

LECTURA GUIADA Y SU IMPACTO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

RICARDO RENDY RAMÍREZ MUÑOZ

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN ESPAÑOL E INGLÉS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

DEDICATORIA

A mi familia quienes soportaron mi ausencia, mis problemas y mis frustraciones.

Sé que siempre puedo contar con su apoyo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al grupo de profesores de la UPN con los que tuve la oportunidad de formarme, en especial a la profesora Myriam Castillo, Nelson Rueda y Enrique Hoyos.

A la institución Educativa Distrital Rafael Bernal Jiménez por su colaboración en la realización del presente trabajo.

Un agradecimiento especial al profesor Olbers Giraldo por su paciencia y colaboración en el desarrollo de este proyecto, sus consejos y experiencia me fueron muy útiles.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La lectura guiada y su impacto en la comprensión lectora.
Autor(es)	Ramírez Muñoz, Ricardo Rendy
Director	Giraldo, Olbers.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 84 págs.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LECTURA GUIADA, PROCESO LECTOR, COMPRENSIÓN LECTORA, ESTRATEGIAS DE LECTURA, HABILIDADES COGNITIVAS.

2. Descripción
<p>El presente trabajo es producto de la práctica pedagógica que se desarrolló en la Universidad Pedagógica nacional (UPN) en la institución educativa distrital Rafael Bernal Jiménez Sede B primaria. Este trabajo tiene como objetivo establecer el efecto que tiene la aplicación del modelo de instrucción de lectura guiada en la comprensión lectora en los estudiantes del grado 201, para lo cual, se aplicaron pruebas de comprensión lingüística aplicada, fichas de comprensión lectora, uso de estrategias lectoras y un cuestionario hecho a una muestra poblacional de los estudiantes.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, C. (2015) <i>Lectura guiada y su incidencia en la comprensión lectora de textos informativos</i>. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.</p>
<p>Condemarin, Allende y Milicic (2001) Pruebas de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de lectura. Recuperada de http://www.aulapt.org/2014/01/11/pruebas-de-compresion-lectora-clp/</p>
<p>Delgado, J. & Vargas, C. (2012). <i>Si leo mi mundo comprendo la realidad: Estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos</i>. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.</p>
<p>Dubois, M (1990) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica, Argentina.</p>
<p>Estupiñan, C. (2007) <i>La utilización de la lectura guiada en el aula</i>. (Tesis de maestría).</p>

Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito. Ecuador.

González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere. Año 4* (11), 160-161. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19397/1/articulo4-11-3.pdf>

Ministerio De Educación Nacional De Colombia (2003) Estándares básicos de educación.

Moré, I. (2009) La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. (Tesis de doctorado) Universidad de Granada. España.

Osorio, A. (2011). *Leo un cuento, cuento un cuento: Impacto de la lectura monitoreada en la narración de textos escritos*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Pinnell & Fountas (2010) Guided reading program. Base de investigación para la lectura guiada como un enfoque de instrucción. Scholastic. Recuperado de http://d3r7smo9ckww6x.cloudfront.net/GR_Research_Paper_2010_ES-LA.pdf

Rodríguez, V. (2004) Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola). (Tesis de doctorado). Universidad complutense de Madrid. España.

Romero, M. (2006). *Cualificación de la comprensión lectora a través de la promoción de textos diversos: las historias de los niños*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Secretaría de Educación Distrital. (2010) Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona, España: GRAO. 8va ed.

Swartz, S. (2010). Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

4. Contenidos

La presente investigación tiene como objetivo establecer el efecto que tiene la aplicación del modelo de instrucción de lectura guiada en la comprensión lectora literal e inferencial en los estudiantes del grado 201 del Colegio Rafael Bernal Jiménez. La información referente al proyecto está dividida en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo se hace la contextualización, la caracterización de la población objeto de estudio, se describe el problema con base en la prueba diagnóstica y se establecen la pregunta

problema y los objetivos.

En el segundo capítulo se reseña el marco teórico el cual se conforma en el estado del arte y el referente teórico. El primero muestra los antecedentes de la investigación y el segundo da sustento a los conceptos con los que se trabajara en la misma.

En el tercer capítulo se aborda el diseño metodológico, los instrumentos de recolección de información y la propuesta de intervención.

En el cuarto capítulo se expone los análisis y resultados de cada una de las pruebas aplicadas.

En el quinto capítulo se da cuenta de las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se encuentra las referencias bibliográficas o listado de fuentes consultadas a lo largo del proyecto y los anexos (fichas de contextualización, pruebas aplicadas, rúbricas de evaluación, consentimiento informado).

5. Metodología

El proyecto se enmarca dentro del paradigma socio-crítico de enfoque cualitativo y de tipo investigación acción, dentro del cual se explora e indaga sobre una realidad social con el objetivo de mejorarla, promoviendo la construcción de conocimiento y generando respuestas ante las necesidades que presentan los estudiantes.

Para el desarrollar el proyecto investigativo se establecieron dos fases, una de observación y otra de ejecución, la primera se desarrolló entre julio y noviembre de 2015 y la segunda durante todo el periodo escolar de 2016, para esta última se establecieron tres etapas de intervención pedagógica: sensibilización (Marzo), implementación (Abril-Agosto) y evaluación (Agosto-Septiembre).

En la primera etapa se eligieron expusieron los objetivos y la forma de alcanzarlos, se eligió el material con el que se iba a trabajar; en la segunda etapa, se aplicó el modelo de lectura guiada, se desarrollaron los talleres donde se enseñaba el uso de estrategias de lectura y se aplicaron los instrumentos de recolección de información; finalmente, en la tercera etapa se evaluó la información recolectada.

6. Conclusiones

La aplicación del modelo de lectura guiada tiene múltiples beneficios en el proceso lector y en la comprensión lectora de los estudiantes, fomenta el uso de estrategias de lectura, forma lectores independientes, promueve el aprendizaje cooperativo y estimula la participación de esta forma la expresión oral.

Aunque no pudo ser posible dividir en pequeños grupos al curso para tener sesiones particulares con cada grupo, se pudo establecer una instrucción por cada grupo en el salón de clases, lo que posibilito desarrollar el modelo a través de talleres, esto permitió disminuir el

número de estudiantes dependientes y aumentar en un 100% los independientes.

Finalmente, se pudo concluir que el proceso de comprensión lectora no es lineal ni secuencial, es un proceso dinámico donde a partir del uso de estrategias de lectura que tengan por objetivo desarrollar las habilidades cognitivas se pueden alcanzar resultados satisfactorios.

