas, vistas desde la perspectiva de la lectura, son acciones organizadas que facilitan al individuo, asimilar la información a partir de los textos leídos, recuperar la información contenida en ellos a fin de resolver situaciones o tareas en las que dicha información sea necesarias.

Para otros autores, las estrategias cognitivas están dirigidas a la codificación, la comprensión, la retención, la reproducción y organización de la información (Klimenko, 2009). En este sentido las estrategias cognitivas constituyen funciones complejas en las que intervienen procesos mentales, con los que el sujeto planifica, ejecuta y transforma la información de manera efectiva hacia el logro de los objetivos o metas de aprendizaje.

Por otro lado, dentro de las estrategias cognitivas, también existen las estrategias de control de recursos, cuya finalidad es optimizar las condiciones de estudio con relación a las necesidades de la tarea. Algunas de estas estrategias son: el manejo del tiempo y el uso de recursos pedagógicos (Klimenko, 2009). En este aspecto, el estudiante debe seleccionar aquellas estrategias cognitivas que le permitan aprovechar los recursos de aprendizaje, como elaborar resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas gráficos, evaluar la complejidad de la tarea, formularse preguntas de reflexión sobre su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, las estrategias cognitivas de aprendizaje facilitan al estudiante, organizar, clasificar, interpretar, supervisar y evaluar, su propio proceso de aprendizaje (Klimenko, 2009). Por consiguiente, la enseñanza de estrategias cognitivas, para la comprensión lectora, constituye una alternativa que puede ayudar a los niños a tomar consciencia sobre su propio proceso lectura, propiciando un aprendizaje más autónomo.

### **Estrategias Cognitivas de Lectura**

Hasta el momento se ha centrado nuestro estudio en la conceptualización de la comprensión lectora y las estrategias cognitivas, ahora realizaremos un abordaje sobre las diferentes aproximaciones en torno a las estrategias de comprensión lectora, situándonos en las estrategias cognitivas de lectura.

Gutiérrez y Salmerón (2012), señalan que las estrategias de lectura, ayudan al lector a decidir sobre los procesos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencionada autorregulada y competente en función de los objetivos y características del texto. En este aspecto las estrategias de lectura se centran en los distintos abordajes de los textos en función de un propósito de aprendizaje en el que se incluyen las estrategias cognitivas de lectura.

Desde la perspectiva didáctico cognitiva planteada por Santiesteban y Velásquez (2012) existen diferentes enfoques de la lectura, clasificándolos en tres grupos:

1. Los de modelos ascendentes: que explican el proceso como una serie de pasos, que van desde la percepción de los estímulos visuales hasta la reconstrucción en la mente del lector, de la intención comunicativa del autor.
2. Los modelos descendentes: explican cómo una serie de pasos que parten con la hipótesis que formula el lector sobre el significado del texto, hasta su confirmación o rechazo, resultado verificaciones que el lector hace sobre la información que le aporta el texto.
3. Los modelos interactivos: que plantean que el proceso de lectura ocurre a partir de la interacción y análisis dinámico de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información que le provee el mismo.

En este sentido esta investigación se enfoca en los modelos de lectura desde una perspectiva interactiva, “ya que la lectura no puede ser considerada como un proceso de arriba abajo ni absolutamente de abajo a arriba” (Solé, 1997, p. 26). Además, “cuando el lector combina procesamientos ascendentes y descendentes al leer un texto, logra una configuración de esquemas satisfactoria que conduce a la comprensión eficiente del mismo” (Viglione, López y Zabala, 2005, p.89). Logrando de esta manera, establecer acuerdos y disidencias en cuanto a la comprensión del texto, las que harían posibles interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por la edad y los conocimientos del lector.

Para Solé (2009), las estrategias de lectura se clasifican según el propósito que guía al lector en su proceso de lectura. Así, establece los siguientes grupos:

- 1) Estrategias para relacionar los objetivos previos de lectura y los conocimientos previos que le aporta el lector;
- 2) Estrategias para elaborar, evaluar y probar inferencias, consistencia interna, discrepancias entre el texto y los conocimientos previos del lector;
- 3) Estrategias de resumen, síntesis y transferencia del conocimiento adquirido mediante la lectura.

Partiendo de este análisis, para desarrollar competencias lectoras en los niños, desde una perspectiva cognitiva de la lectura, se debe proveer a estos de estrategias que le permitan reconocer los objetivos del texto, relacionarlos con sus conocimientos previos, procesar la información con la finalidad de realizar inferencias y análisis de la información intratextual e intertextual para luego hacer una representación del conocimiento adquirido mediante la lectura. Es así, como Dole, et al. (2009); citados por Gutiérrez y Salmerón (2012) afirman que:

[...] las estrategias cognitivas de lectura hacen referencia a procesos dinámicos, constructivos, conscientes e intencionados de la representación mental del texto escrito integran niveles de procesamiento: para reconocer y comprender palabras; para interpretar frases y párrafos; para comprender bien el texto; para compartir y usar el conocimiento, (p.4).

En consecuencia, las estrategias cognitivas de lectura facilitan la comprensión y representación de la información textual, e involucran habilidades y competencias para interactuar con el texto, el contexto y los conocimientos previos del lector. Tal como lo hemos venido afirmando a lo largo de esta investigación.

Con relación a las estrategias y el proceso lector, Aragón y Caicedo (2009) mencionan que de acuerdo con algunas investigaciones, estas deben ser enseñadas de manera explícita para el mejoramiento de la comprensión lectora. Según lo anterior, estas estrategias no surgen de forma espontánea en el lector; sino, que por el contrario deben ser estimulados, generando necesidades de aprendizaje, situaciones problemas y tareas que requieran la aplicación de estrategias de lectura.

Por su parte, en el modelo de ‘enseñanza recíproca’ presentado por Palinscar (citado por Peña, 2000) ofrecen cuatro estrategias básicas la comprensión lectora: 1) formular predicciones sobre el texto; 2) plantear preguntas de lectura; 3) aclarar contenidos del texto; 4) resumir las ideas del texto. Hasta el momento hemos evidenciado como las estrategias cognitivas de lectura promueven habilidades mentales hacia la formulación de hipótesis sobre el texto, hacer conjeturas e inferencias a partir del texto, evaluar lo leído y sintetizar el contenido del texto.

Al respecto, el uso de estrategias de lectura diferencia los desempeños de los estudiantes, de acuerdo con los planteamientos de Gaskins y Thorne (1999):

... los buenos alumnos [...] son conscientes de factores que afectan el aprendizaje y de cómo poner en marcha un conjunto de estrategias. También controlan factores que afectan la enseñanza y el pensamiento, manejando activamente las estrategias que son necesarias para tener éxito. (p.49)

En concordancia con los autores, leer permite poner en funcionamiento procesos cognitivos, como la percepción, atención, y la memoria. Conducentes a desarrollar habilidades específicas de acuerdo con la tarea, que requieren del uso de estrategias cognitivas.

En síntesis, desarrollar estrategias cognitivas de lectura en el aula propone la creación de situaciones significativas y globales de lectura desde la responsabilidad del maestro en la interpretación, para que el estudiante pueda desarrollar de forma efectiva y autónoma los

procesos mentales que conllevan el acto de leer. Por lo tanto, estas operaciones de pensamiento se establecen en diferentes momentos de la lectura; determinando tal como lo establece el objetivo de investigación, las siguientes estrategias de lectura: Formular preguntas, Subrayar o seleccionar ideas relevantes y Resumir o sintetizar.

**Formular preguntas de lectura.** Una de las características de un buen lector, es la habilidad para saber formular buenas preguntas a partir de los textos, ya que esta facilita disipar dudas, ahondar en la comprensión, solucionar problemas de sintaxis y semántica; relacionar e integrar sus conocimientos con la información del texto (Graesser, 1996, citado en Torre (2010).

Smith (1997) por su parte afirma, que los lectores fluidos seleccionan información relevante para sus propósitos, para esto, suelen formularse preguntas de lecturas; ya que, es una habilidad que permite predecir y disponer al lector sobre lo que espera encontrar o busca en el texto, responderlas es un acto de comprensión. Mientras que, para Arnoux, Nogueira y Silvestri (2007) generar preguntas a partir de un texto, ayuda al lector en la búsqueda de información relevante, elaborar inferencias, autorregular y valorar su propio aprendizaje. Por lo tanto, formular preguntas antes, durante y después de la lectura posibilita el desarrollo de habilidades predictivas en lector, resolver las situaciones planteadas a partir de la información implícita de lo leído y autoevaluar el proceso de comprensión.

La formulación de preguntas “cumple en especial, un rol significativo para alcanzar los niveles más profundos de comprensión, los que implican un auténtico aprendizaje a partir del texto, ya que permiten modificar o incrementar el conocimiento preexistente sobre el tema involucrado” (Silvestri, 2006, p.494). Desde esta perspectiva formular preguntas de lectura se concibe como una habilidad cognitiva, que no solo permiten reconocer la información relevante en el texto relacionadas con los propósitos del lector; además es un recurso para la resolución de problemas, autorreflexión y profundización de conocimientos.



Otras consideraciones sobre la importancia de formularse preguntas de lectura, es la forma como los estudiantes dan cuenta de sus conocimientos previos; y a la vez, se hacen conscientes de sus saberes acerca del tema. Además, denotan objetivos propios que le dan sentido al acto de leer (Solé, 2009; Solé 2012). Tal como lo afirma Solé, si lo que interesa es la comprensión global del texto, se debe enseñar a formular preguntas pertinentes con la superestructura y organización del texto, ya que proveen pistas para su comprensión en la construcción de significados a partir de lo leído. Por lo demás, es necesario enfatizar que las estrategias tendientes a desarrollar en los estudiantes habilidades para la formulación de preguntas de lectura, permiten seleccionar información relevante, determinar las tipologías textuales a las que pertenecen los textos leídos; relacionar el propósito de la lectura con las expectativas del lector; reconstruir el significado de lo leído, resolver situaciones que surjan durante la lectura, hacer predicciones e inferencias y proponer ideas como resultado del análisis del texto.

**El Subrayado.** Una vez el estudiante ha desarrollado habilidades hacia la formulación de preguntas de lectura, se hace necesario proveerle de estrategias que faciliten la selección adecuada de la información relevante en el texto para su posterior análisis, de ahí que se propone el subrayado como la siguiente estrategia cognitiva a seguir en la comprensión lectora.

De acuerdo con Arnao (2010) el subrayado es una estrategia que permite procesar el texto profundamente, analizarlo e interpretarlo. Esta sucede en tres momentos; un primer momento: reconocimiento literal del texto: localización información literal del texto, ideas temáticas y de desarrollo; jerarquización de las ideas, identificación de la secuencia discursiva de los párrafos y del texto en general; en un segundo momento: análisis inferencial, a partir de la superestructura, secuencias y macrosecuencias; en un tercer momento: análisis dialógico intratextual e intertextual y con los conocimientos previos que posee el lector.

En este sentido el subrayado como estrategia cognitiva, desarrolla capacidades perceptivas del lector al facilitar la selección de información relevante a sus propósitos de lectura, en la que busca dar respuestas a las preguntas previamente planteadas y las que van surgiendo en la medida que se desarrolla la lectura. Por ende, permite ubicar los elementos claves, ideas explícitas e implícitas, para la comprensión del texto.

Según Beltrand (1998) citado en Arnao, 2010:

Subrayar no es discriminar lo más importante de lo menos importante del texto, no es localizar la idea principal de las secundarias, porque estas dos acciones dependen del propósito de lectura del lector, no del texto; es descubrir la textura textual, el esquema de organización de las ideas expuestas en él, su engranaje y los elementos temáticos y semánticos que lo componen (p.3).

En consecuencia, al subrayar se desarrollan capacidades significativas al permitir al permitir un diálogo entre el texto, los conocimientos previos, el contexto y las necesidades del lector. Hay que destacar en el texto las ideas que lo componen a nivel local, para darle un sentido global, a través del uso de macrooperadores, tal como lo afirman Kintsch y Van Dijk, (1978).

Para Arnao (2018) existen tres tipos de subrayado: semántico macroestructural, semántico superestructural o sumillado; y subrayado pragmático intertextual o dialógico. Desde la perspectiva de este autor el subrayado implica una serie de procesos que promueven en el lector habilidades para hallar en el texto, además, del sentido de las palabras u oraciones que lo conforman, la concatenación de las ideas, la estructura que conforma el texto, así como las conexiones dialógicas con otros textos.

Ramírez (2018) destaca que el subrayado permite recordar el contenido del texto, debido a que, al resaltar información, esta se fija y retiene por mucho más tiempo en la memoria; mejorando la atención, el recuerdo de lo leído, ayuda relieves lo más importante. Otros

aspectos a tener en cuenta sobre el subrayado, de acuerdo con Catalá et al (2001) citado en Ramírez (2018), es que no existe un límite sobre la información que se deben subrayar. Se debe subrayar lo primordial para la comprensión del texto. El límite de palabras u oraciones que dependerá de los objetivos de lectura, la relación entre las oraciones que conforman el párrafo, entre los párrafos y del texto en general, del tipo de texto y de nuestros conocimientos previos. En síntesis, aprender a subrayar, más que aprender una técnica, es una habilidad que mejora el procesamiento cognitivo de la información, a la vez que promueve la capacidad de análisis, la observación y la jerarquización.

Al subrayar se hace necesario que el lector identifique la idea principal del texto, como lo expresa Solé (2012). Leer en el siglo XXI demanda del lector competencias para procesar el texto, acceder al conocimiento de otros, dialogar con el texto, identifica las ideas claves y las secundarias para los propósitos e intereses de lectura. Al respecto Herrera (2017) plantea que un lector eficiente: emplea procesos cognitivos y textuales para identificar el tema en la lectura y reconocer la idea principal del texto; la idea principal está claramente relacionada con el tema; el tema es de carácter general, mientras que la idea principal es de carácter específico.

Y por demás, “el lector debe saber que una forma práctica y verificable para precisar la idea principal reside en que sepa identificar qué tipo de texto se lee” (Herrera, 2017, p. 70). Lo que permite considerar, que para una óptima aplicación del subrayado el lector debe desarrollar habilidades para reconocer el tema y la idea principal teniendo presente que estas se asocian al tipo de texto.

**El Resumen.** Entre las diversas estrategias que permiten mejorar la comprensión lectora, se encuentra el resumen, pues a través de este se construye y reconstruye información a la vez (Wehbe, 2016). Por lo tanto, el resumen además de comprimir información del texto leído está estrechamente ligado con las capacidades cognitivas de integración y construcción

desarrolladas por el lector durante la comprensión lectora. De tal modo que el resumen constituye una estrategia clave en la comprensión lectora.

Algunas aproximaciones sobre el resumen ofrecidas por Arnao (2010) es la concebida como “un metatexto expositivo en un lenguaje y estilo propio que concentra la información de un texto-fuente; elaborada a partir de un texto y que da cuenta de su comprensión semántico-pragmática, en breves términos” (p. 3). Por el contrario, Núñez y Del Teso (1996) citado por Arnao (2010) lo definen como una representación imaginaria del texto leído, cuya línea argumentativa conecta las ideas más importantes de principio a fin. Esto quiere decir que, aunque el resumen sustituye al texto-fuente, mantiene el sentido de la información y estructura; permitiendo, analizarlo sin necesidad de detenerse en detalles. Para ello, un lector cognitivo se centra en identificar el tema y las ideas principales contenidas en el texto.

Al elaborar resúmenes es necesario considerar los elementos que componen el texto: la microestructura (resumen del texto) y la macroestructura (resumen en una sola idea) (Van Dijk y Kintsh, 1983). Entonces, el resumen permite al lector dar cuenta de las ideas relevantes con sentido local, en los párrafos u oraciones; seleccionadas durante el subrayado, para a partir de ellas establecer conexiones y construir un nuevo texto con un sentido más general de la información, sin que este pierda sus características esenciales, como la superestructura.

Cuando leemos y comprendemos somos capaces de elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla siendo necesario el uso de estrategias, las cuales usamos de manera implícita. De acuerdo con Solé (2012) el resumen permite procesar en profundidad la información del texto, y su uso debe ser explícito e intencional. Por consiguiente, el resumen debe ser enseñado desde la práctica educativa, brindando a los estudiantes las estrategias que permitan, dotarles de habilidades, para que este, sea cada vez más consciente de su propia comprensión y producción textual.

Isabel Solé (2009), aclara que al identificar el tema y obtener las ideas fundamentales de un texto, estas dan pie para resumirlo; sin embargo, requiere además de una concreción escrita y un sistema de relaciones entre las ideas principales, microestructura del texto (sentido local); macroestructura textual, (sentido global); y el uso de macrorreglas propuestas por Van Dijk (1978) suprimir, generalizar y construir. Cuando suprimimos seleccionamos información, a la vez que eliminamos aquellas oraciones innecesarias que aportan poco al sentido global del texto, y además resultan redundantes. Al generalizar y construir sustituimos e integramos información, que se condensa en el resumen. En síntesis, el resumen es una auténtica estrategia de organización, construcción y reconstrucción del conocimiento.

En ocasiones la información que provee el texto no permite identificar de forma clara y precisa el tema y las ideas fundamentales necesarias para resumirlo, como afirma Solé (2009) por lo que el lector debe poseer habilidades que le permitan establecer las relaciones entre lo explícito e implícito, visual y no visual presentes en el texto, esto se logra a través de la inferencia. Las inferencias satisfacen dos funciones generales: establecer conexiones entre la nueva información que proporciona el texto y el conocimiento que existe en la memoria (Casas, 2004). Para los autores Cisneros, Olave y Rojas (2010) la inferencia tiene que ver con el pensamiento relacional, con la comprensión local y global, con la relación entre los elementos sintácticos, en los párrafos, ideas y situaciones comunicativas. Por lo que no es sólo un proceso de desciframiento de signos, sino que además se establecen relaciones, a través de las proposiciones. En relación con el resumen resulta importante reconocer la inferencia como un proceso cognitivo que los estudiantes deben desarrollar para una eficiente comprensión lectora.

La paráfrasis como estrategia de lectura de acuerdo con Inui (Como se citó en Hernández, Meyer y Moreno, 2016) puede considerarse como el inicio para la comprensión de textos para

un posterior análisis, redacción de nuevos textos, a partir de otros textos. Entonces, lo que busca la paráfrasis es sintetizar la información que brinda el texto a partir de su comprensión, es decir permite al lector construir su propio significado del texto sin alterar el sentido de este. Para lo cual requiere el desarrollo de procesos cognitivos.

### **Secuencia didáctica para el aprendizaje de las estrategias de lectura**

En esta sección se abordan diferentes concepciones entorno a la secuencia didáctica y su relación con la comprensión lectora, a partir de los referentes epistémicos y desde la perspectiva de diferentes autores. Con el que se hará precisión de los elementos pedagógicos y didácticos asociados a la secuencia didáctica de la propuesta pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

En este orden ideas iniciaremos por precisar ¿qué es una secuencia didáctica? es una serie organizada de actividades de aprendizaje, con el fin de propiciar en los estudiantes un aprendizaje significativo (Díaz, 2013). Para este autor, requiere, además, conocer la asignatura, comprender el plan de estudio, la perspectiva y experiencia pedagógica del docente, así como tener claras las actividades secuenciadas, que permitan la vinculación entre los nuevos conocimientos con las experiencias previas, en el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte Brousseau (2007) resalta la importancia de formular preguntas que permitan al estudiante recuperar los conocimientos y estructurar/deseestructurar/estructurar, los nuevos conocimientos, haciendo uso de operaciones cognitivas, durante el aprendizaje.