Elaborado por:	Ricardo Rendy Ramírez Muñoz
Revisado por:	Olbers Giraldo

Fecha de elaboración del Resumen:	22	09	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	12
CAPITULO I	13
PROBLEMA.....	13
Caracterización.....	13
Diagnóstico.....	15
Delimitación del problema de investigación.....	19
Pregunta Problema	20
Justificación.....	20
Objetivos	21
Objetivo general	21
Objetivos Específicos	21
CAPITULO II.....	22
MARCO TEÓRICO.....	22
Antecedentes de investigación	22
Referente Teórico	27
El proceso lector.	27
La comprensión lectora.	30
Las estrategias de comprensión lectora.	33
El modelo de lectura guiada.	36
CAPITULO III.....	38
METODOLOGÍA.....	38
Instrumentos de recolección de información	39
Las pruebas de comprensión lingüística progresiva (LCLP).....	39
Las fichas de comprensión lectora y rúbrica de evaluación.	40
Rúbrica de evaluación de las estrategias de lectura.....	41
Cuestionario sobre el modelo de lectura guiada.	42

Matriz Categorical.....	42
Propuesta de intervención pedagógica	45
CAPITULO IV.....	48
ANÁLISIS Y RESULTADOS	48
El proceso lector.....	50
El antes.	50
El durante.....	51
El después.....	52
La comprensión lectora	53
Comprensión literal.	54
Comprensión inferencial.....	55
Resultados	58
CAPITULO V.....	60
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	60
Recomendaciones.....	60
Referencias.....	62

LISTAS ESPECIALES.....	65
Anexo 1: Matriz categorial de análisis de la información.....	65
Anexo 2: Diario De Campo.....	66
Anexo 3: Encuesta De Caracterización.....	67
Anexo 4: Prueba Diagnóstica.....	68
Anexo 5: Rúbrica de evaluación.	71
Anexo 6. Ficha institucional.....	72
Anexo 7 Instrumento inicial de evaluación del nivel de comprensión lectora.....	73
Anexo 8: Fichas de comprensión lectora	78
Anexo 9: Rúbrica de evaluación de las fichas de lectura.....	82
Anexo 10. Rúbrica de evaluación uso de estrategias de lectura.....	83
Anexo 11. Cuestionario nivel de respuesta al modelo de lectura guiada.....	83
Anexo 12. Consentimiento Informado.....	84

Introducción

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad establecer el efecto de la aplicación del modelo de instrucción de lectura guiada en la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo I del colegio Rafael Bernal Jiménez; con este objetivo se establecerá por medio de las Pruebas de Comprensión Lingüística Progresiva el nivel inicial de los estudiantes para conformar grupos homogéneos y se desarrollarán las estrategias de lectura dentro del marco de la lectura guiada, describiendo y evaluando el nivel de respuesta de los estudiantes frente al modelo aplicado. La metodología utilizada para desarrollar la presente investigación será por medio de talleres pedagógicos, donde se enseñarán estrategias de lectura, las cuales buscan mejorar el desempeño en las habilidades cognitivas necesarias para la comprensión literal e inferencial de los estudiantes.

Durante décadas se ha impuesto un modelo de comprensión lectora que no le brinda herramientas de comprensión a los estudiantes, cuya evaluación se ha restringido a preguntas cerradas, descontextualizadas o específicas del texto y que ha ignorado las habilidades que el estudiante debe adquirir para desempeñarse adecuadamente en el contexto escolar; todo lo anterior, hace necesario implementar un modelo que condensa las estrategias que posibiliten mejorar las habilidades cognitivas lectoras, y a la vez, sirva para promover la participación, la expresión oral, el trabajo cooperativo, la creatividad y la imaginación.

CAPITULO I

PROBLEMA

Caracterización

La presente caracterización se conforma a partir de una descripción general del colegio Rafael Bernal Jiménez en la cual se va a realizar el proyecto de investigación y una descripción específica de los estudiantes del salón 201 con los que se va a trabajar; para ello, se inició un proceso de recolección de información por medio de la observación y el diario de campo. Finalmente para completar la caracterización se diseñó una matriz categorial y una rúbrica de evaluación que tuvo como objetivo establecer las debilidades y fortalezas cognitivas, socio afectivas y comunicativas de los estudiantes.

El Colegio Rafael Bernal Jiménez se encuentra ubicado en la localidad 12 Barrios Unidos de Bogotá, está conformado por tres sedes: SEDE A: imparte educación formal a los niveles Básica Secundaria y Media, articulada con Educación Superior en jornadas mañana y tarde. SEDE B: imparte educación formal a los niveles Preescolar y Básica Primaria en la jornada mañana. Sede C actualmente cedida al colegio Lorencita Villegas por resolución de la SED. El presente proyecto se desarrollará en la sede B cuya dirección es Carrera 54 No 78 – 85, dicha sede atiende poblaciones entre los estratos 1 y 2 con edades que oscilan entre los 4 a 11 años.

El proyecto de investigación se desarrollará con los estudiantes del grado 201 del I.E.D. Rafael Bernal Jiménez sede B, el cual está integrado por 35 estudiantes, 19 niñas y 16 niños, con edades entre los 7 y 9 años. Para conocer datos relevantes del curso se elaboró una matriz categorial de análisis de la información (Anexo 1) que identifica las dimensiones cognitiva,

socio-afectiva y comunicativa, igualmente se tuvo en cuenta las observaciones registradas en el diario de campo (Anexo 2) y una encuesta como instrumento de recolección de información que constaba de 9 preguntas cuyo objetivo es indagar acerca de los gustos e intereses de los estudiantes (Anexo 3).

En el aspecto cognitivo, se tuvieron en cuenta los procesos de atención y memoria, las cuales pudieron ser observados a través de diversas actividades grupales e individuales dentro y fuera del salón de clases; frente a la atención, se pudo identificar a través de la observación, que 20 de 35 niños tienen periodos cortos de atención, la cual se pierde fácilmente ante cualquier estímulo externo, esto ocurre incluso cuando se trabaja con grupos pequeños por fuera del salón de clases; respecto a la memoria se pudo observar que 21 niños de 35 presentan problemas en este aspecto ya que confunden letras al leer o no distinguen las vocales, pero no tienen problemas en seguir instrucciones que contienen más de tres pasos, realizando las actividades descritas al comienzo de la clase. En encuesta realizada (Anexo 3) se pudo establecer que 27 de 35 niños prefieren que les lean debido a que se les dificulta hacerlo o no han aprendido el código escrito, todos ellos manifestaron preferir temas de misterio, aventuras o animales. Sobre las actividades desarrolladas en la clase de español, es evidente que los niños prefieren escribir del tablero o hacer dictado de palabras sencillas porque se les facilita, en la primera parte del proceso se estableció que 6 de 35 niños muestran una total falta de motivación dispersándose en otras actividades afectando el desarrollo de la clase; respecto a la evaluación se realiza sobre la base de la tarea realizada, no se indaga sobre los motivos que incidieron en la no culminación de la labor asignada, cuestión que es reiterativa y que evidencia problemas en la comprensión del tema, falta de trabajo en casa o poco interés por la materia.