Con relación a lo expuesto, Tobón, Pimienta y García (2010) establecen que las secuencias didácticas son, actividades articuladas de aprendizaje y evaluación para el alcance de metas educativas, mediante el uso de una serie de recursos y la mediación de un docente, plantean también algunos componentes como la situación didáctica (a la que debe dirigirse la secuencia

didáctica), actividades pertinentes con el propósito, evaluación (orientada a la emisión de juicios valorativos sobre el proceso). En síntesis, la secuencia didáctica comprende no solo una serie de acciones o actividades de aprendizaje de aprendizajes, sino que, además, determina la forma como se articulan con los propósitos u objetivos de aprendizajes y la evaluación.

La secuencia didáctica permite la articulación de conocimientos previos, situaciones problemas, situaciones de la vida cotidiana en la enseñanza; que posibilitan la interacción e integración del estudiante con su propia realidad, haciendo transferencia de sus conocimientos en la transformación de su entorno; mediante el trabajo colaborativo (Caicedo y Ayala, 2018). Esto demuestra la función activa del maestro como mediador del aprendizaje y la autonomía del estudiante, como gestor en su proceso de formación.

Desde la perspectiva de estos autores la secuencia didáctica posibilita la organización de las acciones que guían el aprendizaje de forma significativa en los estudiantes, a partir de los propósitos que el docente persigue en su plan formativo, consta de elementos que van más allá de las actividades de aprendizaje y los contenidos, define los procesos evaluativos, las competencias a desarrollar, los recursos necesarios, las situaciones didácticas, las estrategias y operaciones intelectuales que el estudiante requiere para poner en funcionamiento su sistema cognitivo hacia la comprensión y logro de las metas de aprendizajes.

**Estructura de la secuencia didáctica.** De acuerdo con Díaz (2013); Tobón, Pimienta y García (2010) en la estructura de la secuencia se integran dos elementos de forma paralela: la secuenciación de las actividades de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes: diagnóstica, formativa y sumativa. Para ello se busca que las actividades formen un sistema articulado, que contribuyan a la solución de situaciones problemas durante la práctica pedagógica. De esta manera la construcción de una secuencia de aprendizaje y evaluación

son elementos que van de la mano y se influyen mutuamente. Para ello, es importante que el docente tenga claridad de las evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación y perspectiva del aprendizaje; que posibiliten la articulación entre contenidos y realidad de los estudiantes.

Con relación al objeto de estudio de esta investigación, se asumirá de forma holística, los elementos pedagógicos descritos por los autores: metas de aprendizaje, propósitos o finalidades de acuerdo a la visión pedagógica - didáctica de cada docente; enseñanzas, (conocimientos, destrezas y actitudes), evidencias de aprendizajes, secuencia didáctica: (actividades de aprendizajes) habilidades cognitivas necesarias el desarrollo de las actividades de aprendizaje, los recursos necesarios para el desarrollo de la secuencia didáctica, y la evaluación en todas sus dimensiones.

**Línea o momentos de la secuencia didáctica.** La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre (Díaz, 2013, p.21) que para Tobón, Pimienta y García (2010) denominan momentos de acuerdo con el proceso de aprendizaje, estableciendo tres momentos; entrada o inicio, desarrollo y terminación, salida, cierre o conclusión. A continuación, serán definidas las actividades de la línea o momentos de la secuencia didáctica.

**Actividades de apertura.** Comprenden una serie de acciones que permiten al docente abrir el clima de aprendizaje en las que puede emplear diversas estrategias motivacionales, que le ayuden a explorar los conocimientos previos, hacer apertura de los temas (Díaz, 2013). En este momento el docente se encarga del acercamiento a sus estudiantes con el fin de conocer sus conocimientos previos a partir de su primer acercamiento con el texto y que se sensibilice y se motive con el tema (Valencia, 2019). De acuerdo con los autores durante las actividades de apertura o inicio, el docente debe desarrollar, mediante el uso de diversas estrategias y



recursos, un acercamiento hacia los nuevos conocimientos, saberes previos y las motivaciones que van a permitir al estudiante conectarse afectivamente con las estrategias de lecturas planteadas en plan formativo para el mejoramiento de las competencias lectoras, objetivo de esta investigación.

**Actividades de desarrollo.** Tienen como finalidad, la interacción del estudiante con la nueva información. En esta interacción, el estudiante le da significación a los nuevos conocimientos partiendo de sus saberes previos y el docente provee los conceptos, habilidades, teorías, ejercicios, tareas o problemas para la comprensión de nuevos conocimientos (Díaz, 2013). Asimismo, el autor propone dos momentos: las actividades de trabajo intelectual y la solución de situaciones problemas. De acuerdo con Valencia (2019) Consiste en la presentación que hace el docente del tema en relación con el contexto, para que los estudiantes logren conectar con el texto y a su vez dar cuenta de los conocimientos que va adquiriendo. En el contexto de la práctica pedagógica, de acuerdo con los autores, en esta fase se disponen de dos momentos: en el primero, el docente provee al estudiante de los fundamentos teóricos para la comprensión de las estrategias de lectura, en el segundo las estrategias necesarias para la comprensión del texto a través de la explicación directa de las mismas; utilización de ejemplos, y planteamiento de nuevos retos para el entrenamiento práctico del estudiante.

**Actividades de cierre.** Contrastan las metas de aprendizaje con las actividades realizadas, permitiendo la síntesis del proceso y de los aprendizajes alcanzados. Aquí el estudiante reelabora su estructura conceptual a partir de los conocimientos que tenía al principio de la secuencia y de los conocimientos que ha generado la integración con las nuevas situaciones de aprendizaje y los conocimientos adquiridos. Estas actividades de síntesis permiten reconstruir información guiadas por preguntas y resolver ejercicios (Díaz, 2013). Por su parte

Valencia (2019) considera que en el momento de la evaluación o cierre se deben utilizar estrategias para elaborar resúmenes, formular preguntas y respuestas. Durante estas se valoran los logros obtenidos por cada uno de los estudiantes.

Para los fines de esta investigación y en concordancia con los autores durante la actividad de cierre los estudiantes podrán resolver de manera autónoma situaciones que requieran el uso de estrategias cognitivas de lectura, haciendo demostración y reflexión de sus aprendizajes, sus aciertos y desaciertos en la aplicación y adquisición de competencias lectora. El docente podrá hacer retroalimentación de lo aprendido, afianzar los nuevos conocimientos, formular nuevas actividades y valorar el desempeño de los estudiantes.

**La evaluación.** Es un proceso complejo, previo al acto pedagógico, atendiendo a la finalidad o propósito y a la secuencia didáctica. En la evaluación se articulan las evidencias de aprendizajes con cada momento de la secuencia didáctica. Al igual que la vinculación del conocimiento con situaciones reales, lo que se denomina evaluación auténtica, según los aportes del constructivismo, mientras que, en el enfoque didáctico, evaluación significativa. (Díaz, 2013). Otro referente sobre la evaluación aportada por Tobón, García y Pimienta (2010) la propone como “un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje, no está al final, sino que se planifica en forma paralela” (p.78).

Para el abordaje de la evaluación se deben utilizar matrices, de tal forma que describan las competencias, los criterios, las evidencias y la ponderación de los aprendizajes a evaluar. (Tobón, García y Pimienta, 2010). Los autores plantean tres componentes de la evaluación en la secuencia didáctica:

1. *Competencias, criterios, evidencias y ponderación.* En la evaluación se debe determinar las competencias a formar en el estudiante, para cada competencia, los

criterios que se tendrán como referente, así como las evidencias a partir de as actividades de aprendizaje para su evaluación. (Tobón, García y Pimienta, 2010).

2. *Niveles de dominio*. Miden los logros de los estudiantes de acuerdo con los criterios y evidencias de aprendizaje en cada momento de la secuencia didáctica (Tobón, García y Pimienta, 2010). (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** *Indicadores de niveles de dominio*

<b>Indicadores de niveles de dominio</b>	
<b>Nivel de dominio</b>	<b>Características</b>
<b>Nivel inicial-receptivo</b>	Tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado. Requiere apoyo continuo.
<b>Nivel básico</b>	Tiene algunos conceptos esenciales de la competencia y puede resolver problemas sencillos.
<b>Nivel autónomo</b>	Se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta los procesos
<b>Nivel estratégico</b>	Analiza sistémicamente las situaciones, considera el pasado y el futuro. Presenta creatividad e innovación

Fuente: Tobón, García y Pimienta (2010).

3. *Recomendaciones para la evaluación*. Estas deben ser generales sobre la evaluación de los estudiantes, indicándose: tipo de evaluación, orientaciones de los diversos instrumentos de evaluación complementarios a la matriz, (Tobón, García y Pimienta, 2010)

Con base a lo propuesto por Tobón, García y Pimienta, (2010) en relación con el empleo de matrices para la evaluación de los desempeños de los estudiantes, se asume el empleo de la rejilla de evaluación basada en los niveles de dominio planteados por los autores, en plan de mejoramiento de las competencias lectoras.

### **Capítulo 3. Metodología**

Este apartado, expone bajo qué enfoque de investigación se desarrolla el estudio, diseño, fases, instrumentos y técnicas que permitieron su construcción.

#### **Enfoque de Investigación**

Se eligió el enfoque cualitativo, de acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista (2014): “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 249). Este enfoque de investigación permite comprender la educación como el proceso que transforma la sociedad, las personas, los grupos y las comunidades.

Asimismo, Valenzuela y Flores (2012), definen la investigación cualitativa como un procedimiento que le permite al investigador, indagar sobre las diferentes realidades que se presenta en la cotidianidad de su profesión, a través de diversos métodos, para dar solución a una problemática específica, con una variedad de instrumentos que facilitan la obtención amplia de los datos requeridos para el procesamiento de información que exige toda investigación. Según Hernández-Sampieri (2018)

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos; 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6)

reconstruir hechos e historias; 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible; y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (p. 465)

Por lo demás, se considera este enfoque, como el más apropiado para alcanzar los objetivos propuestos para este trabajo de grado; dado que éste, facilita el análisis profundo de los diversos fundamentos epistemológicos en los que se centra los procesos y estrategias que posibilitan la comprensión lectora, para dar solución a un fenómeno presente en el contexto educativo, de forma holística, flexible y reflexiva.

### **Diseño de investigación**

Las condiciones y procedimientos para la realización de este proyecto de grado, se enmarcan en lo que Hernández-Sampieri (2018) caracteriza como un diseño de investigación cualitativa de tipo fenomenológico hermenéutico, en tanto las preguntas de investigación, apuntan a ‘explorar, describir y comprender’ cómo fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes de la básica primaria del municipio de Maicao, a través de un plan pedagógico, basado en tres estrategias cognitivas de lectura, como son la formulación de preguntas de lectura, el subrayado y el resumen.

En otras palabras, para dar respuesta al planteamiento del problema, se reflexiona sobre la competencia lectora en un contexto específico, describiendo el fenómeno la comprensión lectora desde las particularidades de la comunidad de interés, de la cual hacen parte las investigadoras, desde un modelo flexible, a partir de la observación y el análisis de distintos documentos. Lo que según Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista (2014) implica: “concebir, estudiar y reflexionar, descubrir categorías y temas esenciales, describir e interpretar” (p. 587). Todo lo cual se realizó, bajo el tipo de investigación y metodología que se presentan en los siguientes apartados de este texto.

### ***Tipo de investigación***

Considerando su intencionalidad, alcance, fuentes y evolución del fenómeno de estudio, esta investigación es descriptiva, documental y reflexiva:

*Descriptiva* porque gran parte de esta implica la realización de un estudio diagnóstico, con el propósito de presentar las características del desempeño de la población objeto de estudio, en lo que se refiere a sus competencias lectoras (Tamayo y Tamayo, 2009).

*Documental* porque tiene como fin alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno a partir del análisis de carácter científico sobre los referentes epistemológicos, didácticos y pedagógicos Gómez (2011). En este sentido se pretende, a partir de la búsqueda y selección de las fuentes de información, dar solución a un fenómeno en el campo de la educación relacionado con las competencias lectoras y las estrategias cognitivas de lectura.

*Reflexiva* porque permite comprender la complejidad de los fenómenos de estudio, a través del análisis de los instrumentos y técnicas empleadas en la recolección de información (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Es decir, lo que se pretende es proponer, partiendo de la reflexión de las prácticas pedagógicas y el análisis documental de los referentes epistemológicos de la comprensión lectora, una alternativa para el mejoramiento de las competencias en la lectura en el aula, desde la consideración de algunas de las estrategias cognitivas involucradas en el proceso lector, antes, durante y después de leer un texto.

### ***Método***

Para identificar los fundamentos epistémicos asociados con la comprensión de lectura en estudiantes de básica primaria, según plantea el primer objetivo de este trabajo, se realiza la revisión bibliográfica correspondiente.

Para describir los niveles de comprensión lectora en los que se sitúan los estudiantes de básica primaria del municipio de Maicao, como segundo objetivo de este estudio, se realizará un análisis documental cualitativo y directo, verificando el tema a partir de distintos tipos de documentos.

Mientras para la elaboración de la propuesta pedagógica, objetivo final de este trabajo, se vinculan los resultados obtenidos al cumplir con los dos primeros objetivos, es decir, considerando la descripción hecha de los niveles de lectura de la población objeto de estudio y la revisión bibliográfica realizada, se reflexiona y definen:

- Enfoque/autores
- Objetivos/ Propósito general/ particulares/ metas/aprendizajes esperados
- Contenido / ejes / competencias /acciones /actividades /secuencia didáctica (inicio/desarrollo/cierre) /estrategias /campos de formación involucrados
- Organización del programa
  - Materiales de apoyo módulos /Tipos de texto (continuos y discontinuos) / libros, fichas de lectura, módulos, etc.
  - Etapas: Tiempos, duración, intensidad, cronograma
  - Presupuesto /costo

Entre otros que son propuestos en el apartado de Resultados.

### ***Fases de la investigación***

Esta investigación es realizada bajo la perspectiva de análisis documental, que acuerdo con Gómez (2000), debe realizarse en cuatro fases:

*Fase 1: Análisis previo de documentos.* Plantea tres objetivos: seleccionar documentos para el análisis, formular hipótesis y objetivos, y determinar indicadores para la interpretación

final (Gómez, 2000). Durante esta fase, se llevó a cabo la revisión minuciosa de los documentos, sobre los referentes epistemológicos en las estrategias cognitivas de lectura, el análisis de los resultados de las pruebas saber y otros documentos sobre los desempeños de los estudiantes, para luego realizar una selección y valoración de aquellos que sustentan la propuesta pedagógica.

*Fase 2. Preparación del material.* Consiste en establecer las categorías y el desglose, en unidades de significación, del tema en cuestión (Gómez, 2000). En este sentido, se tomaron tres categorías para el análisis de contenidos: la comprensión lectora, las estrategias cognitivas de lectura, y las didácticas de la lectura.

*Fase 3. Selección de la unidad de análisis.* Hace referencia al espacio y el tiempo de recurrencia de los elementos de investigación, según los siguientes tres métodos: 1) inductiva, partiendo de las similitudes de los documentos de análisis; 2) deductiva, a partir de una teoría existente; 3) mixta, una parte de las categorías es el resultado de la derivación a partir de teorías, otra parte es inducida mediante el análisis (Gómez, 2000).

Para el análisis del contenido entorno a las estrategias cognitivas de lectura se tomó el método deductivo, para el desglose de las unidades de análisis, tomando como base las teorías existentes para la significación de estas y su relación con los objetivos de estudio.

*Fase 4. Explotación de los resultados.* Es la fase de análisis de los resultados, consiste en la administración de los resultados para la toma de decisiones, descomposición, categorización y reorganización del contenido de acuerdo con los objetivos formulados (Gómez, 2000). Para los objetivos propuestos, en esta etapa daremos sentido a los referentes indagados para la fundamentación del plan de lectura y el diseño de la secuencia didáctica, basados en estrategias cognitivas planteadas a partir del análisis documental. Por lo que esta



investigación, no tendrá resultados de aplicación con estudiantes, sino que estos corresponderán a

### ***Técnicas e instrumentos de recolección de información***

Para el desarrollo de las fases en lo que se refiere al análisis documental anteriormente presentado, se empleará una ficha con los datos de la Tabla 3.

**Tabla 3.** *Matriz de revisión documental*

No. FICHA			
Fecha de consulta			
Tipo de material			
Ubicación			
Título			
Autor			
Editorial			
Referencia bibliográfica según normas APA			
Conceptos claves			
Descripción del contenido básico, resumen o cita textual			
Pertinencia para la investigación	Categorías para el análisis de contenidos:		
	Comprensión lectora	Estrategias cognitivas de lectura	Didácticas de la lectura

Fuente: Construcción propia.

Además, se emplean rejillas de observación y valoración específica para los instrumentos descritos en la Tabla 4.

**Tabla 4.** *Relación de Instrumentos para la observación*

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Descripción</b>
Revisión	Referentes curriculares	Comprensión de lectura en los referentes curriculares del MEN.
Evaluación	Rejillas Pruebas externas	Análisis de pruebas externas.
Sistematización	Rejilla de clasificación de documentos	Para el objetivo del estudio se diseñó una rejilla de clasificación de las fuentes a fin de analizar a partir de los documentos recolectados, la información sobre las estrategias cognitivas de lectura y la secuencia didáctica para el diseño del plan de mejoramiento de las competencias lectoras en los estudiantes de quinto grado.

Fuente: Construcción propia.

Con base a los resultados de la sistematización de la información recolectada, de acuerdo con los instrumentos propuestos en las Tablas 3 y 4, obtendremos los insumos necesarios para el análisis de los instrumentos y documentos, descritos en la tabla 4, para un posterior diagnóstico y estructuración de la propuesta formativa, que será desarrollado en el siguiente capítulo.

## Capítulo 4. Propuesta para el desarrollo de competencias lectoras

### Preliminares

La descripción de los niveles de comprensión lectora, en los que se sitúa la población de estudio, se realiza a partir del análisis de los resultados alcanzados por la misma, en las distintas evaluaciones internas y externas que valoran el proceso lector de los colombianos. Así, en primera instancia, se tendrán en cuenta los niveles de desempeño establecidos por el MEN, a través del ICFES, en el marco de referencia que ofrecen para la interpretación de los productos obtenidos con la aplicación de las pruebas Saber, Saber 11, Saber TyT, y Saber Pro.

Al respecto, cabe aclarar que para la educación media y la superior, dichas evaluaciones por competencias, van más allá de evaluar la comprensión lectora, ya que a partir del 2014, se evalúa la capacidad de lectura crítica del estudiantado, al fusionar las pruebas de lenguaje y filosofía, aplicadas por separado antes de ese año, esta prueba clasifica las habilidades lectoras de los estudiantes en cuatro niveles de desempeño, según puede observarse en la siguiente infografía de la Ilustración 3.

La Ilustración 3 indica que los promedios de los puntajes globales y los particulares de la prueba de lectura de la entidad territorial en estudio, aplicadas en los periodos 2017-II, 2018-II y 2019-II, se encuentran por debajo de la media nacional.

En cuanto a los promedios históricos alcanzados por la entidad territorial, en los que se contextualiza este proyecto de grado (Ilustraciones 4, 5, 6, 7 y 8) con base en los niveles de desempeño anteriormente expuestos, se puede establecer, que la población que se beneficiaría de esta propuesta pedagógica.

**Ilustración 3.** Niveles de desempeño prueba Saber 11 de lectura crítica

## Niveles de desempeño

### Prueba de lectura crítica

Los niveles de desempeño tienen el objetivo de complementar el puntaje numérico que se otorga a los estudiantes del examen. De igual manera, permiten agrupar a los estudiantes en 4 niveles (1, 2, 3 y 4).  
Cada nivel de desempeño incluye una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que se estima ha desarrollado el evaluado en cada nivel.

**Tenga en cuenta que los niveles de desempeño son:**

- Particulares para cada prueba.
- Jerárquicos, pues tienen una complejidad creciente, cuyo nivel de mayor complejidad es el 4.
- Inclusivos, puesto que, para estar ubicado en un nivel, se requiere haber superado los anteriores.



**Descriptor general**

El estudiante que se ubica en este nivel probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado.



**Descriptor general**

El estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Reconoce información explícita y la relación con el contexto.

**Descriptores específicos**

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Identifica información local del texto.
- Identifica la estructura de textos continuos y discontinuos. Identifica relaciones básicas entre componentes del texto.
- Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos. Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo.
- Reconoce el sentido local y global del texto.
- Identifica intenciones comunicativas explícitas. Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación entre textos presentes.



**Descriptor general**

Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.

**Descriptores específicos**

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Jerarquiza la información presente en un texto. Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos.
- Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente-consecuente, entre textos presentes.
- Reconoce la intención comunicativa del texto.
- Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos.
- Reconoce la función de figuras literarias. Identifica el uso del lenguaje en contexto.
- Analiza y sintetiza la información contenida en un texto. Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos.
- Establece la validez de argumentos en un texto.



**Descriptor general**

Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel reflexiona a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). Asimismo, da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y contrasta los elementos mencionados con la posición propia.

**Descriptores específicos**

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.
- Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.
- Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.
- Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto.
- Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.
- Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.
- Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.







Fuente: Icfes.gov.

Se ubica mayoritariamente en el nivel dos de dichos desempeños, lo que implica que estos estudiantes principalmente:

1. Identifican información local del texto.
2. Identifican la estructura de textos continuos y discontinuos.
3. Identifican relaciones básicas entre componentes del texto.

4. Identifican fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos.
5. Reconocen en un texto la diferencia entre proposición y párrafo.
6. Reconocen el sentido local y global del texto.
7. Identifican intenciones comunicativas explícitas.
8. Identifican relaciones básicas: contraste, similitud y complementación, entre textos presentes.

**Ilustración 4.** *Históricos de puntajes globales y por prueba y comparación con la entidad territorial certificada promedio nacional, años 2017-II, 2018-II, 2019-II*

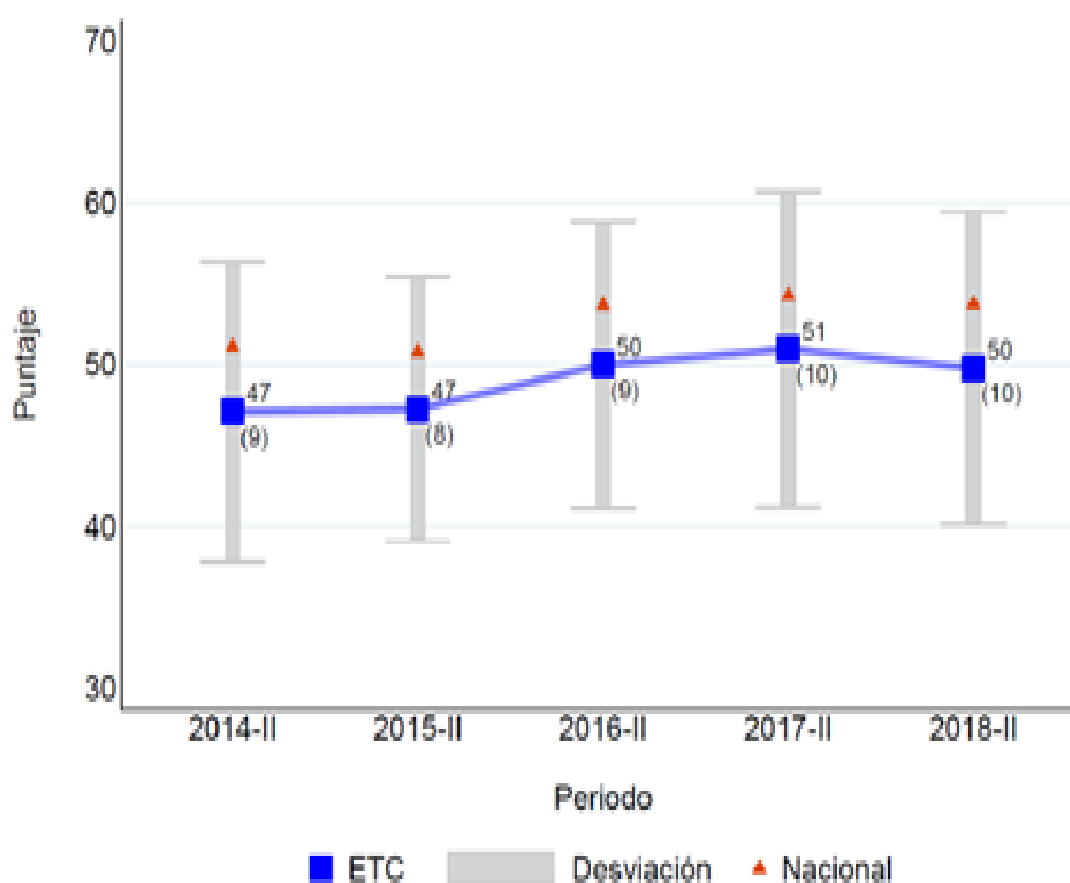


Fuente: Tomada del usuario ICFES, en su página virtual.

Esta situación se repite, tal como se observa en el recorrido histórico de este municipio, en las pruebas 2014 -II, 2015 -II y 2016- II, tal como se puede constatar en la Ilustración 4.

**Ilustración 5.** Puntaje histórico promedio y desviación prueba de lectura crítica, años 2014-II, 2015-II, 2016-II

### Puntaje histórico promedio y desviación estándar – Lectura Crítica

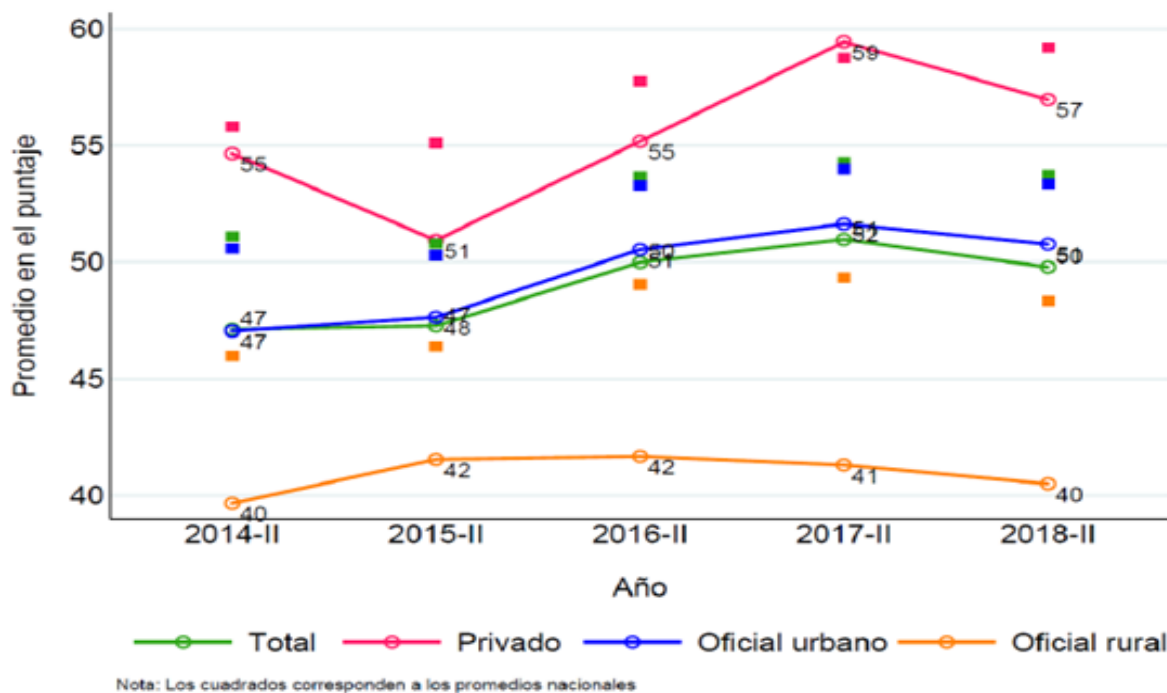


Fuente: Tomado del ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019.

La Ilustración 5 muestra que existe una diferencia significativa en los resultados históricamente alcanzados por los estudiantes de esta región del país, dependiendo de si estudian en la zona urbana o rural, en una institución pública o en una privada.

**Ilustración 6.** Promedio por zona y sector prueba de lectura crítica

### Promedio por zona y sector – Lectura Crítica



Fuente: Tomado del ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019.

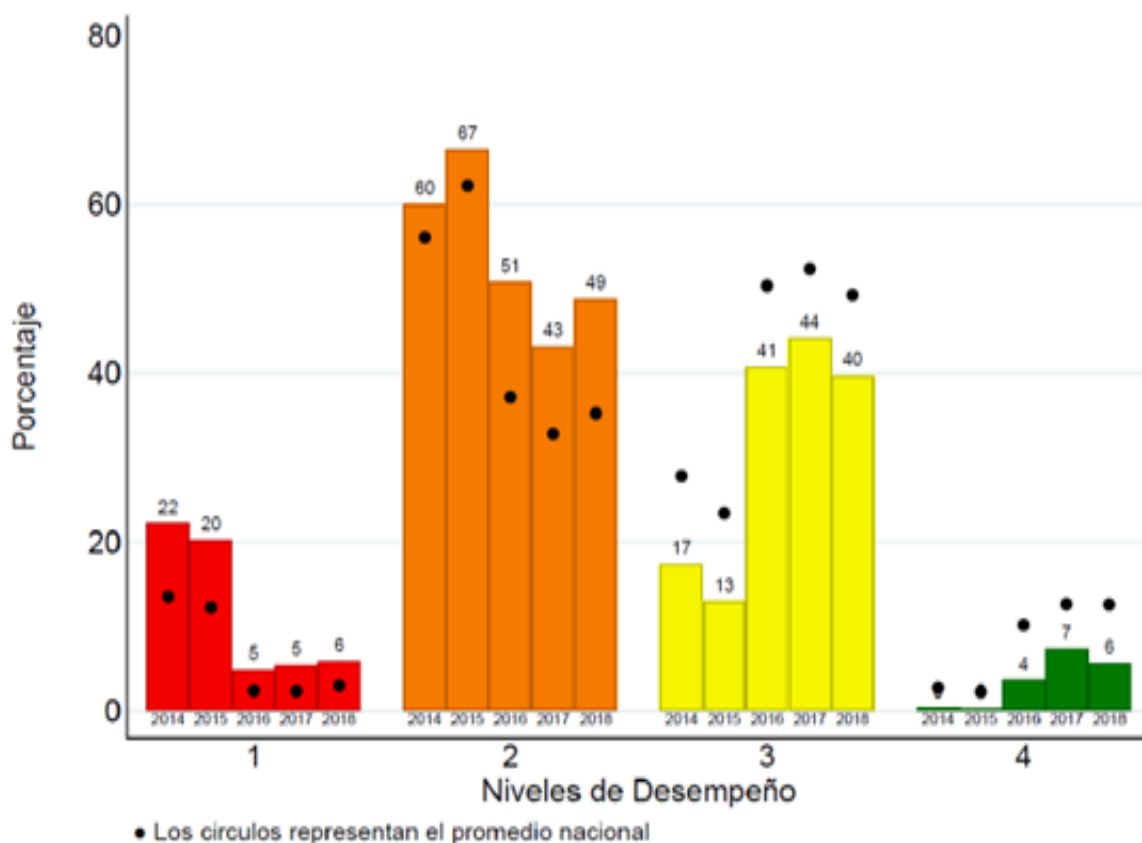
De tal forma, que los estudiantes que han obtenido los menores resultados a nivel de las pruebas saber 11 son aquellos que se ubican en colegios públicos de la zona rural (promedio de 40 en 2014-II; de 42 en el 2015-II; de 42 nuevamente en el 2016-II; de 41 en el 2017-II y nuevamente de 40 en el 2018-II). Seguidos de aquella población que estudia en colegios públicos de la zona urbana (promedio de 47 en 2014-II, 47 en el 2015-II, 50 en el año 2016-II, 51 en el 2017-II y 50 en el 2018-II). Siendo superados en ambos casos, por los estudiantes del sector privado, ubicados todos en el sector urbano, quienes se acercan mucho más a la media nacional (56-55, 55-51, 59-55, 61-59, 60-57)

Independientemente de estas diferencias, la Ilustración 7, reitera lo inicialmente expresado en cuanto a los niveles de desempeño en la lectura crítica de la población en cuestión. La mayor cantidad de los estudiantes de esta entidad territorial, que presentaron las pruebas saber 11 entre

los años 2014 y 2018, obtuvieron resultados que los ubicaron en el nivel 2 de desempeño (con un aproximado de promedios de 54%), seguidos de aquellos que lograron el nivel 3 (con un aproximado de promedios de 30%), quienes se quedaron en el nivel 1 (con un aproximado de promedios de 11%), y los que alcanzaron el nivel 4 (con un aproximado de promedios de 5%).

**Ilustración 7. Histórico de los niveles de desempeño prueba lectura crítica**

### Niveles de desempeño – Lectura Crítica



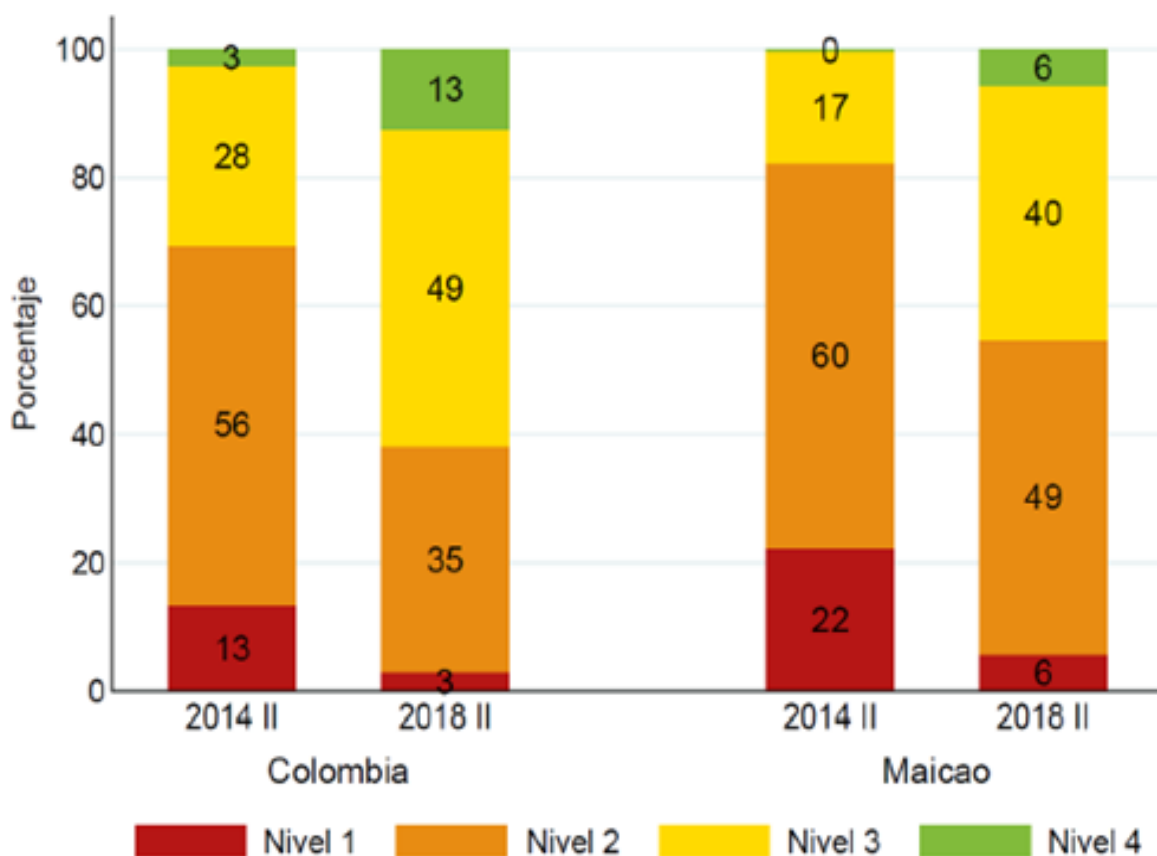
Fuente: Tomado de ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019.

Sin embargo, la Ilustración 8, permite reconocer que durante el quinteto 2014/2018 se notó tanto una mejora significativa en los desempeños globales de la prueba de lectura crítica, a nivel nacional y local, incrementando la cantidad de estudiantes que pasaron al nivel 4 (de 3 a 13, y de 0 a 6), igualmente la cantidad de estudiantes que pasaron al nivel 3 (de 28 a 49, y de 17 a 40), mientras disminuyeron la cantidad de aquellos que se quedaban en el nivel 2 (de 56 a 35 y de 60 a 49) o en el nivel 1 (de 13 a 3, y de 22 a 6). Lo cual es significativo, pero no



suficiente, por lo que se hacen necesarias propuestas como estas que propendan por establecer planes de mejoramiento que permitan mejorar las competencias lectoras de esta población escolar.

**Ilustración 8.** *Histórico de los niveles de desempeño en Lectura Crítica (2014-2018)*



Fuente: Tomado de ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019.

Por otra parte, ya en cuanto a los saberes específicos que involucran la lectura crítica, la Ilustración 9, muestra que los estudiantes de esta Entidad Territorial Certificada deben mejorar en los tres grandes aprendizajes que involucran la competencia, dado que el porcentaje promedio de respuestas incorrectas es mayor o igual al 40% y la diferencia entre sus resultados y los del país en general, es mayor o igual a 5.

**Ilustración 9.** Resultados por aprendizaje prueba de lectura crítica





Fuente: Tomado de ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019.

Se observa a partir de la Ilustración 9, que el 57% de los estudiantes respondió de manera errónea, preguntas relacionadas con reflexionar y evaluar el contenido de un texto, con un rango de diferencia de 6 puntos porcentuales, por debajo, del promedio a nivel nacional. El 52% de los estudiantes presentan dificultad para identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, con una diferencia de 5 puntos, por debajo, con relación al porcentaje promedio nacional. Y, por último, el 51% presentan debilidades para comprender como se articulan las partes de un texto para darle sentido global, con una diferencia de 7 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional.