En el aspecto socio-afectivo, los niños realizan rutinas específicas dentro de clase lo que les da una noción de orden y secuencia; en cuanto a la cooperación, al estar juntos en varias hileras dentro del salón pueden colaborar mutuamente, pero a su vez, pueden copiar el trabajo del compañero cuando no han entendido, lo que dificulta establecer quienes tienen problemas en los temas desarrollados; frente a la clase seis niños muestran un total desinterés y ayudan a propiciar el desorden levantándose continuamente a molestar a los demás, estos niños son integrantes del grupo de 21 que tienen problemas de lectura. La ayuda mutua se evidencia en el apoyo que brindan principalmente las niñas de tres formas: ayudando a quienes se atrasan en las actividades de clase, prestando materiales a quienes no los llevan y en querer ayudar a la profesora en la clase de forma activa.

En el aspecto comunicativo, se observa que a los niños les gusta participar en clase aunque hablan todos a la vez; algunos siguen las indicaciones de la docente en cuanto al turno de palabra, pero se pierde después de un corto tiempo, lo que evidencia que no atienden a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa y no se ubican en el contexto de interacción y en consecuencia no saben cuándo, sobre qué, de qué manera y con qué intención participar. Pocos niños han utilizado un lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros, haciéndolo en situaciones aisladas, no siendo la regla tratarse irrespetuosamente entre ellos; los niños no tienen contacto con otro sistema simbólico no verbal para potenciar la interacción con los otros limitando su comprensión y producción a las formas verbales y escritas.

Diagnóstico

Para hacer un diagnóstico de los estudiantes del grado 201 se utilizaron los diarios de campo y se diseñó un instrumento de recolección de datos (Anexo 4: prueba diagnóstica) basado en los

Estándares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], la información recolectada se analizó sobre la base de una rúbrica de evaluación (Anexo 5) la cual tuvo unos indicadores para la comprensión, la interpretación y la producción textual, valorados en alto, medio y bajo, cuyo objetivo era identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en estas áreas.

La prueba diagnóstica (Anexo 4) fue diseñada en tres partes: la primera parte corresponde a las preguntas 1 y 2 que se referían a la interpretación de otros medios simbólicos mediante la lectura de imágenes, esta parte tenía por objetivo determinar la comprensión de otros sistemas de representación de los estudiantes. La pregunta 3 que corresponde a la segunda parte hace énfasis en el análisis de las imágenes, la cual tuvo por objetivo determinar la comprensión de un texto sin código escrito, en este segmento las preguntas diseñadas responden a lo que el niño podía observar. La tercera parte que corresponde a la comprensión y producción textual preguntas 5, 6 y 7, tenía por objetivo evaluar la organización de ideas, el manejo del código escrito y la comprensión de un tema. En sesión aparte se indagó a cada niño sobre sus respuestas, estas fueron tenidas en cuenta a la hora de la evaluación a través de la rúbrica.

Todo ello con el propósito de analizar las competencias comunicativas en relación con la comprensión, interpretación y producción textual con lo que se busca establecer donde se presentan más dificultades en el área del lenguaje en los niños del curso 201.

La aplicación de la prueba diagnóstica (anexo 4) se hizo de forma grupal, se abordó con la guía u orientación del practicante con el objetivo de ayudar a resolver las dudas de los estudiantes, igualmente, se desarrolló una sesión aparte donde se les preguntaba sobre sus respuestas con el objetivo de corroborar la información; el posterior análisis de las pruebas se

hizo sobre la base de los criterios de la rúbrica de evaluación (anexo 5) la cual arrojó los siguientes datos.

El cuento fue leído antes del inicio de la prueba para contextualizar a los estudiantes frente a lo que iban a encontrar en el primer punto. En cuanto la comprensión textual es evidente que el manejo de imágenes ayuda a ubicar el orden de las acciones y los personajes en la historia; sin embargo, 15 estudiantes no describieron a los personajes ni las acciones explícitas en las imágenes y 11 lo hicieron de forma equivocada, lo cual permite establecer que el 74 % de los estudiantes tiene dificultad en el aspecto literal de la lectura; en cuanto al seguimiento de instrucciones y la identificación de la idea general 15 estudiantes no supieron que contestar.

En lo referente a la producción textual se tuvo en cuenta tres criterios, frente a la escritura legible, 16 niños escriben de forma clara y la mayoría lo hace en letra cursiva, lo que en ocasiones dificulta la lectura debido a que en algunos casos unían todas las palabras de una oración. Al expresar las ideas o sentimientos de forma escrita 14 estudiantes lo hicieron bien en cambio 13 no escribieron nada, porque manifestaron no saber escribir; en cuanto a producir un texto a partir de una imagen 21 de 35 estudiantes simplemente colocaron una palabra y solo tres hicieron un cuento o relato.

En el uso de otros sistemas simbólicos (verbal y no verbal) se evidenció que la comprensión por medio de la lectura oral era más difícil de asimilar, ya que las respuestas de 30 de los estudiantes referentes al tema de la fábula y la adivinanza no tenían relación con el contenido de las mismas. Las otras formas de expresión no verbal como el uso de otros recursos para dar respuestas a las preguntas no se pudieron evidenciar con esta prueba, debido a que no se usaba ningún sistema de representación diferente, aunque según la encuesta (anexo 3) quisieran hacerlo

por medio de la expresión corporal, el manejo de la voz y el dibujo; finalmente la relación que se establece de un texto escrito con la correspondiente gráfica sólo pudo ser desarrollada completamente por 10 estudiantes que manejan el código escrito y tenían una idea clara sobre qué escribir de acuerdo a la imagen.

La última categoría fue la ética de la comunicación en la cual se pudo observar que los niños en términos generales respetan la opinión y se dirigen con respeto a los demás; sin embargo, presentan problemas al respetar los turnos en la comunicación oral, ya que en la mayoría de ocasiones los estudiantes quieren hablar al mismo tiempo.