Los aprendizajes evaluados por el ICFES por encargo del MEN, en la prueba de lectura crítica (Ilustración 10).


**Ilustración 10** Competencias/Aprendizajes/afirmaciones que evalúa la prueba de lectura crítica

 **Establecimientos educativos** **04**  Conozcamos los resultados

**¿Qué evalúa la prueba de Lectura Crítica?**

Competencia / aprendizaje / afirmación	Descripción
Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto.
Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etc.)
Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Se trata de la competencia propiamente crítica y como tal exige un ejercicio adecuado de las dos opciones.





Fuente: Tomado de ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019.

**Análisis de los referentes de calidad.** Con el fin de revisar la manera como se articulan los diferentes componentes curriculares para la comprensión, como resultado del análisis de los referentes curriculares de calidad del MEN (estándares básicos de competencias en lenguaje 2006, derechos básicos de aprendizaje de lenguaje 2015 y 2016, mallas de aprendizaje de lenguaje 2017, matriz de referencia de lenguaje 2016), se elaboró una matriz de relaciones entre los referentes curriculares asociados a la comprensión lectora (Anexo 1).

## **Propuesta para el desarrollo de competencias lectoras.**

En cumplimiento de los objetivos de este proyecto de grado, en este apartado se propone una alternativa pedagógica para formar lectores más competentes en la básica primaria; considerando que las propuestas que están al alcance de la población lectora en nuestro país se limitan en el desarrollo de métodos fonéticos para mejorar la fluidez y calidad oral de la lectura, otros desarrollan la capacidad visual para captar de forma rápida información del texto, (lectura rápida). Dejando de lado los procesos de cognitivos asociados al acto de la lectura y su comprensión, tal como se ha esbozado en el marco teórico de esta investigación.

La propuesta metodológica, consiste en una serie de talleres, cuya instrucción se puede realizar de manera presencial o remota con el estudiante, a través guías de aprendizajes (ver Apéndice 1 y 2), en los que se presentan las aproximaciones conceptuales de las tres estrategias cognitivas seleccionadas (formular preguntas, subrayar y resumir), explicaciones sobre el desarrollo de las estrategias y las habilidades cognitivas asociadas con la comprensión lectora, ejemplos y ejercicios planteados a manera de retos para que el estudiante desarrolle y dé cuenta de sus aprendizajes en torno a estas y finalmente evaluación de los aprendizajes, con referencia a los desempeños esperados a partir de la implementación del plan de mejoramiento de la lectura.

### ***Fase Diagnóstica***

El plan propone además una serie de actividades diagnósticas, con la intención de determinar la condición actual de la comprensión lectora de los estudiantes, y establecer el nivel de complejidad en el cual inicia su plan de mejoramiento lector, en otras palabras, aunque se plantea un único programa para el desarrollo de las competencias lectoras de los participantes,

estos no iniciarán todos en el mismo punto, sino a partir del nivel lector que se le identifique a través de la prueba diagnóstica ejecutada (Anexo 1). Tal como se describe en la Tabla 5.

**Tabla 5.** *Descriptorios niveles de lectura*

Tipo de lectores	Características
<b>Lector literal</b> (textual o de recuperación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende la lectura de manera básica.</li> <li>• Decodifica palabras y oraciones.</li> <li>• Parafrasea y reconstruye lo que está superficialmente en el texto.</li> <li>• Posee habilidad para ubicar e identificar la información explícita en el texto.</li> </ul>
<b>Lector inferencial (de integración)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra sus saberes previos a la lectura.</li> <li>• Identifica información implícita, para su interpretación parcial.</li> <li>• Hace inferencias y reconoce el lenguaje figurado.</li> <li>• Elabora hipótesis.</li> <li>• Identifica intenciones en los textos.</li> <li>• Deduce información haciendo uso de elementos del contexto, de la cultura y de los saberes previos.</li> <li>• Establece relación entre las ideas, integración, interpretación y construcción de los significados.</li> </ul>
<b>Lector crítico</b> (contextual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende globalmente el texto</li> <li>• Reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto.</li> <li>• Toma posturas frente a lo que dice el texto.</li> <li>• Es capaz de resumir el texto</li> <li>• Emite juicios de validez, reflexión y valoración.</li> <li>• Analiza de críticamente el contenido del texto</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Nacional de Lectura, MEN (2011)

Esto implica la existencia de una fase uno de identificación de competencias. Para a partir de allí, pasar a la implementación del programa de formación educativa.

### ***Tiempo de implementación***

Para garantizar el cumplimiento de las metas de aprendizaje y las competencias, propuestas en el plan de mejoramiento de la comprensión lectora, estas deben realizarse durante el desarrollo de las clases en la asignatura regular, que para el caso se denominará CPT (comprensión y producción textual), en un programa de entrenamiento estructurado.

Así, la implementación del plan de mejoramiento se realizará durante el año escolar distribuido en los cuatro periodos académicos, con una intensidad de cinco horas semanales de las cuales, dos son de fundamentación teórico-práctica y tres de trabajo independiente, las cuales pueden ser ajustadas a las necesidades encontradas durante la fase diagnóstica (Anexos 2, 3 y 4).

### ***Fase de implementación.***

En esta fase del programa de formación educativa, orientado al mejoramiento de las competencias lectoras, se propone la realización semanal de una serie de talleres teórico práctico con la intención de impulsar el desarrollo de la competencia comunicativas significativas de los participantes en cuanto a tres estrategias cognitivas para la lectura, como son la formulación de preguntas, el subrayado y el resumen, tal como se presenta en la Tabla 6.

**Tabla 6. Matriz de aprendizajes de la propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora**

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LECTURA				
OBJETIVO GENERAL:				
Fortalecer las competencias lectoras mediante el empleo de estrategias cognitivas de lectura				
ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LECTURA				
FORMULAR PREGUNTAS	HABILIDADES COGNITIVAS	TEMAS QUE SE ABORDAN		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia los tipos de textos teniendo en cuenta su intención comunicativa.</li> <li>• Relaciona la intención comunicativa del texto con sus propósitos de lectura.</li> <li>• Identifica las ideas relevantes en el texto de acuerdo con su intención comunicativa.</li> <li>• Infiere el significado de las palabras desconocidas o confusas en el texto.</li> </ul>	Las preguntas en los momentos de lectura		
		Antes de leer	Durante la lectura	Después de leer:
		Tipos de textos y propósitos del lector:	Tipos de ideas de acuerdo con su intención comunicativa:	Formulo preguntas con base al texto leído
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué voy a leer?</li> <li>• ¿qué tipo de textos necesito leer?</li> <li>• ¿cuál es el tema de la lectura?</li> <li>• ¿Cuáles son mis conocimientos acerca del tema?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipos ideas conforman el texto?</li> <li>• ¿Cuáles ideas responden a mis expectativas de lectura?</li> </ul> <p><b>Reconociendo palabras en el texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los términos desconocidos en el texto?</li> <li>• ¿Qué estrategias utilizo para reconocer el significado de los términos desconocidos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles preguntas se generaron a partir del texto?</li> <li>• ¿Qué preguntas puedo resolver con base al texto leído?,</li> <li>• ¿Cuál fue mi comprensión de lo leído?</li> <li>• ¿Qué ideas contenidas en el texto resuelven mis preguntas de lectura?</li> </ul>	

<b>SUBRAYADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer palabras o expresiones claves para ubicar las oraciones relevantes de acuerdo con la tipología textual.</li> <li>• Jerarquizar las oraciones de acuerdo con la información que provee en los textos (principales y secundarias).</li> <li>• Seleccionar información en el texto que dan respuestas a las preguntas de lectura.</li> </ul>	<p><b>El subrayado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcas semánticas y palabras claves.</li> <li>• Ideas explícitas e implícitas.</li> <li>• Ideas principales y secundarias.</li> </ul>
<b>RESUMEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer las proposiciones que conforman el texto a partir de la relación entre las ideas explícitas e implícitas.</li> <li>• Aplicar las macrorreglas: suprimir, generalizar, construir; para sintetizar y hallar el contenido global del texto.</li> <li>• Parfrasear las ideas generales del texto.</li> </ul>	<p><b>El resumen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inferencia: de las oraciones a las proposiciones</li> <li>• La inferencia proposicional.</li> <li>• Las macrorreglas:</li> <li>• Supresión u omisión</li> <li>• Generalización</li> <li>• Selección</li> <li>• Integración o Construcción</li> <li>• El parafraseo</li> </ul>

Fuente: Construcción propia.



### *Evaluación de los resultados del proceso formativo*

Con el objetivo de evidenciar los procesos evaluativos durante el proceso formativo se diseñó una rejilla de evaluación, para el análisis del proceso evaluativo, considerando la aplicación de pruebas iniciales y finales. Con la finalidad de conocer el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes, tanto al inicio como al término de la implementación del programa. A través, de la evaluación se persigue identificar la comprensión y transferencia de las tres estrategias específicas: la formulación de preguntas de lectura, el subrayado y el resumen, a desarrollar en los estudiantes, caracterizar los niveles de dominio de las competencias a desarrollar y la forma como ellos procesan la información contenida en los textos. Por último, conocer la actitud de los estudiantes hacia el plan formativo de comprensión lectora, determinar las actitudes y progresos durante la implementación, analizar los resultados finales de la aplicación plan de mejoramiento de la lectura y finalmente, apreciar las debilidades que este pueda presentar en relación con su orientación, contenidos, actividades de aprendizajes, secuencia didáctica, etc.

Para la valoración inicial y final de los procesos de lectura encontrados en los estudiantes se implementará la rejilla de evaluación de la Tabla 7.

**Tabla 7. Rejilla de Evaluación de competencias lectoras**

<b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LECTURA</b>												
<b>OBJETIVO GENERAL: Fortalecer las competencias lectoras mediante el empleo de estrategias cognitivas de lectura</b>												
<b>HABILIDADES COGNITIVAS</b>												
<b>INSTITUCIÓN:</b>			<b>TUTOR:</b>			<b>GRUPO:</b>			<b>AÑO:</b>			
		<b>FORMULAR PREGUNTAS</b>				<b>SUBRAYADO</b>			<b>RESUMEN</b>			
#	ESTUDIANTE	Diferencia los tipos de textos teniendo en cuenta su intención comunicativa. <sup>2</sup>	Relaciona la intención comunicativa del texto con sus propósitos de lectura.	Identifica las ideas relevantes en el texto de acuerdo con su intención comunicativa.	Infiere el significado de las palabras desconocidas o confusas en el texto.	Reconocer palabras o expresiones claves para ubicar las oraciones relevantes de acuerdo con la tipología textual.	Jerarquizar las oraciones de acuerdo con la información que provee en los textos (principales y secundarias).	Seleccionar información en el texto que dan respuestas a las preguntas de lectura.	Establecer las proposiciones que conforman el texto a partir de la relación entre las ideas explícitas e implícitas.	Aplicar las macrorreglas: suprimir, generalizar, construir; para sintetizar y hallar el contenido global del texto.	Parafrasear las ideas generales del texto.	
1												
2												
...												

Fuente: Construcción propia.

<sup>2</sup> Nivel de dominio: 1. inicial-receptivo; 2. Nivel básico; 3. Nivel autónomo; 4. Nivel estratégico (Tobón, García y Pimienta, 2010).

En este último capítulo, a través de la presentación de algunos de los resultados de las pruebas Saber 11, de los años 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018, se pudo establecer que la población objetivo de este trabajo, históricamente ha alcanzado promedios, por debajo de la media nacional, en cuanto a los niveles de comprensión lectora, ubicándose en los niveles de desempeños más insuficientes y básicos de la prueba.

Pueden ser variadas las razones por las cuales esto viene sucediendo, y escapan a las intenciones del presente trabajo. Entre otros se pueden mencionar factores asociados al contexto como las condiciones sociales, económicas y culturales de esta región del país. A las características de esta población escolar específica en cuanto a género, edad, trabajo infantil, nivel socioeconómico familiar, violencia doméstica, compromiso de sus padres y cuidadores con la educación de los hijos, pertenencia a una comunidad o etnia, necesidades educativas especiales, auto concepto, motivación, ritmos, hábitos y estrategias de aprendizaje. O a peculiaridades institucionales como la zona de ubicación, tamaño, infraestructura, equipamiento, clima y cultura institucional, calificación docente, entre otros.

Lo cierto, es que la situación persiste, y deben proponerse alternativas pedagógicas desde las aulas de clases para superarlo. De allí, que, como segundo punto de estos resultados, se presente un plan de trabajo pedagógico, a fin de mejorar las competencias lectoras de los estudiantes de la básica primaria del municipio de Maicao, a través de tres estrategias cognitivas de lectura, como son: la formulación de preguntas; antes, durante y después de la lectura; el subrayado y el resumen. Propuesta elaborada combinando, los fundamentos teóricos encontrados en la revisión documental del tema, con las expectativas del ministerio de educación nacional, planteadas a través de sus referentes de la calidad educativa en lenguaje. La misma, está dirigida inicialmente a los estudiantes de 5to grado, por ser este el curso que cierra la básica primaria y se plantea desarrollar a través de por lo menos tres fases: la

diagnostica, la de implementación y la de evaluación. Su pertinencia para mejorar los niveles de desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes será motivo de discusión en el siguiente apartado.

## Capítulo 5. Discusión

La lectura constituye una puerta de ingreso al mundo del conocimiento, desarrollar competencias lectoras en los individuos ha suscitado una serie de estudios y propuestas de intervención educativa como está, en función de entender y mejorar dicha competencia y su relación con el aprendizaje.

Para el caso, gracias a la revisión bibliográfica del tema, se ha logrado establecer que los conceptos de lectura y sobre todo comprensión lectora no han sido estáticos en el tiempo, sino que han evolucionado hasta concebirlos como procesos dinámicos, en los que el sujeto participa activamente, desde quien es, desde donde está, desde lo que necesita, desde cómo piensa, desde cómo siente, etc. (Castillo 2011; Smith 1997; Herrera 2015; Anderson y Pearson, 1984; Quintana 2004; Heimlich y Pittelman, 1991; Lerner, 1984; Santiesteban y Velásquez, 2012; Montenegro y Haché, 1997).

Así, hoy día, se entiende que la lectura y su comprensión implican una relación interactiva y coherente, entre por lo menos un lector, un texto y sus respectivos contextos (Díaz y Quiroz, 2016). Poniendo el énfasis en la construcción de significados, en el sentido, en el dialogo de saberes (MEN, 1998).

Además, la definición de texto también cambia, haciéndose mucho más amplia, pues ahora, se acepta que ‘todo lo que está alrededor del ser humano puede ser leído’ (Dautant, 2008). Reconociendo que la comprensión lectora es una de las actividades cognitivas más complejas, con las que diariamente, de una u otra forma, debe lidiar el ser humano (Barreyro, Injoque y Molinari, 2014) empleando todo tipo de recursos psicológicos, que le permitan atender, percibir, memorizar, procesar, recordar, abstraer, razonar, sintetizar, inferir, comparar, asociar, etc. (Torres y Granados, 2014; Solé, 2005).

Por esto, tal como se menciona en el marco teórico de esta investigación: además de la relación dinámica e interactiva y de los procesos cognitivos asociados a la lectura, la comprensión lectora es producto de tres condiciones: la claridad y coherencia del contenido, conocimiento previo del lector y las estrategias que el lector utiliza para leer. Estrategias de las que depende en gran parte, el nivel del desempeño lector, de aquel que quiera interactuar con un texto.

Es decir, en palabras de García, Arévalo y Hernández (2018):

La comprensión es un proceso de carácter estratégico. La lectura, como una tarea compleja, requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión (p.159).

Es decir, hay un antes, un durante y un después de la lectura, y para cada uno de esos momentos, están dispuestos una serie de estrategias que la potencializan, mecanismos que hay que enseñar y aprender, si se quieren formar lectores capaces de comprender eficaz y eficientemente un texto.

Al respecto, Solé (2009) menciona que ninguna aproximación verdaderamente productiva hacia la lectura, puede iniciar sin motivación o sin objetivos de lectura, además en ese momento del proceso deben activarse los saberes previos, lo cual la mayor parte del tiempo se hace a través de preguntas o interrogantes que orientan la lectura, generando expectativas y predicciones previas a la realización de la tarea. Sin embargo, hay que saber elaborar dichas preguntas, para que las mismas apunten a elementos realmente importantes del texto, eso es lo estratégico.

En Cooper (1990) proporciona, a manera de ejemplo, un listado de las preguntas esenciales que puede formularse un lector ante un texto narrativo, sobre el escenario, los personajes, el problema, la acción, la resolución y el tema:

[...] ¿dónde ocurre esta historia?, ¿en qué época tiene lugar es historia?, ¿de qué trata la historia?, ¿Cuáles eran los personajes de la historia?, ¿cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?, ¿tenían algún problema los personales de la historia (personas/animales)?, ¿cuál era el problema fundamental dentro de la historia?, al escuchar la historia ¿qué os parece que pretendían los personajes?, ¿cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?,¿cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?, ¿qué era lo que esa historia intentaba comunicarnos?, ¿qué lecciones pueden extraerse de esta historia? (Cooper, 1990, p. 343, citado por Solé, 2009, p. 97).

De la misma manera, Solé interpreta las palabras de Van Dijk frente a las implicaciones de comprender un texto, mencionando entre ellos la capacidad de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global, lo que implica diferenciar lo esencial en un momento dado (Van Dijk, 1983 citado en Solé, 2009, p. 67). De esta manera, las estrategias para durante y después de la lectura, junto con la estrategia de formulación de preguntas de lectura, deben ser enseñadas, aprendidas y ejercitadas en busca de adecuado perfil lector.

Sin embargo, tal como lo afirma Morles, la escuela, que es la encargada de desarrollar esas competencias:

[...] ha fallado en su tarea de proveer a los estudiantes habilidades suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión... demanda que en ese sentido le imponen,

por una parte, el propio sistema educativo en todos sus niveles, y, por la otra, la sociedad en general (1986, p.1).

Pero para suplir esa necesidad de formar lectores competentes, en el país o en el municipio en cuestión, no es suficiente con diseñar un programa pedagógico o didáctico del tipo acá planteado. Sino que acompañando la enseñanza de las estrategias cognitivas de lectura, si se quieren alcanzar logros permanentes y significativos, para que en realidad se transformen los resultados académicos en lo individual y lo colectivo, en las pruebas e indicadores de eficiencia interna y externa, se debe formalizar una política de lectura que articule la dinámica pedagógica sugerida a través de este proyecto, con las prácticas desarrolladas en el marco del programa todos aprender (PTA), los esfuerzos particulares que hacen desde el área de humanidades, de las distintas instituciones, sedes y jornadas, y cada uno de los docentes, involucrando más a la familia, y empoderando a los mismos estudiantes, para y con los cuales se realizan este tipo de construcciones didácticas.

En otras palabras, además de mejorar las destrezas lectoras con la realización del plan pedagógico iniciado con este trabajo, el avance continuo de la calidad del proceso lector de este sector educativo, requiere, entre otros, coincidiendo con las recomendaciones de Ballesteros (2016):

1. Una mayor interacción con modelos a seguir, es decir, docentes, acudientes, cuidadores y compañeros que demuestren como ser lectores competentes, garantizando la formación continua de los mismos.
2. Un mayor acceso a la cultura de la escritura, dada la dupla cognitiva de la lectoescritura como modalidades receptiva y expresiva del lenguaje escrito desde una perspectiva intraindividual.



3. La construcción de hábitos, ambientes y materiales de lectura más motivantes con, por ejemplo: la inversión en mejores bibliotecas fortaleciendo su papel en el fomento y la promoción de la lectura, para que los habitantes de esta región del país tengan donde poner espontáneamente en práctica las estrategias lectoras adquiridas con este proyecto, a través de textos que respondan a la diversidad cultural y étnica de los distintos entes institucionales.
4. Aprovechar el inmenso caudal de la vía digital' con redes, sistemas, servicios y plataformas tecnológicas que permitan la interconexión, el hipertexto.
5. La exposición a diversos tipos de textos como archivos personales, documentos ligados a la vida cotidiana, política o social de la comunidad, o los registros de la memoria oral, documentación artística, icónica, etc.

En fin, promover la lectura, desde el hogar, desde las instituciones, desde lo cultural, no sólo con los niños niños(as), sino igualmente con jóvenes, adultos, personas de la tercera edad y aquellas personas en situación de vulnerabilidad, entre otros, porque la escuela ¡somos todos!

## Capítulo 6. Conclusiones

En cumplimiento del primer objetivo de este estudio, se identificaron los fundamentos epistémicos asociados con la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria a partir de un análisis documental.

Al hacerlo, se logró identificar que los documentos de referencias establecidos por el MEN para el abordaje del proceso lector (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, matrices de referencia, derechos básicos de aprendizaje, etc.), se quedan en una conceptualización disciplinar desde el marco del fenómeno del lenguaje, sin presentar otros elementos epistémicos y técnicos (como cognitivos y neurocognitivos, por ejemplo) necesarios para construir una didáctica que lleve a desarrollar en la población colombiana, el perfil lector que la nación realmente necesita. De tal forma, que se obvia la enseñanza de las estrategias de lectura que permitan a los estudiantes de la básica primaria, secundaria y media desarrollar las habilidades cognitivas requeridas para la comprensión textual, en sus distintos niveles.

En otras palabras, estos documentos ofrecen un listado de resultados finales, acciones que, al terminar un conjunto de grados, deberían poder realizar los estudiantes, pero no indican ni al profesor, ni al alumno, diversos caminos a seguir para promover la comprensión de lectura como un proceso complejo. Las habilidades de pensamiento y algunos otros fundamentos teóricos asociados con la cognición, apenas se mencionan; dejando un enorme vacío conceptual y metodológico que definitivamente hay que subsanar para avanzar en los objetivos académicos del milenio.

Al respecto, en cumplimiento del segundo objetivo de este estudio, al describir los niveles de comprensión lectora en los que se sitúan los estudiantes de la básica primaria, a partir de la

interpretación de pruebas, la revisión de los resultados de las pruebas estandarizadas externas permitió establecer que hay dificultades significativas en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes objeto de este estudio, y en general de los colombianos. Lo que sitúa a la población beneficiaria del programa pedagógico de esta investigación, en los niveles de desempeño lector más bajos, en el contexto estudiado.

Esto, considerando que la estructura de las pruebas estandarizadas como PISA generalmente tienen “un enfoque más cognitivo y textual – funcional que sociocultural (socio-discursivo)” (Pérez y Roa, 2014), quiere decir que dichos estudiantes, en su mayoría, tienen una comprensión apenas literal de los textos, con dificultades en el manejo de los procesos cognitivos superiores, y con evidente ausencia de los procesos de meta cognición que les permitiría autorregular y auto-reflexionar su proceso lector.

En resumen, un lector en el nivel de comprensión literal, como los potenciales estudiantes beneficiarios de este trabajo, recurre sólo a habilidades de pensamiento básicas, como son observar, percibir, nombrar, discriminar, recordar, identificar, emparejar, ordenar y predecir (puntajes de 0 a 35 en los niveles de desempeño de la prueba de lectura crítica). Otro lector, con un nivel de comprensión inferencial en cambio, además de todas las habilidades de pensamiento del nivel anterior, estará en capacidad de: comparar, contrastar, inferir, describir, explicar, analizar, predecir, estimar, generalizar, resumir, sintetizar, clasificar, ordenar en secuencias, hipotetizar, concluir, y resolver problemas, entre otros (puntajes de 36 a 50 y de 51 a 65 en los niveles de desempeño de la prueba de lectura crítica). Mientras que el lector crítico, además de todas las habilidades de los niveles anteriores podrá: analizar, sintetizar, formular y probar hipótesis, sacar conclusiones, generalizar, evaluar y resolver problemas de orden superior (puntaje 66 a 100 en los niveles de desempeño de la prueba de lectura crítica) (Beyer, 1998).

En esta misma línea, al identificar los elementos didácticos y pedagógicos asociados a una secuencia didáctica relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, como tercer objetivo de esta investigación, se optó por proponer un plan pedagógico flexible y gradual. Lo anterior desde una perspectiva constructivista, dentro de un modelo interactivo de lectura que, sin olvidar la relación entre factores motivacionales, cognitivos y metacognitivos, presenta una propuesta curricular que busca formar directamente al estudiante de primaria, para el uso de tres estrategias concretas de lectura: la formulación de preguntas antes, durante y posterior a la lectura, el subrayado y la elaboración de resúmenes.

Aunque existen otras estrategias cognitivas, se eligieron esas tres como consecuencia del rastreo teórico, dado que ellas involucran los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. De tal forma que a través de la formulación de preguntas se motiva al estudiante a leer, se activan sus saberes previos, y se le invita a generar predicciones. Mientras que, al subrayar, selecciona la información pertinente a los objetivos de la lectura. Y al resumir, identifica la estructura del texto, al tiempo que organiza y reorganiza las ideas principales según su funcionalidad en la interacción particular entre lector, texto y contextos.

En conclusión, debido a que se cumplieron con los objetivos específicos planteados en esta investigación, se puede afirmar que se alcanzó el objetivo general al identificar elementos que permitieron estructurar un plan pedagógico basado en tres estrategias cognitivas de lectura, articulando la vasta teoría existente con las prácticas cotidianas en el aula de clases, y más allá con la vida diaria, a fin de llegar a formar lectores autónomos, verdaderamente capaces de una lectura comprensiva, lo que se cree, llevaría a mejorar los niveles de desempeño en todas las áreas.

Para finalizar este capítulo, se presentarán algunas recomendaciones suscitadas a partir de los resultados obtenidos en este estudio. Por tanto; la recomendación esencial que surge, una vez realizada esta investigación, para el MEN y para los maestros de Colombia, especialmente para los del Municipio de Maicao, es la de profundizar en el entendimiento de los procesos psicológicos de la lectura (motivacionales, cognitivos y metacognitivos), como herramientas fundamentales para la adquisición de las destrezas lectoras más básica, y por supuesto, de las más elevadas. Considerando la premisa de que existen procesos cognitivos básicos y superiores involucrados en el aprendizaje de la lectura en todos las edades y niveles.

Ante las circunstancias actuales de aislamiento, y gracias a los avances de las Tecnologías de la información y la comunicación, TICs, se sugiere el desarrollo de instrumentos y recursos didácticos, para la implementación del plan formativo en entornos virtuales, que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones de alternancia.

Por último, recomendar, la incorporación en los planes de estudio de las normales y universidades que preparan a los futuros docentes colombianos; quienes son los que principalmente enseñan a leer a las nuevas generaciones; cátedras que les permitan formarse como lectores eficaces, capaces de emplear con sus estudiantes modelos teóricos y prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje que incluyan estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, en la elaboración y reelaboración del conocimiento.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, I.; Escanaverino, E.; Cubillas, F. (2020) Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Fides Et Ratio* [online]. 2020, 9 (19).
- Acosta, S; Boscán, A. (2012) *Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la Escuela de Educación Telos*, 14(2), mayo-agosto, 2012, pp. 175-193 Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín Maracaibo, Venezuela.
- Aragón, L.; Caicedo, A. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión*. Pontificia Universidad Javeriana- Cali (Colombia). *Pensamiento psicológico*, 5(12), 125-138, 2009. Recuperado de:  
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/110/328>
- Arnao, M. (2018). *El subrayado como estrategia de lectura cognitiva para la comprensión analítica e interpretativa de textos académicos*. Alfabetización académica, Lectura escritura académica. Chiclayo, Perú. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/37341202/Arnao\\_M\\_2018\\_EL\\_SUBRAYADO\\_como\\_estrategia\\_de\\_lectura\\_cognitiva](https://www.academia.edu/37341202/Arnao_M_2018_EL_SUBRAYADO_como_estrategia_de_lectura_cognitiva)
- Arnao, M. (2010). *El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior*. Congreso Iberoamericano de educación, Buenos Aires, Argentina, 2010. Recuperado de:

- Arnoux, E.; Nogueira, S.; Silvestri A. (2007). *Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas*. Revista Folios, (25), 81-95. ISSN: 0123-4870. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941355007>
- Ballesteros, D. V. (2016). *El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano*. Universidad el Bosque, Colombia. Recuperado de: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/viewFile/27/72>
- Barreyro, J.; Burin, D.; Duarte, D. (2009). *Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura*. Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 26, 207-228.
- Barreyro, J.; Injoque, I.; Molinari, C. (2014). *Simulación de la comprensión de narraciones mediante la implementación del modelo paisaje y el rol de las inferencias emocionales*. Interdisciplinaria, 31 (1), 93-106. ISSN: 0325-8203. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18031545006>
- Beyer, R. (1998). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Libros Zorza.
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea de Ediciones, Madrid, 1978.
- Caicedo, M.; Ayala, H. (2018) *Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno de la Institución Alfonso López Pumarejo del Municipio de Jamundí*. Universidad ICESI. Escuela de Ciencias de la Educación. Maestría en Educación.

- Carranza, M.; C. G.; Herrera, J.; Carezzano F. (2004). *Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión*. Revista electrónic.
- Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, (15), 9 – 24
- Castillo, J. (2011). *Proceso lector como instrumento de aprendizaje*. Universidad de San Carlos. Guatemala, octubre del 2011.
- Chadwick, C. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. Parte (a). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20 (02), Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia p.p. 163-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Clavijo, J.; Maldonado, A.; Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Revista Escenarios*. 9 (2), 26-36. P.29.
- Dautant, M. (2008). *La fuerza de la palabra, La lectura como factor de cambio*. Banco del libro. Caracas.
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, (3), septiembre-diciembre, 11-33 Universidad de Granada Granada, España. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>



- Díaz, E.; Quiroz J. (2016). *Desarrollo de la comprensión lectora mediante el apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje*. Universidad del Norte. Maestría en Educación, Barranquilla-2016.
- Fajardo, F.; Maestre, M.; Castaño, E.; León del Barco, B.; Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.14475
- Gallego, J. L.; Figueroa, S.; Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Gaskins, I.; Thorne, E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós
- García, M. A., Arévalo, M. A. y Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), octubre-marzo, pp. 226-233.
- Gómez, M. (2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología*. Revista de Ciencias Humanas (20). Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista electrónica actualidad investigativa en educación*.

- Gutiérrez, C.; Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202 Universidad de Granada Granada, España <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V; ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Herrera, M. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Barranquilla: Medios Interactivos.
- Herrera, L.; Hernández, G.; Valdéz, E.; Valenzuela N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro Educativo*, (25), 125-142, ISSN 0718-0772,
- ICFES (2018a). *Marco de referencia para la evaluación*. Módulo de lectura crítica. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/497011/12%20Marco%20de%20referencia%20-%20lectura%20critica.pdf>
- ICFES (2018b). *Resumen ejecutivo*. PISA 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/PISA%20Resumen%20Ejecutivo%20curvas.pdf>.
- ICFES (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá D.C., enero de 2020.

ICFES y MEN, Encuentro regional Saber 2019. En <https://www.icfes.gov.co/divulgacion-saber-11-2019>

Irrazabal, N.; Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 3, 33-55.

Jurado J. (2009) La comprensión lectora como base del conocimiento en la educación. *Revista Educación y Humanismo*, (16), pp. 99-104 - junio, 2009 - Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Recuperado de: [www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo](http://www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo)

Jurado, F.; Sánchez, L.; Cerchiaro, E.; Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Revista Folios*, 37, 17-25. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios17.25>.

Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27),1-19. ISSN: 0124-5821. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432005>.

Kintsch, W., Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.

MEN (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

MEN (1998). *Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869>.

MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje*, Bogotá: MEN. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html>

MEN (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia\\_PNLE.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia_PNLE.pdf)

MEN (2015). *Derechos Básicos de aprendizaje de Lenguaje* Bogotá: MEN. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839>.

MEN (2016a). *Derechos Básicos de aprendizaje de Lenguaje* Bogotá: MEN. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839>.

MEN (2016b). *Matriz de referencia de lenguaje*. Bogotá: MEN. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712>.

MEN (2017). *Mallas de aprendizaje de lenguaje*. Bogotá: MEN. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839>.

Montenegro, L.; Haché, A. (1997). *Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora*. Cali: Universidad del Valle.

Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40, 289-297.

Morles, A (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, (2), ISSN: 2307-9630. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/sumario>

Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65). ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>

Observatorio de Educación del Caribe Colombiano; (2018). *Guajira 360° Informe de Investigación: Educación en La Guajira Retos y Desafíos*, Universidad del Norte, Centro de Pensamiento. Recuperado de: <http://guajira360.org/wp-content/uploads/2018/04/Informe-de-Investigaci%C3%B3n.-Educaci%C3%B3n-en-La-Guajira-Retos-y-Desaf%C3%ADos.pdf>

OCDE (2017), *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris

Palincsar, A. S.; Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-17

Pérez, M.; Roa, C. (2014.). Aproximación a los fundamentos de la prueba PISA –Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (41), 23-35. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Peña González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163, octubre - diciembre, 2000,. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Quintana, H. (2004). *La enseñanza de la comprensión lectora*. *Espaciologopedico*, 18, 7-11. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>

Ramírez, M. (2018). *Efectos del subrayado en la comprensión de textos en los estudiantes del VI ciclo en Comunicación de la I. E. P. S. N°60756 “Claverito” Iquitos-2017*. Escuela de Posgrados, Universidad Cesar Vallejo. Perú, 2018.

- Ruiz, C. y Ríos, P. (1994) Estrategias cognitivas. En A. Puente (Dir.). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*, 83-106, Madrid: CEPE,
- Santiesteban, E.; Velázquez K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110.
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510. ISSN: 0035-0451. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013770008>
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid - España: Visor Dis. ISBN: 84-7773-062-3.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona – España: Graó.
- Solé, I. (1997). *La lectura, un proceso estratégico*. Revista Aula No 59. Barcelona – España: Graó.
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona – España: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009), *El proceso de la investigación científica*, México: Limusa.
- Tobón S., Pimienta J. y García J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, 2010 ISBN: 978-607-442-909-1

- Torre, V. A. (2010). *La formulación de preguntas: una estrategia para profundizar la comprensión lectora en la universidad*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Torres, P.; Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17 (32), 452-459.
- Valencia M. (2019). Secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura. Una reflexión. Institución Educativa La Independencia. Medellín, Colombia, *Educere*, 23(74), 69-76. Universidad de los Andes.
- Valenzuela, J. R.; Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*, Volumen 2. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vieiro, P.; Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521298>.
- Viglione, E.; López, M. E.; Zabala, M. T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en Humanidades*, VI, (12), 79-93 Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Wehbe, S. (2016). *El resumen como estrategia para la comprensión lectora aplicado a los estudiantes de la asignatura Derecho de los Contratos*, en <http://cuaderno.pucmm.edu.do/Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 12/ N.24/ julio-diciembre 2015/ Santiago, República Dominicana/ PUCMM/ / p.44-51>

Zubiria J. (2008). *De la escuela nueva al constructivismo*. Un análisis crítico. Editorial  
Magisterio.



## ANEXOS

### Anexo 1: Relaciones entre los referentes curriculares asociados a la comprensión lectora

<b>Competencia Comunicativa (Comprensión Lectora)</b>					
Estándar (2006)	Matriz de Referencia Aprendizaje por Componente (2016)	DBA 1ª Generación (2015)	DBA 2ª Generación (2016)	Mallas de Aprendizaje Micro-habilidades Comprensión: Leer (2017)	
<b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>  <b>1° a 3°</b> <b>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</b>	<b>PRAGMÁTICO</b>	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.  Reconoce elementos explícitos e implícitos de la situación comunicativa del texto.	<b>1°:</b> 15. Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia  16. Cuenta con sus propias palabras un texto informativo leído por el docente.	<b>1°:</b> 3. Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones.  <b>2°</b> 2. Identifica la función de las imágenes en textos como: manuales de instrucción, carteles y etiquetas de productos.	<b>1°</b> 1. Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia. 2. Identifica la intención comunicativa que tiene el autor de un texto.  <b>2°</b> 1. Selecciona textos de su interés en escenarios como la biblioteca escolar. 2. Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos, imágenes, esquemas y audios que lo acompañan.
			<b>2°</b> 9. Identifica los personajes principales de una historia.	<b>3°</b> 6. Utiliza el contexto para inferir información.	<b>3°</b> 1. Usa elementos que componen un texto como el índice, los títulos y el glosario para encontrar información. 2. Elige textos sobre una temática específica y textos de su interés en escenarios como la biblioteca escolar. 3. Lee autónomamente textos enmarcados en un contexto específico para ampliar sus conocimientos sobre el mundo. 4. Establece relaciones de correspondencia entre los personajes, las acciones y los ambientes en una narración.
			<b>1°</b> 13. Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito.	<b>1°</b> 4. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la	<b>1°</b> 1. Usa el contexto para inferir el significado de palabras que pueden tener varios sentidos 2. Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan 3. Clasifica libros por categorías, con la ayuda del docente y empleando algunas convenciones, en espacios como la biblioteca escolar.

	relaciones de contenido		comprensión de textos.	4. Identifica información explícita en textos narrativos, descriptivos, informativos, instructivos, argumentativos y expositivos.
	Recupera información explícita o implícita en el contenido del texto.		6. Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.	
		<u>2º</u>	<u>2º</u>	<u>2º</u>
		6. Reconoce qué son antónimos y sinónimos	4. Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.	Recupera información explícita en un texto informativo (qué, quién, cuándo, dónde). Pregunta o indaga en diferentes fuentes el significado de las palabras que no conoce. Distingue textos literarios de textos no literarios. Infiere el significado de una palabra nueva a partir del contexto donde se encuentra. Identifica las palabras más relevantes en un texto. Identifica causas y consecuencias en textos narrativos, informativos y expositivos.
		7. Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico	5. Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas: sonidos en palabras y palabras en oraciones.	
		12. Escribe resúmenes de textos informativos leídos o escuchados utilizando sus propias palabras.		
		<u>3º</u>	<u>3º</u>	<u>3º</u>
		6. Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto	3. Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.	1. Indaga en fuentes impresas y digitales el significado de palabras que no conoce. 2. Usa diccionarios de sinónimos y antónimos para enriquecer su vocabulario. 3. Indaga en fuentes impresas y digitales el significado de palabras que no conoce. 4. Deduce el significado de una palabra a partir de un hipónimo. 5. Comprende el uso de ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. 6. Lee textos literarios como poemas, cuentos, fábulas y leyendas, y diferencia de textos no literarios. 7. Identifica causas y consecuencias en textos narrativos, expositivos e informativos. 8. Reconoce las características del texto digital como la posibilidad de tener información estática y móvil, hipervínculos, videos y audios. 9. Identifica información explícita e implícita en los textos que lee. 10. Enuncia conclusiones de textos informativos y expositivos. 11. Diferencia hechos de opiniones. 12. Emplea algunas estrategias de comprensión lectora como la relectura, el subrayado de información y la recapitulación de contenidos.
		7. Realiza inferencias y relaciones coherentes.	6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.	
<b>SINTÁCTICO</b>	Identifica la estructura explícita o implícita del texto.	<u>1º</u>		<u>1º</u>
		14. Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.		1. Organiza la secuencia de eventos de una narración. 2. Identifica causas y consecuencias en textos narrativos e informativos. 3. Identifica el orden lógico de las acciones que se enuncian en un texto instructivo. 4. Identifica las características de personas, personajes, animales y situaciones en textos descriptivos y narrativos.