La observación hecha en clase, el diagnóstico y la rúbrica permitieron realizar un análisis de las competencias de los estudiantes de ciclo I propuestas por los lineamientos en educación. Se pudo constatar que existen fortalezas en seguimiento de instrucciones ya que 30 estudiantes establecen un número por cada imagen así esta no sea de forma cronológica; 25 estudiantes identificaron los personajes del cuento que observaron y 18 identificaron tanto la idea general como las pautas establecidas para contestar la prueba diagnóstica. Las dificultades en esta categoría se evidenciaron cuando los estudiantes confundían acciones previas con las posteriores y presentaron problemas con el léxico para describir personajes. De los 30 estudiantes que organizaron las imágenes de acuerdo a una secuencia numérica 17 no lo hacían en el orden cronológico de los sucesos, lo que evidencia incomprensión del desarrollo de las acciones. Se debe dejar claro que durante la prueba varios niños preguntaban en voz alta por cada una de las imágenes, lo que demostraba que aún con la imagen, era difícil para ellos comprender su contenido e incluso se constató que quienes habían resuelto el primer ejercicio ayudaban a los otros a corregir la prueba.

En lo referente a la producción textual, los estudiantes escribieron de forma legible. Las dificultades se presentaron al escribir un texto a partir de una imagen, de 35 estudiantes, 24 se encuentran en un porcentaje entre medio y bajo lo que permite establecer que tienen dificultades en el manejo del código escrito. Posteriormente y en sesión aparte se les solicitó que describieran los personajes de forma oral y tampoco lo hicieron. En la última categoría establecida en la matriz de evaluación, se pudo evidenciar que el grupo mantiene buenas prácticas dentro de la ética de la comunicación.

En conclusión, la prueba diagnóstica permitió identificar que la mayor dificultad que presentan los estudiantes del grado 201 es en la comprensión lectora.

Delimitación del problema de investigación

A partir de lo observado y registrado en los diarios de campo y de los datos recolectados y analizados en el diagnóstico y la encuesta realizada a los estudiantes del grado 201 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, se evidencian problemas en la comprensión textual, siendo necesario implementar el modelo de instrucción de lectura guiada, con el objetivo de desarrollar y fortalecer las habilidades necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora fundamental en el área del lenguaje.

De acuerdo con los estándares básicos de competencias del lenguaje del MEN (2003), la comprensión es uno de los procesos que están presentes junto a la producción, en las manifestaciones de la actividad lingüística de naturaleza verbal o no verbal, estos procesos requieren de un conjunto de habilidades cognitivas como: el análisis, la inferencia, la abstracción, la síntesis, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, por lo que se

hace necesario poner en práctica estrategias que mejoren estas habilidades, las cuales serán desarrolladas, por medio del modelo de instrucción de la lectura guiada.

El modelo a implementar ha probado su efectividad en otros contextos escolares, ya que agrupa y coordina varias estrategias en sesiones de lectura grupal, donde los estudiantes tienen una atención más focalizada y se ayudan mutuamente en su proceso, por lo que este proyecto pretende establecer su efecto en los distintos momentos del proceso lector cumpliendo con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional para el ciclo I.

Pregunta Problema

¿De qué manera, la aplicación del modelo de instrucción de lectura guiada fortalece los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado 201 del Colegio Rafael Bernal Jiménez?

Justificación

La investigación propuesta va orientada a establecer el efecto que tiene el modelo de instrucción de la lectura guiada en la comprensión lectora como proceso cognitivo esencial en el ámbito educativo, por esta razón, este proyecto se ajusta a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de la institución educativa. La relevancia del modelo ante otras metodologías se debe a que reúne y sintetiza varias de las estrategias utilizadas en el mejoramiento del proceso lector, lo que posibilita no centrarse en una habilidad específica, sino tener un impacto más general y a la vez profundo en cada una de las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora.

En este modelo los estudiantes cumplen un rol activo y el profesor tiene la posibilidad de enfocarse en una dificultad particular si así lo requiere durante el proceso; al fomentar la producción oral y escrita de los estudiantes este proyecto promueve la exploración y el uso de diferentes manifestaciones verbales y no verbales del lenguaje, de tal forma, que sean asumidas e incorporadas de manera consciente con fines descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos y argumentativos.

Objetivos

Objetivo general

Establecer el efecto que tiene la aplicación del modelo de instrucción de lectura guiada en la comprensión lectora en los estudiantes del grado 201 del Colegio Rafael Bernal Jiménez.

Objetivos Específicos

- Describir el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo los estudiantes en el aula.
- Analizar mediante pruebas escritas de los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora.
- Describir el nivel de respuesta de los estudiantes respecto al modelo utilizado.
- Evaluar el modelo de lectura guiada en función de los propósitos que esta pretende alcanzar.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de investigación

Como antecedentes para esta investigación se consultaron diferentes trabajos de pregrado, maestría y doctorado sobre la lectura, la comprensión lectora y la lectura guiada.

El primer trabajo de pregrado consultado se titula: *Cualificación de la comprensión lectora a través de la promoción de textos diversos: las historias de los niños* escrito por Magda Marisol Romero de la Universidad Pedagógica Nacional elaborado en 2006. Este trabajo de pregrado se proponía mejorar el nivel de lectura y comprensión a través de la promoción de la diversidad textual fomentando la formación de sujetos autónomos y creativos. Romero (2006) explica que tales objetivos fueron formulados a partir de evidenciar la existencia de problemas en las competencias lectoras de los estudiantes de segundo de primaria del Colegio Simón Rodríguez, junto a observar que la lectura era una actividad mecánica de saber decodificar un texto con buen ritmo, pronunciación y puntuación, por lo que el ejercicio lector se resumía en descifrar un texto y rendir un informe de lo leído.

Para cumplir con los objetivos se utilizaron la combinación de dos propuestas de estrategias de lectura: la primera de Collins y Smith quienes dividen el proceso en tres fases: modelado, participación y lectura silenciosa; y la segunda propuesta de Bauman quien divide en cuatro etapas el proceso de lectura: Introdutoria, ejemplo, aplicación y práctica individual (Romero, 2006, p. 52), esto se hizo mediante talleres que propiciaron espacios de reflexión y crítica en los

cuales los estudiantes podían potenciar sus competencias lectoras y escritoras, a la vez que, trabajaban la dimensión cognitiva con actividades básicas de análisis, reflexión y síntesis.

El segundo trabajo de pregrado consultado se titula: *Leo un cuento, cuento un cuento: Impacto de la lectura monitoreada en la narración de textos escritos* elaborado en 2011 por Gustavo Adolfo Osorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho trabajo analiza el impacto en la narración de textos escritos mediante el uso de una propuesta basada en la lectura monitoreada, en cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo sede B, para lo cual, se planteó transformar las prácticas en relación a la escritura y la lectura guiado por los postulados al respecto de Pedro Cerrillo y Daniel Cassany.