				5. Reconoce la estructura de los textos que lee.
		<u>2º</u>	<u>2º</u>	<u>2º</u>
		8. Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión.	6. Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.	1. Reconoce la estructura interna de textos, en diferentes soportes y formatos, como títulos, índices, glosarios, capítulos, subdivisiones, hipervínculos, imágenes, audios o videos. 2. Reconoce la estructura general de un texto. 3. Organiza la secuencia de eventos de una narración a partir del uso de conectores temporales 4. (al comienzo, antes, luego, después, al final). 5. Establece el orden lógico de las acciones en un texto instructivo. 6. Reconoce los elementos que componen un texto escrito como los títulos, las oraciones y los párrafos.
		12. Reconoce la estructura de un texto.		
			<u>3º</u>	<u>3º</u>
			6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.	1. Organiza la secuencia de eventos en una narración a partir del uso de conectores temporales (al comienzo, antes, luego, después, al final) y el orden lógico de los sucesos. 2. Reconoce la estructura general de un texto (p. ej. la introducción, el desarrollo y la conclusión en textos expositivos; o los versos y las estrofas en los textos líricos). 3. Reconoce estructuras internas de textos escritos como los títulos, la página legal o de derechos, la dedicatoria, los índices, los glosarios y los capítulos o subdivisiones.
<u>4º a 5º</u>	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	<u>4º</u>	<u>4º</u>	<u>4º</u>
Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Reconoce elementos explícitos e implícitos de la situación comunicativa del texto.	5. Identifica el propósito informativo, recreativo o de opinión de los textos que lee.	6. Comprende la intención comunicativa de diferentes tipos de texto.	1. Usa elementos que organizan un texto como el índice, las secciones, los títulos y los subtítulos para ubicar información y reconocer el tema global. 2. Caracteriza y compara personajes y ambientes de una narración o una descripción. 4. Identifica causas y consecuencias en textos narrativos, expositivos e informativos. 5. Identifica problemas y soluciones en textos narrativos, expositivos e informativos. 6. Diferencia hechos de opiniones en textos informativos y argumentativos. 7. Sintetiza las conclusiones de textos informativos, expositivos y argumentativos. 8. Comprende el lenguaje figurado (como los símiles, las hipérbolos y las personificaciones) que se emplean en textos poéticos infantiles. 9. Formula y responde preguntas sobre los textos que lee para ubicar la información que contienen.
			<u>5º</u>	<u>5º</u>
			3. Comprende los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en las que estas se desarrollan. 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del	1. 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. 2. Recuenta los hechos de una historia a partir de la perspectiva de uno de sus personajes.

análisis de su  
contenido y estructura

Recupera información explícita o implícita en el contenido del texto.	<u>4°</u> 2. Reconoce que las palabras tienen raíces, afijos y sufijos y los usa para dar significado a nuevas palabras	<u>4°</u> 6. Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica.	<u>4°</u> 1. Compara y contrasta dos o más ideas o temas al interior de un texto. 2. Comprende el uso de imágenes, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. 3. Comprende que el conocimiento de las raíces de las palabras, y de los sufijos y los prefijos le permite mejorar su interpretación del nuevo vocabulario. 4. Lee textos literarios como poemas, cuentos, fábulas, leyendas y mitos, y los diferencia de los no literarios.
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	4. Realiza un esquema para organizar la información que presenta un texto. 6. Identifica el significado del lenguaje figurado (hipérbole, metáforas y símiles) en textos narrativos, dramáticos o líricos.		
	<u>5°</u> 7. Interpreta la información que se presenta en mapas, gráficas, cuadros, tablas y líneas del tiempo 8. Comprende un texto leído 12. Compara textos de un mismo tema.	<u>5°</u> 5. Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita. 6. Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual	<u>5°</u> 1. Compara y contrasta dos conceptos del mismo nivel jerárquico al interior de un texto (p. ej. biótico / abiótico). 2. Compara y contrasta ideas o temas desarrollados en dos o más textos. 3. Comprende el sentido que tiene el uso de algunos estilos tipográficos como la negrita y la cursiva. 4. Comprende el uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. 5. 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. 6. Comprende la diferencia entre las oraciones simples y compuestas. 7. Lee textos literarios como poemas, cuentos, fábulas, leyendas, mitos y novelas, y la diferencia de textos no literarios. 8. Comprende las diferencias formales entre los textos narrativos (como los cuentos) y los textos líricos (como los poemas). 9. Distingue causas y efectos en textos narrativos, expositivos e informativos. 10. Distingue problemas y soluciones en textos narrativos, expositivos e informativos. 11. Identifica las razones que presenta un autor en un texto argumentativo. 12. Sintetiza las conclusiones y las ideas globales de diferentes tipos de texto. 13. Analiza la estructura de un texto en relación con su tipología (p. ej.: la introducción, el desarrollo y la conclusión en un texto expositivo). 14. Comprende el lenguaje figurado (como la ironía, la metáfora, el modismo y el símil) presente en diversos tipos de texto.

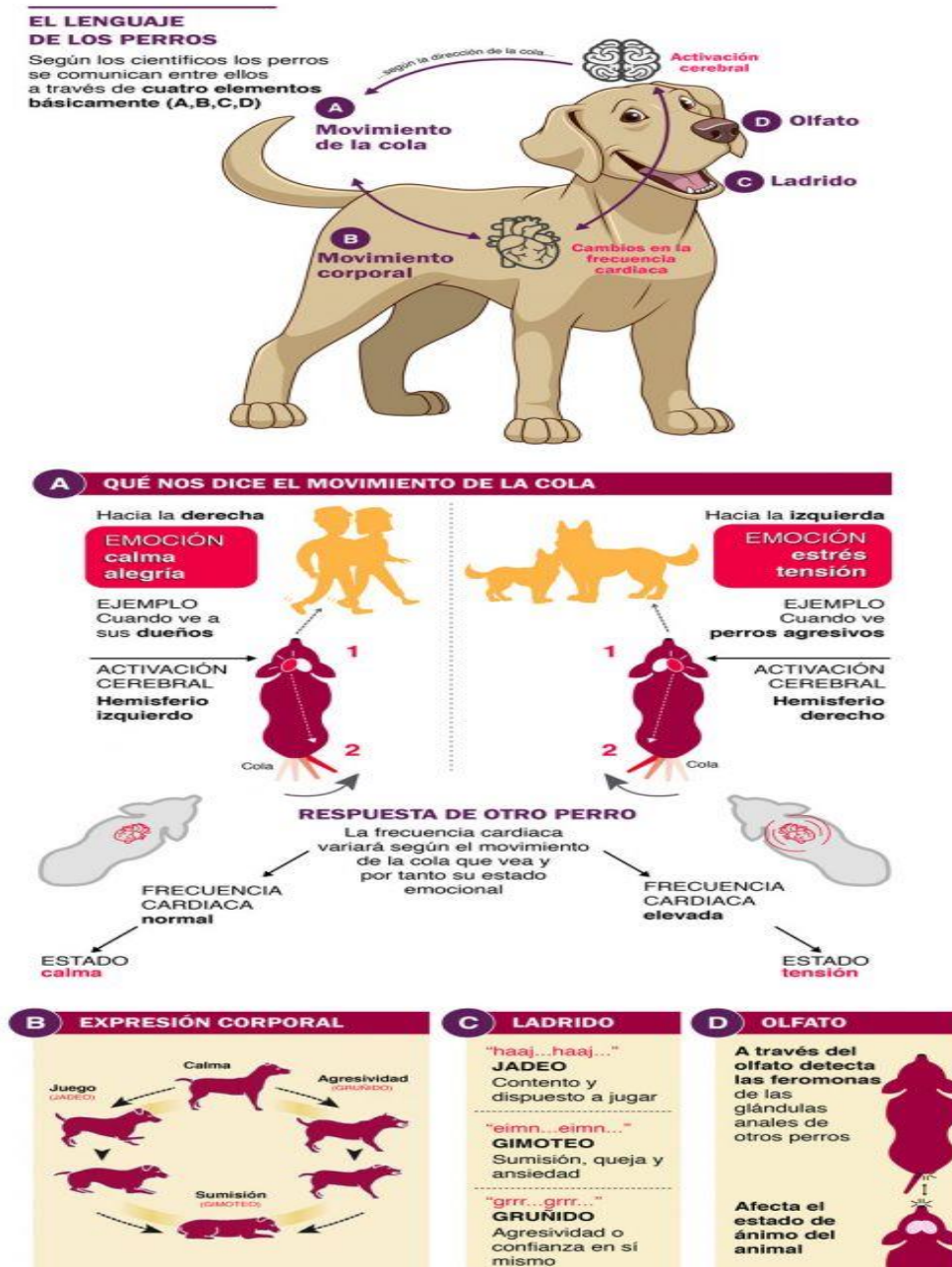
<b>SINTÁCTICO</b>	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	<b>4°</b> Identifica las palabras que ordenan un discurso y enmarcan la introducción, el desarrollo y el cierre.	<b>4°</b> 15. Hace inferencias de un a partir de sus conocimientos previos. 1. Reconoce la estructura de un texto en relación con su tipología (por ejemplo: la introducción, el desarrollo y la conclusión en un texto expositivo). 2. Identifica cómo las estructuras internas de textos escritos como los títulos, la página legal o de derechos, la dedicatoria, los índices, los prólogos, los glosarios y los capítulos o subdivisiones, sirven para ubicar información y predecir el contenido. 3. Identifica cómo las estructuras propias de textos digitales como los hipervínculos o enlaces, el texto estático o móvil, los gráficos, los videos y los audios sirven para navegar y predecir el contenido. 4. Reconoce que los sustantivos y los adjetivos pueden emplearse de diferentes maneras para dar una idea más precisa de una cosa, una persona o un lugar.
	Identifica información de la estructura explícita del texto.	<b>5°</b> 2. Reconoce las clases de palabras y comprender que cada una de ellas tiene un uso diferente en las oraciones de un texto determinado.	<b>5°</b> 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura
	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.		

Fuente: Elaboración propia con base a los referentes curriculares MEN (Estándares 2006; DBA, 2015; DBA, 2016; Matrices, 2016; Mallas, 2017)

## Anexo 2: Evaluación Diagnóstica

A continuación, se presenta la evaluación diagnóstica que se aplicará a los estudiantes de quinto grado para determinar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran. La prueba consta de 20 preguntas tipo saber, tomada de la prueba supérate 2018.

**Ilustración 11.** Situación Prueba Supérate 2018



Tomado de: El lenguaje de los perros. LOPF. Recuperado de: <https://www.33.net/Ruiz/2018/07/24/07-1025.JPG.html>

Fuente: Prueba supérate 2018. <http://superate.edu.co/offline/SuperateOfflineAgosto2018.zip>.

RESPONDE LAS PREGUNTAS CON BASE A LA SIGUIENTE INFORMACION

1. De acuerdo con lo dicho en el texto, la manera en la que los perros detectan las feromonas de otros perros es:
  - A. a través del movimiento de la cola.
  - B. a través de las glándulas anales.
  - C. a través del jadeo.
  - D. a través del olfato.
  
2. El texto anterior habla principalmente sobre:
  - A. la forma correcta en la que se debe acariciar a los perros.
  - B. el movimiento que hacen los perros al ejercitar su cuerpo.
  - C. las diferentes maneras en las que los perros se comunican.
  - D. la relación entre el olfato y la comunicación de los perros.
  
3. Por la manera como se presenta la información y de acuerdo con el propósito del texto, se puede afirmar que este es:
  - A. narrativo porque relata una historia de forma cronológica.
  - B. informativo porque da a conocer un hecho de interés general.
  - C. explicativo porque aborda un fenómeno y su funcionamiento.
  - D. argumentativo porque plantea un punto de vista personal.
  
4. En el texto la imagen representa:
  - A. la elevación de la frecuencia cardiaca en los perros.
  - B. la vibración que se produce en el perro al ladrar.
  - C. el movimiento que provoca el jadeo en el perro.
  - D. el gruñido de agresividad que emiten los perros.
  
5. Mario debe escribir un texto en el que describe, paso a paso, la manera adecuada de bañar a los perros. Para eso, Mario debe escribir un texto:

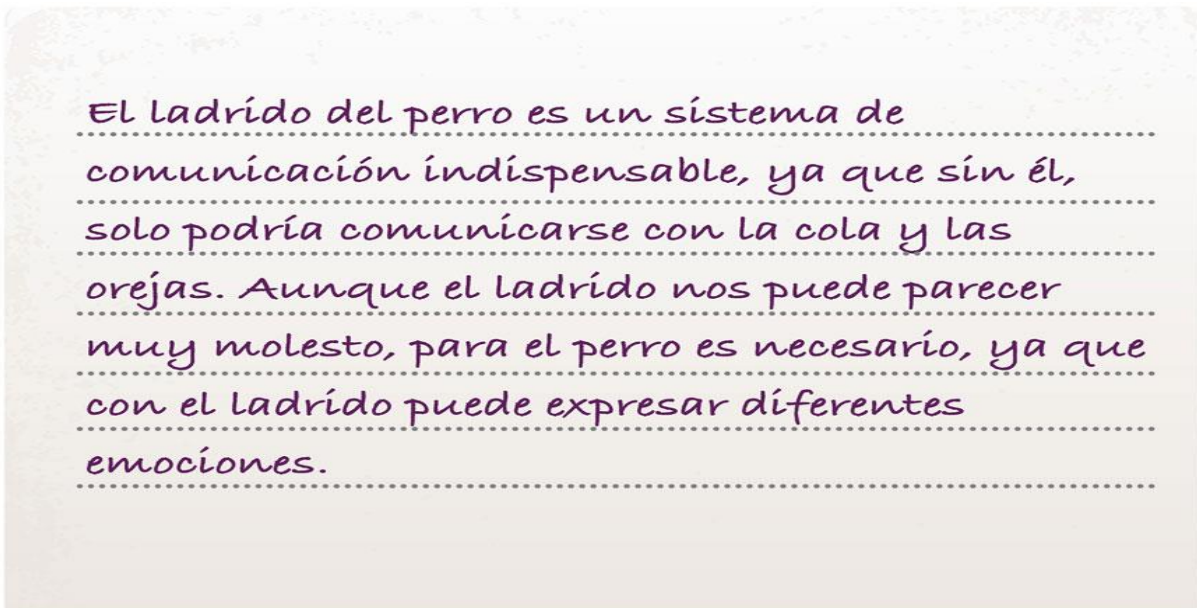
- A. narrativo.
- B. informativo.
- C. instructivo.
- D. argumentativo.

6. Lucía tiene que hacer una exposición para su clase de ciencias sobre los animales que están en riesgo de extinción. De los siguientes textos el que le permitiría consultar sobre el tema es:

- A. *Los animales de la prehistoria.*
- B. *El libro de los animales fantásticos.*
- C. *Los animales salvajes de la tierra.*
- D. *Enciclopedia de especies amenazadas.*

7. Joaquín está escribiendo un texto en el que quiere explicar la razón por la que los perros ladran. Hasta ahora ha escrito lo siguiente:

**Ilustración 12.** *Texto el ladrido del perro*



Fuente: Prueba supérate 2018. <http://superate.edu.co/offline/SuperateOfflineAgosto2018.zip>

De las siguientes opciones, la que permite completar el texto es:



- A. Al igual que los humanos, los perros utilizan varios medios de expresión para comunicarse con los de su especie.
- B. A las dos o tres semanas de vida, los cachorros emiten sus primeros gruñidos y quejidos. Lo hacen para llamar a su madre.
- C. En algunos casos los perros ladran porque tienen un problema de salud. Por eso es importante estar alerta a lo que los perros desean comunicar con su ladrido.
- D. Antes de enloquecer por el ladrido de tu mascota, recuerda que esta es una conducta normal. Por eso hay que ser pacientes y entender a los perros.

8. El texto anterior se compone principalmente de:

- A. instrucciones que se muestran a través de una enumeración.
- B. descripciones que se muestran a través de ejemplos.
- C. explicaciones que se muestran a través de imágenes.
- D. definiciones que se muestran a través de gráficos.

9. Andrea desea elaborar un texto donde presente su opinión acerca de por qué los animales tienen la tendencia de adoptar ciertos comportamientos de los humanos, especialmente de sus amos. Para lograrlo, las partes que debe tener su escrito son:

- A. Ingredientes, proceso, resultado.
- B. Definición, explicación, ejemplos.
- C. Tesis, argumentos, conclusión.
- D. Titular, desarrollo, cierre.

10. En el texto los paréntesis que aparecen en la sección ‘expresión corporal’ cumplen la función de:

- A. separar las palabras en una enumeración.
- B. añadir información que amplía la explicación.
- C. precisar datos que justifican la definición.
- D. indicar el significado de una palabra.

11. La profesora de Guillo escribió en el tablero el siguiente texto:

**Ilustración 13.** *Texto para completar*

Quando levantamos los ojos al cielo para contemplar las estrellas, hundimos nuestra mirada en el pasado \_\_\_\_\_ lo que en realidad vemos es lo que aquellas eran hace miles de años.

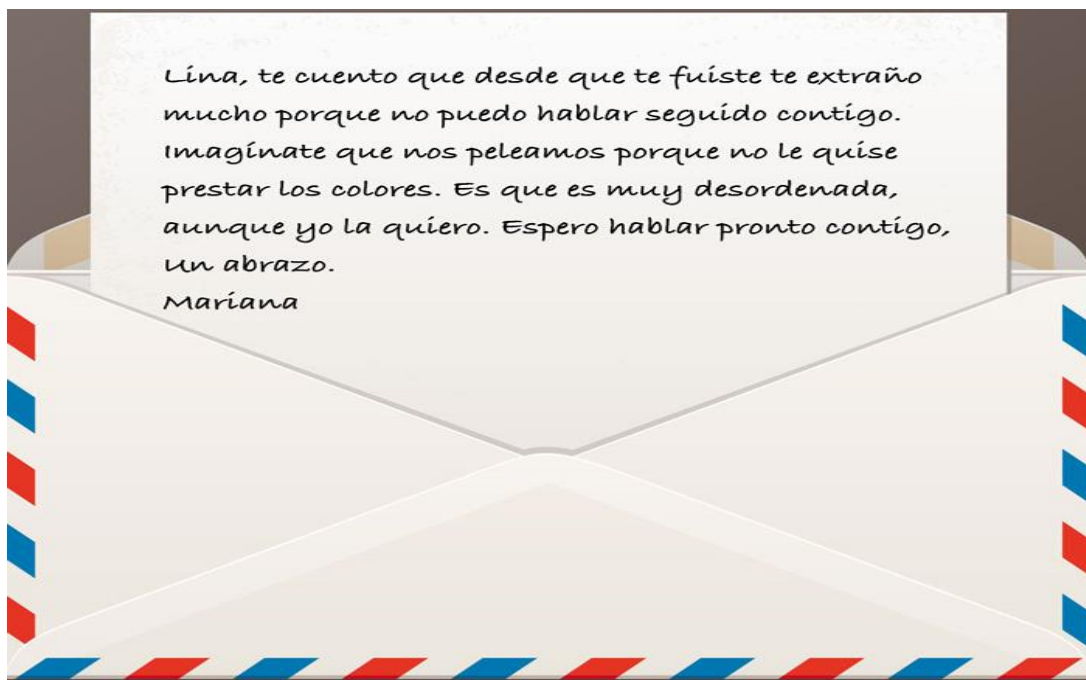
Fuente: Prueba supérate 2018. <http://superate.edu.co/offline/SuperateOfflineAgosto2018.zip>

Para completarlo, la palabra que de ir en el espacio en blanco es:

- A. también.
- B. por que.
- C. aunque.
- D. esto es.