A partir de la implementación de talleres que abordan varias categorías de las competencias comunicativas como la sensibilización, el componente creativo y el componente textual narrativo, se concluye que la lectura monitoreada tiene un impacto positivo y enriquecedor en el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad escritora. Este proyecto evidencia que la lectura monitoreada también tiene impacto en la escritura de textos narrativos, mejora el uso del léxico y transforma las prácticas sobre la lectura y la escritura al interior del aula motivando a las estudiantes a ser más independientes.

El tercer trabajo de pregrado consultado fue elaborado por Julieth Katherine Delgado e Ingrid Catalina Vargas Nieto en el año 2012, titulado *Si leo mi mundo comprendo la realidad: Estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos*. El objetivo general del proyecto consistía en fortalecer los procesos de comprensión de lectura literal e inferencial de las estudiantes del grado séptimo en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, lo cual se hizo mediante la implementación de estrategias de lectura

basándose en la activación de conocimientos previos antes de la lectura, la relación de los mismos con un nuevo aprendizaje durante la lectura y la construcción del nuevo conocimiento para expresarlo en forma escrita después de la lectura, esto se hizo a través de los textos narrativos como la novela, la biografía, la narración periodística y el cuento. Este proyecto se sustentó en los postulados sobre comprensión lectora de Luis Dávalos, Isabel Solé y Víctor Niño e igualmente, en los niveles sobre la misma expuestos por Miguel de Zubiría, Manuel de Vega y Víctor Manuel Niño Rojas.

El cuarto trabajo de pregrado se titula *Lectura guiada y su incidencia en la comprensión lectora de textos informativos* escrita en el 2015 por Carolina María Angélica Álvarez García. Esta investigación fue de tipo cuantitativo y de diseño experimental y pretendía identificar el impacto de la lectura guiada en la comprensión de textos informativos con estudiantes de primer año de secundaria; al tener un énfasis comparativo, ayudó a determinar el impacto de la lectura guiada en dos grupos con características similares.

La autora concluye que la lectura guiada fortalece la elaboración de predicciones, el reconocimiento de causa y efecto, la identificación de la idea principal, el recuerdo de detalles, el establecimiento de secuencias, el propósito del autor y la interpretación del lenguaje figurado (Álvarez, 2015, p. 47). Después de comparar la prueba inicial de lectura y de desarrollar un programa de lectura guiada se pudo constatar que los niños aumentaron el nivel de comprensión lector minimizando los errores cometidos a la hora de leer y de explicar lo leído, igualmente, se reducen los errores en la escritura. Se pudo constatar que la lectura guiada promueve el aprendizaje cooperativo, ya que los niños se apoyan mutuamente en grupos pequeños, se controló el ambiente para que no hubieran distractores que dificultaran la atención y por ende la comprensión de los textos leídos, finalmente, la lectura guiada posibilitó que los niños se

sintieran más seguros y perdieran el temor a formular preguntas; sin embargo, la tesis doctoral solo hace referencia a la comprensión lectora aplicada dentro de un programa de literatura.

Otro trabajo consultado fue la tesis para optar al grado de maestría titulado *La utilización de la lectura guiada en el aula* elaborada por Cristina Pachano Estupiñan de la Universidad Tecnológica Equinoccial del Ecuador elaborada en 2007. En este trabajo se explica el sustento teórico de la lectura guiada y las dos clases que existen: la observacional y la interactiva, en donde la primera es definida como la lectura que no presenta ninguna dificultad para quien lee debido a su poco contenido escrito y la segunda consiste en la ayuda que brinda el profesor para estimular el interés del niño por la lectura, lo cual se consigue por medio de preguntas, para que el lector se auto cuestione mientras lee. El proyecto se llevó a cabo en el Colegio Americano de Quito con estudiantes de siete años de edad que presentaron dificultades de aprendizaje; el tipo de investigación es de corte explicativo con la cual se pretende identificar y analizar los elementos y caracteres de la lectura y su aplicación al entorno educativo.

La primera tesis de doctorado consultada se titula *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)* escrita por Virginia Jiménez Rodríguez de la Universidad Complutense de Madrid en 2004. Este trabajo aborda las posturas teóricas frente al proceso lector y su evaluación en el ámbito académico.

Igualmente, se aborda la metacognición, ya que el uso de cualquier estrategia de lectura va enfocada a que el estudiante sea consciente de su propio proceso, estableciendo los pasos a seguir y el objetivo que se persigue. Finalmente, se construyó de un instrumento para medir el

uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes llamado ESCOLA (Escala de comprensión lectora).

La segunda tesis de doctorado consultada se titula *la comprensión lectora, los enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*, escrita por Ileana Acosta Moré en el año 2009, en ella la autora hace un recuento de la evolución del concepto de la comprensión lectora, su metodología de enseñanza y las estrategias utilizadas para su desarrollo. Este estudio estaba enfocado a estudiantes que cursaban preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua; entre sus objetivos se encontraba analizar la relación que existía entre el uso de estrategias de lectura, los enfoques de aprendizaje, los hábitos lectores y de estudio y el desarrollo de la comprensión lectora (Moré, 2009, p. 219).

La presente revisión de antecedentes permitió conocer las diferentes posturas teóricas sobre el proceso lector y el desarrollo de la comprensión lectora, brindando la posibilidad de establecer la efectividad de la lectura guiada en el ciclo I de educación básica primaria en el contexto colombiano y en segundo lugar, determinar su impacto en la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado, debido a que los resultados generales arrojados por los talleres realizados en otras investigaciones no lo especifican. Por este motivo, es necesario para nuestra investigación establecer las categorías o conceptos en los cuales se basa y su respectivo sustento teórico, estas son: el proceso lector, la comprensión lectora, las estrategias de lectura y el modelo de lectura guiada.

Referente Teórico

El proceso lector.

Todas las teorías que explican el proceso lector hacen referencia a la relación que se establece entre el texto y el lector, tales análisis son útiles para esta investigación debido a que ilustran cómo se ha entendido el proceso y en qué momento se va a intervenir para mejorar la comprensión lectora, a su vez, ayudan a identificar cuáles son las habilidades que los estudiantes deben desarrollar para dar sentido a lo leído, todo lo cual responde a lo que el proyecto pretende conocer acerca de la implementación de estrategias de lectura y su utilidad para la comprensión durante el proceso lector, buscando que estas sean aplicadas por los estudiantes de forma consciente, objetivo implícito en el modelo de lectura guiada.