12. Elena Santander ha escrito el siguiente mensaje a su hermana:

**Ilustración 14.** *Carta*



Fuente: Prueba supérate 2018. <http://superate.edu.co/offline/SuperateOfflineAgosto2018.zip>

Al leer el texto te das cuenta de que este es inadecuado porque:

- A. no hace un buen uso de mayúsculas en los nombres propios.
- B. hace un mal uso de los signos de puntuación.
- C. no se entiende a quién se refiere en la carta.
- D. repite innecesariamente el nombre de quien habla.

13. Tienes que escribir un texto en el que hables a los amigos de Miguel sobre las razones por la que algunas bromas pueden resultar peligrosas. El texto que debes escribir es:

- A. narrativo.
- B. informativo.
- C. instructivo.
- D. argumentativo.

14. Miguel está escribiendo un texto en el que describe la vida en la ciudad:

*Aunque la vida es un poco más agitada, las personas parecen más divertidas e interesantes. Siempre están atentas a lo que necesitas y brindan su ayuda sin pedir nada a cambio. Es así como he conocido gente que me lleva a lugares curiosos. Mi barrio favorito es Montañita, pero hace mucho frío. Lo que más me gusta es el ritmo al que se mueve esta ciudad.*

Luego de leer el texto, te das cuenta de que hay un enunciado que no se relaciona con el contenido del texto. El enunciado que decides eliminar es:

- A. Aunque la vida es un poco más agitada, las personas parecen más divertidas e interesantes.
- B. Siempre están atentas a lo que necesitas y brindan su ayuda sin pedir nada a cambio.
- C. Mi barrio favorito es Montañita, pero hace mucho frío.
- D. Lo que más me gusta es el ritmo al que se mueve esta ciudad.

## Así comenzó todo...

Lo recuerdo claramente. Fue en la fiesta de cumpleaños de mi vecina. Me invitó Óscar, mi mejor amigo quien me había confesado que otra vecina estaba invitada: Elena Santander.

Y es ese tipo de chica que nos gusta a todos. A los altos, a los flacos, a los orejones, a los marcianos ¡a todos!

En la fiesta, todos queríamos bailar con ella, todos queríamos estar cerca de ella.

Pablo y Guillo, otros dos vecinos, estaban parados junto a una ventana y nos invitaron a Óscar y a mí a charlar.

—¿Ya bailaste con Elena? —le preguntaron a Óscar.

— Que va—respondió él intentando lucir tranquilo.

En ese momento, Pablo y Guillo se dieron cuenta de que yo llevaba un teléfono celular en mi bolsillo. Era el teléfono que mi mamá me acababa de regalar por mi cumple y que le había costado “¡un dineral, Miguel, ¡y me haces el favor de cuidarlo como oro!”

—¿Y esto? —preguntó Guillo.

—Es mi teléfono—dije y no pude evitar que me lo quitaran.

— Se me ocurre algo, Miguel, es un jueguito divertido. Si consigues que Elena baile contigo, te lo devolvemos.

—Y si no lo consigo, ¿qué?

Guillo se puso a escribir entre risas maliciosas un mensaje.

—Si no consigues que Elena baile contigo, le enviaremos este mensaje a su teléfono celular:

“Elena, soy Miguel, tu *vecino*, estoy loquito por ti, cuando te veo me tiemblan las rodillas. Pídeme lo que quieras y yo lo haré por ti”

—¡No lo envíes! - le supliqué a Guillo—. Además de que haré el ridículo, ¡ese mensaje tiene un error ortográfico!

A Guillo la ortografía y mi humillación le importaba muy poco. No me quedó otra opción.

Nervioso y colorado me acerqué a donde estaba a Elena y le dije:

—Me preguntaba si..., no sé... Quería saber si te gustaría bailar conmigo.

—Pues no, gracias, estoy cansada.

De nada sirvió que insistiera, ella se fue y yo desesperadamente corría para recuperar mi celular.

Me lancé sobre Guillo, pero fallé en el cálculo. Al arrebatarme el teléfono, me estampé contra Óscar y juntos rodamos por el piso.

El teléfono se hizo trizas. Y, tendido en el piso, abrí los ojos y lo único que alcancé a escuchar fue la voz suave de Elena Santander que me decía:

—¡Tonto! *Vecino* se escribe con v.

**Tomado y Adaptado de:** Heredia, María Fernanda. (2003). *Bienvenido, plumas*: Ecuador. Alfaguara. (Pág 9-18)

15. En la expresión: ¡Ese mensaje tiene un error ortográfico!, los signos de admiración (¡!) sirven para:

- A. indicar una ambigüedad en lo que se dice.
- B. reforzar lo dicho para indicar una emoción.
- C. señalar cuál personaje dijo esas palabras.
- D. aclarar el significado de las palabras señaladas.

16. De acuerdo con el texto, para Miguel Guillo se porta de forma:

- A. divertida.
- B. agresiva.
- C. distraída.
- D. maliciosa.

17. En el texto, la historia se presenta principalmente a través de:

- A. descripciones.
- B. explicaciones.
- C. diálogos.
- D. ejemplos.

18. En el texto quien dice *¡un dinerito, Miguel, ¡y me haces el favor de cuidarlo como oro!* Es:

- A. La mamá de Oscar.
- B. Guillo.
- C. La mamá de Miguel.
- D. Elena.

19. El texto anterior cuenta:

- A. la historia de cómo se conocieron dos personas
- B. la manera en que un joven logró hacer amigos.
- C. la manera en la que inició el amor entre dos jóvenes.
- D. la historia de cómo se inició un conflicto entre amigos.

20. Podemos decir que el texto anterior es narrativo porque:

- A. informa sobre un hecho reciente de interés general.
- B. explica algunos conceptos de manera detallada.
- C. presenta el punto de vista de una persona.
- D. cuenta una anécdota sucedida a un personaje.

### Anexo 3. Estructura del plan de Mejoramiento de la Comprensión Lectora-Guía 1

**Grado: 5**

**Periodo: Primero**

**IHS<sup>3</sup>: 5**

**Meta de aprendizaje:** El estudiante estará en la capacidad de formular preguntas de comprensión y de tipo inferencial sobre la información contenida en el texto antes, durante y después del proceso de lectura, para resolver vacíos y/o ubicar información respecto al texto.

<b>Estrategia</b>	<b>Competencias Específicas</b>	<b>Estándar</b>	<b>DBA Asociados</b>	<b>Habilidades Cognitivas</b>	<b>Temas que se abordan</b>
Formular preguntas de lectura	Comunicativa lectora	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia los tipos de textos teniendo en cuenta su intención comunicativa.</li> <li>Relaciona la intención comunicativa del texto con sus propósitos de lectura.</li> </ul>	<p><b>Las preguntas de lectura</b></p> <p><b>Antes de leer:</b></p> <p>Tipos de textos y propósitos del lector. ¿Para qué voy a leer?, ¿qué tipo de textos necesito leer?, ¿cuál es el tema de la lectura?, ¿Cuáles son mis conocimientos acerca del tema?</p> <p><b>Durante la lectura:</b></p> <p>Tipos de ideas de acuerdo con su intención comunicativa.</p>

<sup>3</sup> Intensidad Horaria Semanal: IHS

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las ideas relevantes en el texto de acuerdo con su intención comunicativa.</li> <li>• Infiere el significado de las palabras desconocidas o confusas en el texto.</li> </ul>	<p>¿Qué tipos ideas conforman el texto?, ¿Cuáles ideas responden a mis expectativas de lectura? Reconociendo palabras en el texto. ¿Cuáles son los términos desconocidos en el texto?, ¿Qué estrategias utilizo para reconocer el significado de los términos desconocidos?</p> <p><b>Después de leer:</b> Formulo preguntas con base al texto leído Tipos de textos / tipos de preguntas ¿Cuáles preguntas se generaron a partir del texto?, ¿qué preguntas puedo resolver con base al texto leído?, ¿cuál fue mi comprensión de lo leído?, ¿qué ideas contenidas en el texto resuelven mis preguntas de lectura?</p> <p>Actividades de lectura Ejercicios propuestos para la aplicación. Evaluación de la estrategia.</p>
--	--	--	--	--	---



### Anexo 3. Estructura del plan de Mejoramiento de la Comprensión Lectora-Guía 2

**Grado: 5**

**Periodo: Segundo**

**IHS: 5**

**Metas de aprendizaje:** El estudiante estará en la capacidad de seleccionar información en el texto que dan respuestas a las preguntas y propósitos de lectura.

Estrategia	Competencias Específicas	Estándar	DBA Asociados	Habilidades Cognitivas	Temas que se abordan
El subrayado	Comunicativa lectora	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Analiza diversos tipos de texto a partir de sus contenidos, características formales y propósitos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las palabras claves o marcas semánticas que facilitan la selección de información relevante en el texto de acuerdo con su intención comunicativa y tipología textual.</li> <li>• Establece relaciones entre las ideas implícitas y explícitas en el texto.</li> <li>• Jerarquiza las oraciones de acuerdo con la información que provee en los textos (principales y secundarias)</li> </ul>	<p><b>El subrayado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcas semánticas y palabras claves.</li> <li>- Ideas explícitas e implícitas.</li> <li>- Ideas principales y secundarias.</li> </ul> <p>Actividades de lectura Ejercicios propuestos para la aplicación. Evaluación de la estrategia.</p>

### Anexo 4. Estructura del plan de Mejoramiento de la Comprensión Lectora-Guía 3

Grado: 5

Periodo: Tercero

IHS: 5

**Meta de aprendizaje:** El estudiante estará en la capacidad de inferir el sentido del texto.

Estrategias	Competencias Específicas	Estándar	DBA Asociados	Habilidades Cognitivas	Temas que se abordan
El resumen	Comunicativa lectora	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimita las oraciones para establecer el sentido completo del mensaje.</li> <li>• Infiere la información implícita a partir de las ideas explícitas en el texto.</li> <li>• Aplica las macrorreglas: suprimir, generalizar, construir; para sintetizar y hallar el contenido global del texto.</li> <li>• Parafrasea las ideas generales del texto.</li> </ul>	<p><b>El resumen</b></p> <p><b>La inferencia:</b> de las oraciones a las proposiciones</p> <p>Delimitar la oración</p> <p>Analizar el sujeto en la oración</p> <p>Inferir la proposición</p> <p><b>Las macrorreglas:</b></p> <p>Supresión u omisión</p> <p>Generalización</p> <p>Selección</p> <p>Integración o Construcción</p> <p>El parafraseo</p> <p>Actividades de lectura</p> <p>Ejercicios propuestos para la aplicación.</p> <p>Evaluación de la estrategia.</p>

#### Anexo 4. Estructura del plan de Mejoramiento de la Comprensión Lectora-Guía 4

**Grado: 5**

**Periodo: Cuarto**

**IHS: 5**

**Meta de aprendizaje:** El estudiante está en la capacidad de resumir el sentido global del texto.

Estrategia	Competencias Específicas	Estándares	DBA Asociados	Habilidades Cognitivas	Temas que se abordan
Formular preguntas de lectura, Subrayado y resumen	Comunicativa lectora	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.  Analiza diversos tipos de texto a partir de sus contenidos, características formales y propósitos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia los tipos de textos teniendo en cuenta su intención comunicativa.</li> <li>• Relaciona la intención comunicativa del texto con sus propósitos de lectura.</li> <li>• Identifica las ideas relevantes en el texto de acuerdo con su intención comunicativa.</li> <li>• Infiere el significado de las palabras desconocidas o confusas en el texto.</li> <li>• Reconoce las palabras claves o marcas semánticas que facilitan la selección de información relevante en el texto de acuerdo con su intención comunicativa y tipología textual.</li> </ul>	Actividades de lectura Ejercicios propuestos para la aplicación. Evaluación de las tres estrategias estrategia.

			<p>Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece relaciones entre las ideas implícitas y explícitas en el texto.</li> <li>• Jerarquiza las oraciones de acuerdo con la información que provee en los textos (principales y secundarias)</li> <li>• Aplica las macrorreglas: suprimir, generalizar, construir; para sintetizar y hallar el contenido global del texto.</li> <li>• Parafrasea las ideas generales del texto.</li> </ul>	
--	--	--	---	---	--

## APÉNDICES

### APÉNDICE 1: Guía de Aprendizaje 1

Guía de aprendizaje 1					
<b>Institución:</b>					
<b>Grado:</b>	5°	<b>Asignatura</b>	Comprensión y producción textual	<b>Periodo</b>	1
<b>1. Momento de Fundamentación</b>					
<b>1.1 INICIO</b>					
<p>Una de las características de un lector comprensivo, es la habilidad para saber formular buenas preguntas a partir de los textos, lo cual facilita la comprensión, solucionar problemas en la lectura; relacionar e integrar sus conocimientos con la información del texto. En esta unidad aprenderás a formular preguntas de lecturas a partir de la información contenida en los textos de acuerdo con los tipos de textos y a la intención comunicativa.</p>					
<b>Tema: Formulación de preguntas de lectura</b>					
<b>1.2 Propósito:</b>					
Formular preguntas de lecturas considerando su tipología textual e intención comunicativa.					
<b>1.3 Habilidades cognitivas</b>					
Diferencia los tipos de textos teniendo en cuenta su intención comunicativa.					
Relaciona la intención comunicativa del texto con sus propósitos de lectura.					
<b>1.4 Explicación</b>					
<b>¿Qué son las preguntas de lectura?</b>					
<pre> graph LR     A[Preguntas de lectura] --- B[Antes de la lectura]     A --- C[Durante la lectura]     A --- D[Después de la lectura] </pre>					
<p><b>Las preguntas de lectura:</b> son informaciones que deseamos conocer, sobre la cual existen dudas, y que se resuelven a través de la lectura. Responden a las necesidades y propósitos del lector.</p>					
<p><b>Antes de la lectura:</b> permite predecir y disponer al lector sobre lo que va a encontrar en el texto. Posibilita la valoración de los saberes previos del lector frente al contenido del texto.</p>					
<p><b>Durante la lectura:</b> facilita rastrear información selectiva, relevante en el texto atendiendo a los propósitos del lector. Permite el monitoreo de la comprensión de lo leído resolver problemas durante la lectura.</p>					
<p><b>Después de la lectura:</b> permite evaluar la comprensión del texto y reconstruir el significado del texto.</p>					

## ¿Qué tipo de preguntas debo formularme al leer un texto?

A continuación, encontraras una serie de preguntas que un lector comprensivo debe formularse al leer un texto.

**Tabla1.** *Tipos de preguntas según el momento de la lectura*

Tipos de preguntas según el momento de la lectura		
Antes	Durante	Después
<p><b>Tipos de textos y propósitos del lector.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué voy a leer?</li> <li>• ¿Qué tipo de textos necesito leer?</li> <li>• ¿Cuál es el tema de la lectura?</li> <li>• ¿Cuáles son mis conocimientos acerca del tema?</li> </ul>	<p><b>Tipos de ideas de acuerdo con su intención comunicativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de texto es?</li> <li>• ¿Qué tipos ideas conforman el texto?,</li> <li>• ¿Cuáles ideas responden a mis expectativas de lectura?</li> </ul> <p><b>Reconociendo palabras en el texto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los términos desconocidos en el texto?</li> <li>• ¿Qué estrategias utilizo para reconocer el significado de los términos desconocidos?</li> </ul>	<p><b>Formulo preguntas con base al texto leído</b></p> <p><b>Tipos de textos / tipos de preguntas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles preguntas se generaron a partir del texto?</li> <li>• ¿Qué preguntas puedo resolver con base al texto leído?</li> <li>• ¿Cuál fue mi comprensión de lo leído?</li> <li>• ¿Qué ideas contenidas en el texto resuelven mis preguntas de lectura?</li> </ul>

Las preguntas de lectura que un lector comprensivo debe formularse dependen además de los momentos de lectura, del tipo de texto y de la intención comunicativa del lector. A continuación, analizaremos las características del tipo de textos y su intención.

## ¿Cómo y cuándo formular preguntas de lectura?

Un lector comprensivo debe tener presente:

1. Identificar los tres momentos de la lectura: antes, durante y después, para formular sus preguntas de lectura.
2. Identificar el tipo de texto al que pertenece la lectura.
3. Formular las preguntas respectivas de acuerdo con el tipo de texto.

### Ejemplo:

Patricia, requiere conocer las características de la Internet2, para su tarea de informática. Lee el siguiente texto y formula las preguntas de lectura pertinentes. Luego determina si el texto es adecuado para su propósito de lectura.

## Internet2

Internet2 es una asociación de universidades, corporaciones y agencias gubernamentales. Es un consorcio de cientos de redes de alta velocidad interconectadas a través de redes troncales de fibra óptica que se extienden por los Estados Unidos y se conectan con otros países. Transmite datos a velocidades de hasta 2,4 gigabits por segundo ~45 000 veces más rápido que un módem a 56Kbps, permitiendo que los científicos prueben sus descubrimientos de laboratorio en el mundo real.

Tomado de:

<https://es.wikipedia.org/wiki/Internet2>

## Ejemplo 2:

Eres estudiante de octavo semestre de historia y tu misión es recolectar los textos que más te servirían para el propósito de la clase sobre los cambios que sucedieron en Europa durante el renacimiento. A continuación, encontraras una serie de textos que contrastes y debes formular las preguntas necesarias para determinar ¿cuál se ajusta más a tu propósito de lectura?

**Texto 1.** Renacimiento es el nombre dado en el siglo XIX a un amplio movimiento cultural que se produjo en Europa Occidental durante los siglos XV y XVI. ... El Renacimiento fue fruto de la difusión de las ideas del humanismo, que determinaron una nueva concepción del hombre y del mundo (Tomado de: <https://es.wikipedia.org/wiki>)

**Texto 2.** El Renacimiento fue un movimiento artístico-cultural que, desde Italia, se extendió por Europa Occidental a partir del siglo XV.