De acuerdo con María Eugenia Dubois (1991) existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera que predominó hasta los años sesenta, concibe la lectura como una transferencia de información; la segunda, llamada interactiva, considera que el proceso lector se debe a la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

La teoría de transferencia de información considera que el proceso lector consiste en desmenuzar en unidades más sencillas el texto (vocales, sílabas, palabras, frases, oraciones) para poderle dar significado, según esta postura el papel del lector se limitaba a descubrir cómo hacerlo. En este enfoque se hace hincapié en la decodificación del texto que ha predominado por décadas en la enseñanza de la lectura.

La teoría interactiva tiene como base el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas de Rumerhalt, Minsky, Schank y Abelson en donde los conocimientos previos del lector ayudan a construir nuevos conocimientos a partir de la interacción entre él y el texto. Según Smith (como se cita en Dubois, 1991, p. 11) el proceso lector no es una actividad pasiva, sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. Este enfoque otorga el papel principal al lector y considera que la lectura es un proceso comunicativo donde el sentido del texto no está en las palabras que lo componen, sino en la intención del autor.

Finalmente, la tercera de transacción desarrollada por Louise Rosenblatt (1978) se centra en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto, dicha relación es una transacción, pues enfatiza el circuito dinámico y fluido que constituye el significado (como se cita en Moré, 2009, p. 26).

La diferencia existente, según Cairney (como se cita en Dubois, 1991, p. 13) entre la teoría interactiva y la transaccional es que para la primera, el significado que se crea es más profundo que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector sin interacción; por otra parte, Rosenblatt considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico, por lo que los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes; no obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás.

Hasta este punto solo se ha tratado el cómo se da el proceso lector lo que ayuda a identificar los dos grandes procesos cognitivos: Comprensión e Interpretación. Es de resaltar que ninguno de estos autores hace referencia a las etapas en que puede subdividirse este proceso, por este

motivo, son pertinentes los planteamientos de Isabel Solé (1994) quien argumenta que se pueden determinar diferentes subprocesos o momentos, entendiéndose estos como etapas del proceso lector: Un primer momento, en que el lector muestra interés por la lectura, lo cual se ve mediado por las imágenes, los títulos, el tipo de letra etc.; un segundo momento, donde se desarrolla la actividad de lectura en sí, el cual comprende la aplicación de herramientas de comprensión o de estrategias de lectura cuya función es la construcción del significado y sin las cuales el lector simplemente decodifica el texto, pero no lo comprende ni interpreta; y un tercer momento, la consolidación del proceso lector; en el que se hace uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir significados.

Todo lo anterior muestra que existe una complementariedad, entre las etapas del proceso lector y las estrategias de lectura que son desarrolladas durante los diferentes momentos de este. La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter afectivo, cognitivo y conductual, debe ser tratada estratégicamente acorde a estos momentos y es por eso, que durante todo el proceso lector se han de desarrollar las diferentes estrategias de comprensión lectora. Estableciendo esta relación se puede concluir que existen etapas del proceso lector en las que se incluyen estrategias particulares de comprensión para lograr un objetivo específico o la adquisición o desarrollo de una habilidad cognitiva.

El momento establecido como *antes de la lectura* es aquel en que se crean las condiciones necesarias para el encuentro anímico de los lectores con el texto, esta etapa es de tipo afectivo, pues busca motivar o interesar a los estudiantes en el contenido del libro, lo cual se logra, a través de interrogantes e hipótesis y recuerdos evocados.

En el segundo momento o *durante* el lector hará una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Posteriormente, se lee entre pares o en pequeños grupos para intercambiar opiniones y conocimientos en función del propósito de la actividad. En este momento se pueden trabajar valores, normas y toma de decisiones, a su vez, se puede indagar por la motivación de los personajes en la lectura, estableciéndose las primeras hipótesis del lector frente al texto.

El tercer y último momento del proceso lector, *después de la lectura*, es donde se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, opiniones etc. Aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo y metalingüístico.

La presente investigación se centrará en la comprensión, en donde las habilidades cognitivas posibilitarán al lector entender el texto o darle significado, de allí la importancia de trabajar en torno a desarrollar y fortalecer esas habilidades por medio de las estrategias de comprensión lectora.

La comprensión lectora.

Se entiende por comprender un texto el encontrar el sentido de lo que se lee, en otras palabras comprender algo es darle un significado o según los estándares básicos de competencias del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2003), es la búsqueda y reconstrucción de significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística, de tal forma, que comprender requiere de habilidades cognitivas. Este proceso está estrechamente vinculado con la interpretación o el proceso cognitivo donde media la experiencia, los intereses y las necesidades del lector, todo lo anterior, acorde con Condemarin (2001) permite entender que

no se puede esperar una misma visión sobre un mismo texto, pero si se pueden identificar los pasos que se siguieron para llegar a darle sentido a lo leído, o de lo contrario, sería imposible medir de alguna manera la comprensión al hacerla algo personal e irrepetible.

De acuerdo con Rojas (Citado en Delgado y Nieto 1994. p 59-61) el proceso de comprensión requiere de diferentes habilidades cognitivas u operaciones que pueden clasificarse en los siguientes cinco niveles: El primero, la comprensión literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis; el segundo, la comprensión inferencial, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis; el tercero, la comprensión crítica, mediante la cual se emiten juicios valorativos; el cuarto, la comprensión apreciativa, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído y finalmente el quinto, la comprensión creadora, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Acorde con esta clasificación, la presente investigación se centrará en los dos primeros niveles de comprensión lectora correspondientes por su contenido al primer ciclo de educación básica primaria establecidos por el MEN (2003). Esto responde a las necesidades de los estudiantes y de la institución debido a que la impronta de este ciclo, acorde a los referentes didácticos del lenguaje de la Secretaria de Educación Distrital [SED] (2010), hacen referencia a la construcción de sujetos que puedan expresar su punto de vista frente a las lecturas que realiza, a través, de las hipótesis que elaboran, para lo cual, se requiere que domine estrategias que le posibiliten comprender lo que lee.

Para medir la comprensión lectora o las habilidades necesarias para ello, es pertinente resaltar la contribución que hacen Condemarin, Alliende y Milicic (2001) quienes determinan, por una parte, los niveles de complejidad surgidos del texto mismo tomando en cuenta todos los factores lingüísticos en juego y por otro lado, destinan textos específicos a grupos de lectores que tengan características comunes como la edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, misma etapa de aprendizaje de la lectura, etc. lo cual hace posible evaluar de forma objetiva la comprensión de la lectura. Por lo tanto, como estos autores plantean, ante la complejidad de medir la comprensión de los estudiantes, son posibles algunas mediciones de los aspectos relevantes de la comprensión, tales como los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos los cuales dominan y que son los elementos realmente indispensables para dotar de sentido al texto escrito (Condemarin, *et. al*, 2001).