Fue la manifestación cultural de un cambio en la mentalidad europea que pasó de una concepción de mundo teocéntrica, propia del periodo medieval, a una antropocéntrica. Este cambio, manifestado en la corriente filosófica humanista, se considera el inicio de la Edad Moderna. El pensamiento antropocéntrico ponía énfasis en la facultad humana para acceder al conocimiento del mundo a través de la razón. En este sentido, las personas del Renacimiento se consideraban herederas de los valores de la cultura griega y romana.

El concepto de «renacimiento» hace referencia a la recuperación de esos valores clásicos luego de la Edad Media. (Tomado de: <https://enciclopediadehistoria.com>)

## Respuesta:

Ahora bien, un lector debe considerar formular las preguntas necesarias para establecer ¿cuál de los textos se ajusta a sus preguntas de lectura?

De acuerdo con lo aprendido en el momento de fundamentación un lector comprensivo se formularía las siguientes preguntas:

### Antes de la lectura

- ¿Qué conocimientos tengo sobre el tema? (indagar saberes previos)
- ¿Cuál es mi propósito de lectura? Conocer las características de Internet2
- ¿El texto responde a mis necesidades de lectura?

### Durante la lectura

- ¿Qué tipo de texto es?: Expositivo
- ¿Cuál es el propósito de la lectura?: definir y dar características a cerca del concepto internet2

### Después de la lectura

De acuerdo con la información suministrada por el texto y basada en el cuadro 2 se podrían formular las siguientes preguntas de lectura:

- ¿Qué es la internet2?
- ¿Cómo opera la internet2?
- ¿Cuáles son las características del internet2?
- En conclusión, el texto 2 ¿es pertinente para el propósito de lectura de Patricia?

Antes:

- ¿Qué conocimientos tengo sobre el tema?
- ¿Cuál es mi propósito de lectura? Conocer los cambios que sucedieron en Europa durante el renacimiento.

Durante:

- ¿A qué tipo de texto pertenecen las lecturas? Ambos textos son expositivos.
- ¿Cuál es el propósito de las lecturas?

Después:

- ¿Qué cambios sucedieron en Europa durante el renacimiento?

Luego de leer el texto 1 y el texto 2 puedes notar que ambos textos hablan sobre el renacimiento además son textos expositivos, sin embargo, el que más se relaciona con el propósito del lector es el **texto 2**.

## 2. Momento práctico

### 2.1 Trabajo autónomo

Eres estudiante de psicología y se te ha solicitado realizar una exposición acerca de los síntomas del trastorno de ansiedad social. A continuación, se presentan dos textos. Formula las preguntas de lectura pertinentes y luego determina cuál de los textos responde a tu propósito de lectura.

#### Texto 1 ¿Cómo se trata el trastorno de ansiedad social?

Primero, hable con su médico acerca de sus síntomas. Es importante que su médico le haga un examen y le tome su historia clínica para asegurarse de que sus síntomas no sean causados por algún problema físico no relacionado. Es posible que su médico le refiera a un especialista en salud mental, como un psiquiatra, psicólogo, trabajador social clínico o consejero. El primer paso para lograr un tratamiento eficaz es establecer un diagnóstico, y eso usualmente lo hará un especialista en salud mental.

Por lo general, el trastorno de ansiedad social se trata con psicoterapia (a veces llamada terapia de “diálogo”), medicamentos o una combinación de ambos. Pregúntele a su médico u otro proveedor de atención médica cuál es el mejor tratamiento para usted. Si ellos no le pueden referir a un especialista, visite la página en inglés del NIMH de ayuda para las enfermedades mentales.

#### TEXTO 2: Trastorno de Ansiedad Social: Más allá de la simple timidez

¿Tiene mucho temor de ser juzgado por los demás? ¿Está muy consciente de sí mismo en las situaciones sociales diarias? ¿Evita conocer gente nueva? Si usted se ha sentido así durante por lo menos seis meses y estos sentimientos le hacen difícil hacer las tareas cotidianas, como hablar con otros en el trabajo o en la escuela, es posible que usted tenga un trastorno de ansiedad social.

El trastorno de ansiedad social (también llamado fobia social) es un problema de salud mental. Es un temor intenso y persistente de ser observado y juzgado por otros. Este temor puede afectar el trabajo, la escuela y otras actividades cotidianas. Incluso puede dificultarle hacer y mantener amigos. Sin embargo, el trastorno de ansiedad social no tiene que detenerlo de alcanzar su potencial. El tratamiento le puede ayudar a superar sus síntomas.



## Demuestro mi aprendizaje

### 3.1 Evidencias de aprendizaje

#### Evaluación del aprendizaje

1. Juan es un líder ambientalista, defensor de los animales el cual se encuentra en oposición a las corridas de toro por lo tanto necesita argumentos que le permitan defender su postura frente a este tipo de espectáculos Lee el siguiente texto y luego formula las preguntas necesarias para seleccionar información pertinente al propósito de lectura de Juan. Determina si la información es pertinente de acuerdo con su propósito de lectura.

#### Texto 1: La fiesta de toros en Colombia entre los siglos XVI-XIX

El toreo llegó al Nuevo Reino de Granada con la misma conquista. En un año tan temprano como 1532, seis años antes de que se conquistaran los Muiscas y se fundara Santafé de Bogotá, en una pequeña población costera llamada Acia (Darién), entre los festejos que realizó la soldadesca para recibir al gobernador Julián Gutiérrez, hubo una corrida. Un informe de la época consignó: “Con toda la dicha gente se salió a la plaza y corrió y capeó un torillo que se había encerrado; y porque era bravo se lo mandó echar fuera”. Unos pocos años después de la fundación de Santafé de Bogotá, el adelantado Luis Alonso de Lugo trajo a la Sabana treinta y cinco toros y treinta y cinco vacas, que vendió entre sus hombres a mil pesos de oro cada uno. De la primera mitad del siglo XVI tenemos noticia, al menos, de seis corridas oficiales de gran fastuosidad, todas para celebrar el arribo de las primeras autoridades de la Corona y de la instalación de la magna Audiencia.

La corrida de toros muy pronto llegó a ser considerada como la parte galante de todas las fiestas civiles y religiosas. Con ella se agasajaba a los presidentes y a los obispos, se celebraba la coronación de los reyes y las noticias del nacimiento de los infantes y con ella se daba alegría al festejo de los santos patrones. Es decir, casi a todo lo largo del año se podía disfrutar de la fiesta de toros. Los encargados de promoverlas y organizarlas eran los cabildos de las villas y ciudades, quienes solicitaban los toros a los hacendados más prestantes de cada localidad. Como no existían plazas especiales para las corridas, los cabildos nombraban vecinos que costearan el tablado de la plaza mayor y la construcción de los balcones. En Popayán, por ejemplo, el cabildo, con ocasión de las fiestas del Santísimo Sacramentado En busca de lo cotidiano en 1629, encargó a distintos encomenderos y caciques de la región estas obligaciones. Andrés del Campo, que tenía las encomiendas de Polindará y Pisimbalá, debió construir el toril para encerrar los toros y el bastidor de cuero que servía de puerta. Iñigo de Velasco, encomendero de Cocunuco y Cajibío, debió cercar la esquina del convento de las monjas y construir puerta de cuero y bastidor. Los balcones fueron encargados a otros vecinos.

La plaza de toros era la misma plaza principal, cuyo contorno era cercado con madera, para que desde los callejones hicieran sus lances los más diestros en torear. En lugares especiales se levantaban palcos o balcones para seguridad y comodidad de las autoridades y los beneméritos. En la construcción de estos tablados, en la pólvora, y en el ornato, los cabildos y los vecinos gastaban crecidas sumas de dinero. El encierro de la plaza no siempre daba seguridad a los vecinos. En ocasiones las reses burlaban el cerco y provocaban pánico en la población. En un caso pintoresco, ocurrido en Santafé de Bogotá y referido por el genealogista Juan Flórez de Ocariz, Luis López Ortiz se encontraba en un banco detrás de la puerta de su tienda, cuando entró un toro furioso que lidiaban en la plaza mayor. La fiera le puso el hocico en el hombro, sin ofenderlo en más que Taurologia.com 2 ensuciarle el vestido con su baba, y volvió a salir. Después de este suceso la devoción del señor López Ortiz fue tal que donó su fortuna para la fundación del convento e iglesia de la Concepción. Por su parte, Juan Rodríguez Freyle refiere que, en 1590, para celebrar la llegada del presidente Antonio González, hubo comedias, toros y pandorgas.

Las fiestas normalmente se iniciaban con un desfile a caballo de las autoridades locales, que recorrían los barrios leyendo los bandos e invitando a las festividades. Este recorrido iba acompañado de músicos y polvoreros. Había también mojigangas, comparsas y disfraces. Las jomadas de toros duraban según resultaran bravíos y furiosos los animales. Cada día podían correrse entre cuatro y seis toros. Tal parece que las cornadas y muerte de los temerarios no empañaban la alegría del certamen. Simplemente se sacaban los heridos y maltrechos, y las faenas continuaban. (Pablo Rodríguez Jiménez, historiador, Tomado de: <https://www.taurologia.com>)

Miguel es un reconocido periodista y debe escribir un artículo sobre la importancia de la ecología para la preservación de los ecosistemas. Lee el siguiente texto y formula las preguntas de lecturas pertinentes para establecer si el texto responde a su propósito de lectura.

### ¿Qué es la ecología?

La ecología es la ciencia que estudia la relación de los seres vivos con el medio que habitan. La definición de la ecología es sencilla pero el objeto de su estudio es muy complejo.

En particular, estudia, cómo influye el medio en su distribución, abundancia, biodiversidad, comportamiento, las interacciones entre diferentes especies y las modificaciones que pueden ocasionar en el medio. Sus niveles de estudio son a nivel de organismos, poblaciones y comunidades de poblaciones que conforman los ecosistemas y la biosfera en general.

A diferencia de las otras ramas de la biología con las que se relaciona directamente (genética, evolución, fisiología, etología...), la ecología como disciplina central de la biología se diferencia del resto en que su enfoque se centra en la natalidad, mortalidad y migración y cómo afectan a la distribución de las especies, poblaciones y evolución de las comunidades.

El primer investigador en darle este nombre fue Haeckel en 1869. Algunos eminentes ecólogos han sido Ramón Margalef el más importante ecólogo español y Eugene P. Odum considerado el padre de la ecología moderna.

Sin embargo, antes de que la ecología tuviera su propio espacio existieron naturalistas que han aportado grandes descubrimientos y observaciones como son el Conde de Buffon, Alexander von Humboldt (del que se ha escrito una maravillosa biografía), Darwin, Lamarck... la historia está llena de grandes naturalistas y ecólogos (Tomado de: <https://cienciaybiologia.com/que-es-ecologia/>).

### 3.2 Envío de las evidencias de aprendizaje:

Envío de las actividades a través plataformas dispuestas por la institución.

## APÉNDICE 2: Guía de aprendizaje 2

Guía de aprendizaje 2					
<b>Institución:</b>					
<b>Grado:</b>	5°	<b>Asignatura:</b>	Comprensión y producción textual	<b>Periodo:</b>	2
<b>1. Momento de Fundamentación</b>					
<b>1.1 Inicio</b>					
<p>Un lector comprensivo además de desarrollar habilidades en la formulación de preguntas de lectura debe aprender a seleccionar adecuadamente la información relevante en el texto para su posterior análisis, es decir a subrayar en el texto las ideas que responden a las preguntas de lectura y a la consecución de sus propósitos de lectura.</p>					
<b>Tema: El subrayado</b>					
<b>1.2 Propósito:</b>					
Subrayar las ideas en los textos a partir de los propósitos y las preguntas de lectura.					
<b>1.3 Habilidades Cognitivas</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las palabras claves o marcas semánticas que facilitan la selección de información relevante en el texto de acuerdo con su intención comunicativa y tipología textual.</li> <li>• Establece relaciones entre las ideas implícitas y explícitas en el texto.</li> <li>• Jerarquiza las oraciones de acuerdo con la información que provee en los textos (principales y secundarias)</li> </ul>					
<b>1.4 Explicación</b>					
<b>¿Qué es el subrayado?</b>					
<p><b>El subrayado.</b> Es una estrategia de lectura, que permite procesar la información, para una mejor comprensión lectora, consiste en seleccionar información relevante, el tema, ideas principales, ideas explícitas e implícitas en el texto. Para ello hace uso de palabras claves. Al subrayar el lector debe resaltar en el texto la información que considera importante para su finalidad en la lectura.</p>					
<p><b>Palabras Claves.</b> Son palabras o frases que aportan sentido al texto y que ayudan a identificar el tema y las ideas principales en un escrito.</p>					
<b>¿Qué tipo de ideas debo identificar al leer un texto?</b>					
A continuación, encontraras las definiciones de los tipos de ideas que un lector comprensivo debe identificar al leer un texto.					
<b>Tabla1.</b> <i>Tipos de ideas en el texto.</i>					
<b>Tipos de ideas en el texto</b>					
<b>El tema</b>	<b>Idea principal</b>	<b>Ideas secundarias</b>	<b>Ideas explícitas</b>	<b>Ideas implícitas</b>	
Es el asunto, del que se habla en el texto. En torno al cual giran las demás ideas en el texto.	Es la oración o frase que contiene lo que se dice del tema, representa la parte principal del escrito.	Es la oración que aporta información acerca de la idea principal, la complementa o amplía.	Es la oración en la que el autor expresa una idea de forma clara y directa. Es decir, de forma literal en el texto.	Es la oración en la que el autor, no expresa de forma clara y directa una idea, sino que la sugiere en el texto.	

### ¿Cómo identificamos ideas importantes para subrayar?

Comprender un texto requiere la identificación de la idea principal o central, en algunas ocasiones la idea principal se encuentra de forma implícita, para ello debe extraerse a partir de las ideas explícitas contenidas en el texto.

Un lector comprensivo debe tener presente:

1. Tener claro las preguntas de lectura que desea resolver y el propósito que persigue con la lectura.
2. Leer el texto e identificar los términos desconocidos.
4. Analizar los párrafos e identificar el tema. (hacer uso de palabras claves)
5. Verificar que exista relación entre el tema, la pregunta y el propósito de lectura.
6. Identificar lo que se dice del tema, idea principal del párrafo.
7. Subrayar las ideas que considera son importantes para la comprensión del texto en este caso las ideas principales en los párrafos.

### Ejemplo:

Lee el siguiente texto y extrae el tema y subraya la idea principal:

La mayoría de los indígenas van desnudos, pero lucen minuciosos tatuajes muy vistosos que, a veces, se extienden por toda la cara y la mayor parte del cuerpo. No se puede tener un tatuaje completo sino a costa de grandes sufrimientos, pero ellos se resisten valientemente, pues el tatuaje es un elemento esencial de belleza. (Tomado de: <https://lectoescrituravicky.files.wordpress.com>)

Aplicando lo aprendido, un lector comprensivo determina:

- ¿Cuál es el tema y la idea principal del texto?
- ¿Existen palabras desconocidas en el texto? No existen palabras desconocidas
- Propósito de lectura: reconocer la idea principal y el tema en la lectura.

## 3. Momento práctico

### 2.1 Trabajo Autónomo

1. Para tu trabajo de química, debes subrayar las ideas que respondan a la pregunta ¿Cuáles son los estados de la materia?

El agua se está presente en diferentes estados, por lo que la encontraremos en los distintos elementos naturales que están distribuidos por todo el planeta. En su estado líquido fluye por ríos, arroyos y océanos. En su aspecto sólido se encuentra en los polos, o cuando los lagos y ríos se congelan y se convierten en hielo. Por último, el agua en forma gaseosa es el vapor y lo encontramos en la atmósfera.

El 70% de la superficie terrestre está cubierta de agua líquida y, de ella, alrededor del 96% corresponde al agua salada que compone los océanos. Cerca del 69% del restante 30% es el agua congelada de los polos. Solo entre un 1% y un 4% corresponde al vapor de agua presente en la atmósfera.

2. Lee el siguiente texto y extrae el tema y subraya la idea principal.

La mayoría de las especias que sirven para sazonar la comida presentan propiedades curativas. El ají verde, por ejemplo, es beneficioso para los sistemas circulatorio y digestivo. Por su parte, el ajo, cocinado con cebolla y jengibre, tiene un efecto muy saludable, pues es un antibiótico natural usado en desórdenes gastrointestinales y en afecciones respiratorias. Para problemas de la piel y del cabello, se puede usar el azafrán. Así también, el laurel es útil para las afecciones de la piel como la psoriasis. El orégano, recomendado para una gran cantidad de dolencias, cura los tics nerviosos y los espasmos digestivos, así como el asma y las enfermedades del útero. Finalmente, el perejil es útil para reponer la sangre, para el tratamiento de la diabetes y la limpieza de los riñones.

Tomado de: [https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Lengua\\_Castellana](https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Lengua_Castellana)

#### 4. Demuestro mi aprendizaje

##### 3.1 Evidencias de Aprendizaje

##### Evaluación del aprendizaje

1. Lee el siguiente texto y subraya la idea principal, formula preguntas que puedan responderse a partir de él.

Un láser típico consta de tres elementos básicos de operación.

Una cavidad óptica resonante, en la que la luz puede circular, que consta habitualmente de un par de espejos de los cuales uno es de alta reflectancia (cerca al 100 %) y otro conocido como acoplador, que tiene una reflectancia menor y que permite la salida de la radiación láser de la cavidad. Dentro de esta cavidad resonante se sitúa un medio activo con ganancia óptica, que puede ser sólido, líquido o gaseoso (habitualmente el gas se encontrará en estado de plasma parcialmente ionizado) que es el encargado de amplificar la luz. Para poder amplificar la luz, este medio activo necesita un cierto aporte de energía, llamada comúnmente bombeo. Este bombeo es generalmente un haz de luz (bombeo óptico) o una corriente eléctrica (bombeo eléctrico).

2. Lee el siguiente texto, luego resuelve.

Actualmente, muchos niños prefieren quedarse en casa solos, jugando con costosos juguetes como muñecas que hablan, carros que se mueven por control remoto o juegos electrónicos. Sin embargo, ningún juguete puede reemplazar a la diversión y riqueza de jugar con otros niños.

Con muchos de los juguetes de hoy, los niños únicamente tienen que observar, y es muy difícil que desarrollen su imaginación porque todo ya está hecho. Tampoco les permite alternar con muchos chicos. Por ejemplo, los juegos electrónicos están pensados para que juegue una sola persona o dos, como máximo. Esto les quita la posibilidad de conocer a niños y niñas que viven cerca de sus casas.

Con ellos, podrías divertirte con juegos de mucho movimiento y creatividad. Además, entre amigos se pueden transmitir emociones de alegría, de cariño o, incluso, de tristeza. Los juguetes se dañan, llegan a aburrirte y no se comunican contigo. Con los amigos tendrás la posibilidad de hacer nuevas cosas. Si no tienes dinero, no podrás comprar juguetes, pero siempre podrás tener amigos para divertirte. Los amigos son tan valiosos que no les puedes poner un precio y siempre estarán allí cuando los necesites. A los amigos no puedes reemplazarlos con juguetes, por muy novedosos y costosos que estos sean.

- ¿Cuál es el tema?
- Subraya la idea principal en cada párrafo.
- Formula preguntas que puedas responder a partir del texto.

### **3.2 Envío de las evidencias de aprendizaje:**

- Envío de las actividades a través plataformas dispuestas por la institución.