Para evaluar la comprensión los autores la dividieron en diferentes niveles, estos a su vez están divididos en subniveles concretos que determinan el grado de dominio de estas áreas y permiten ubicar donde se encuentran las mayores dificultades. El nivel **literal** esta subdividido en tres: *Literalidad, retención y organización*; y el nivel de **Inferencia** esta subdividido en dos: *inferencia e interpretación*. En el primer subnivel la *literalidad* hace referencia a los datos explícitos del texto como título, personajes y situaciones; el de *retención* se refiere a lo que el lector puede acordarse e identificar como temas principal o secundario; en el de *organización* se establecen secuencias y comparaciones. Por otro lado, el nivel **inferencial** esta subdividido en *inferencia e interpretación*, el primero de ellos se deducen elementos implícitos en el texto y en el de *interpretación* se puede expresar, reordenar o concebir de otro modo los contenidos del texto.

En el proceso de comprensión ocupa un lugar importante la motivación del estudiante, y ella se logra fundamentalmente en el modelo de lectura guiada de dos formas, cuando el estudiante ayuda en la selección de los textos que va a leer y cuando se define claramente el propósito de la lectura por parte del docente, con lo que se busca que los estudiantes adquieran conciencia de los objetivos de su proceso y que se establezca una relación más estrecha entre el lector y el texto. Este proceso es muy importante para las competencias del lenguaje debido a que permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas, porque el estudiante al enriquecer el léxico, lo puede utilizar en la expresión oral y escrita, en su conocimiento gramatical y en su dominio lingüístico.

La comprensión lectora hace parte del proceso lector, lo que hace necesario establecerse el papel que juegan las estrategias de lectura en la adquisición de las habilidades para desarrollarla.

Las estrategias de comprensión lectora.

Las estrategias de comprensión lectora ayudan a encauzar el desarrollo del proceso lector, desde este punto de vista Solé (1992) establece la diferencia entre estas y los procedimientos, resaltando la función orientadora de las estrategias que consiste en fomentar el uso de habilidades lectoras. Según Valls (citado por Solé 1992) las estrategias tienen puntos en común con los procedimientos entendidos como el conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta. Por otra parte, la estrategia regula la actividad de la persona en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propone, estas tienen características que las distinguen de los procedimientos como la autodirección, que consiste en la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y el autocontrol que se define como la supervisión y la evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían

y la posibilidad de imprimirle modificaciones al comportamiento cuando sea necesario.

Partiendo de esta definición es pertinente aclarar que las estrategias lectoras son un conjunto de acciones cuyo objetivo es incrementar la comprensión, con lo que se establece la diferencia de considerarlas como acciones aisladas o descoordinadas, ya que estas se ejercitan y son abordadas en cada uno de los momentos del proceso lector.

El propósito de poner en práctica estrategias de lectura bajo el modelo de lectura guiada, obedece a que por medio de estas, se están ejercitando las habilidades cognitivas necesarias para el proceso de comprensión, habilidades como el análisis, la inferencia, la abstracción, la síntesis, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, las cuales están implícitas en los ocho componentes del modelo de lectura guiada y se llevan a cabo en cada una de las sesiones de trabajo a través de los ejercicios que plantea el profesor.

Existen según Goodman (Citado en González, 2000) cinco estrategias de lectura: el muestreo, la predicción, la inferencia, la confirmación y la corrección. El muestreo consiste en que el lector utiliza sus conocimientos previos para aproximarse al contenido del texto, en este punto las relaciones que el lector establece son muy importantes. En la *predicción*, el lector plantea hipótesis o el posible contenido o desarrollo de la historia a partir de la información inicial que le da el texto como título, los personajes que integran el cuento o de los dibujos que presenta la historia. En la *inferencia* el lector saca hipótesis más elaboradas a partir de la lectura inicial del texto, lo que significa que realiza asociaciones haciendo preguntas sobre lo que lee e indagando sobre el desarrollo de la historia; en la *confirmación*, el lector verifica sus hipótesis, las cambia o las reestructura, lo que significa que es capaz de analizar y de reconstruir, ya que puede plantear el contenido del texto en sus propias palabras; finalmente, en la estrategia de *corrección* el lector

es capaz de realizar diferentes tareas como resumir el texto o sintetizarlo, responder preguntas explícitas o implícitas en el texto y realizar preguntas para ser respondidas a partir del análisis.

Por su parte, autores como Isabel Solé (1992) clasifica las estrategias de acuerdo al propósito que guía al lector, por lo que establece tres de ellas, acordes a las etapas del proceso lector que plantea. Un *antes* que permite dotar de un objetivo previo a la lectura y aportar a esto el conocimiento que tengamos, de tal forma, que podamos en nuestra práctica trabajar en ese momento las habilidades de **inducción y deducción**; un *durante* el cual permite elaborar y probar predicciones, momento en el cual se trabajan habilidades de **inferencia, análisis, comparación y asociación**; y un *después* que va dirigido a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que se adquiere mediante la lectura donde se enfoca en trabajar las habilidades de **síntesis y abstracción**.

Al revisar las estrategias planteadas por Goodman y Solé se puede observar que no son excluyentes, sino recíprocas, lo cual para efecto de esta investigación ayuda a ubicar en un momento determinado el uso de las estrategias en el aula acorde a las etapas del proceso lector enfocándose en las habilidades a desarrollar. Para la elaboración de la rúbrica que evaluará el uso de las estrategias se integró la propuesta de Goodman y la de Solé de la siguiente manera, el muestreo y la predicción se incluyen en *el antes* de la lectura; la inferencia y la predicción en *el durante* la lectura y la corrección en *el después* de la lectura, ya que el objetivo es evaluar la comprensión lectora por medio del modelo de lectura guiada ya que brinda un abordaje más completo como se explica a continuación.

El modelo de lectura guiada.

La lectura guiada es un modelo de lectura donde se trabaja en grupos pequeños diseñado para brindar una *enseñanza diferenciada* que respalda a los estudiantes en el desarrollo de la competencia de lectura. (Fountas y Pinnell, 1996). Este modelo permite incorporar varias estrategias en un todo coordinado.

Para desarrollar el modelo se requiere de una evaluación inicial de los estudiantes, que tiene como finalidad determinar las fortalezas y necesidades de los niños, de tal manera, que se les pueda agrupar en grupos homogéneos para impartir una instrucción específica de lectura eficaz (Fountas y Pinnell, 1996). Los niveles de conformación de los grupos son tres: *dependiente*, *instruccional e independiente*, los cuales son integrados por los estudiantes a partir de la valoración inicial. El primer nivel hace referencia a los estudiantes cuyos puntajes según las pruebas iniciales no sobrepasan el 45 % de respuestas correctas; el segundo nivel corresponde a los estudiantes que se encuentran entre un 45 y 60% de respuestas correctas y finalmente los estudiantes que integrarían el grupo independiente son aquellos cuyos puntajes son superiores al 60%. Tales grupos deben leer libros que posibiliten desarrollar las habilidades necesarias para mejorar su proceso lector. Los grupos de lectura guiada deben ser homogéneos, enfocándose en estudiantes con necesidades similares de apoyo, debido a que los integrantes en los grupos de lectura guiada pueden leer el mismo texto y esto ayuda a que el maestro sea más eficiente al escucharlos e intervenir con ellos. Los grupos de lectura guiada deben ser flexibles y estar sujetos a continuos cambios, según la observación del maestro con respecto a su ejecución durante la lectura (Swartz, 2010).

En todos los grupos independientemente de su nivel, los maestros enseñan una gama completa de acciones estratégicas como la resolución de palabras, búsqueda y uso de información, autocontrol y corrección, resumen de información, mantenimiento de la fluidez, adaptación al propósito y al género, predicción, conexiones (personales, con otros textos, conocimiento del mundo), síntesis, inferencia, análisis y crítica (Pinnell y Fountas, 2008). De acuerdo al documento desarrollado por estas autoras *Base para la investigación para la lectura guiada como un enfoque de instrucción* (2010), la lectura guiada debe desarrollar ocho componentes que están presentes en todas las sesiones de trabajo: a) El objetivo primordial es la enseñanza de la comprensión lectora; b) los textos tienen secuencia de dificultad; c) se trabaja o fomenta la lectura independiente; d) se proporciona fluidez; e) se brinda la ocasión para ampliar el vocabulario a través de la conversación, la lectura y la instrucción; f) se aplica la comprensión fonética (sonido de las palabras) y la interpretación fonológica (sensibilidad hacia la rima y el ritmo de poemas y canciones); g) se permite escribir sobre la lectura, para lo cual se sugieren textos apelativos, expositivos, narrativos y descriptivos incluyendo entre ellos la poesía y, finalmente, h) se crea interés y motivación hacia la lectura.

La finalidad de la lectura guiada es formar lectores independientes ayudando a los niños a desarrollar las habilidades cognitivas que les permita ser más autónomos, acorde al proceso lector, la lectura guiada está dividida en *un antes, un durante y un después* lo que posibilita dar instrucciones de acuerdo al momento de la lectura y a los objetivos que se quieren alcanzar según el grupo; sin embargo, aunque el modelo se apoya en diferentes estrategias de lectura no las plantea de forma explícita, siendo imprescindible definir las a la luz de otros autores.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma socio-crítico en el que se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los participantes, cuyo objetivo es una transformación o cambio social. Para abordar de forma diferente la comprensión lectora se implementará el modelo de instrucción de la lectura guiada, que requiere de la participación activa de los estudiantes en los talleres, los cuales se desarrollarán como espacios de reflexión, diálogo y construcción de conocimiento.

El enfoque de investigación del presente proyecto es cualitativo ya que se enfoca en describir los eventos, las situaciones, las interacciones y los comportamientos de los estudiantes, teniendo en cuenta sus experiencias, opiniones, reflexiones y actitudes.

Acorde al paradigma socio-crítico y al enfoque cualitativo el proyecto será de investigación acción, en tanto permite explorar e indagar sobre una realidad social con el objetivo de mejorarla, lo cual promueve la construcción de conocimiento y genera respuestas ante las necesidades que presentan los estudiantes.

El proyecto se desarrollará en tres etapas: sensibilización, implementación y evaluación. La implementación esta subdividida en sesiones, las cuales tienen objetivos y actividades específicas con el fin de alcanzar las metas propuestas descritas en la propuesta de intervención del proyecto. Los datos para su posterior evaluación serán recolectados a través de diferentes instrumentos los cuales son descritos a continuación.

Instrumentos de recolección de información

Las pruebas de comprensión lingüística progresiva diseñadas por Mabel Condemarin, Felipe Alliende y Neva Milicic, tienen dos propósitos, determinar el nivel inicial de comprensión de los estudiantes y establecer el impacto que ha tenido la intervención en los estudiantes del grado 201 en la parte final del proyecto (Anexo 7). Para recolectar información sobre el proceso de los estudiantes se adaptarán y aplicarán algunas de las fichas de comprensión lectora que fueron diseñadas por los anteriores autores en colaboración con Mariana Chadwick, las cuales buscan desarrollar las habilidades de lectura (Anexo 8); se diseñó una rúbrica de evaluación de dichas fichas que contemplan los aspectos literal e inferencial y el cual servirá para constatar el dominio en cada una de estas etapas (Anexo 9); otra rúbrica que da cuenta de tres momentos sobre las estrategias de comprensión lectora utilizadas por cada estudiante (Anexo 10); finalmente se diseñó un cuestionario (Anexo 11) para el nivel de respuesta de los estudiantes respecto al modelo utilizado el cual se va a realizar a una muestra de ellos. Los instrumentos anteriormente mencionados se incluyen en la matriz categorial (Tabla I) como técnicas de recolección de información durante el proyecto.

Las pruebas de comprensión lingüística progresiva (LCLP).

Las PCLP fueron diseñadas por Mabel Condemarin, Felipe Alliende y Neva Milicic, están organizadas en 8 niveles correspondientes a los grados escolares, cada uno de ellos presenta una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico. Se elaboró por parte de los autores dos formas paralelas (A y B) con el fin de poder comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentra. Cada forma paralela está compuesta por 4 subtests y cada uno de ellos tiene entre 6 y 7 de ítems los cuales son utilizados para establecer un puntaje acorde a los subtests

aplicados. Al haber 4 subtest por cada forma paralela se utilizará en esta investigación la forma paralela 1A para medir el nivel inicial de comprensión lectora y la prueba paralela 2A para medir el impacto final de la intervención.

En cuanto a los niveles, los autores tuvieron en cuenta tres operaciones específicas de lectura y cuatro áreas de aplicación. Las tres operaciones son: 1. Traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales; 2. Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación; 3. Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales; en estas pruebas se refieren principalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación. En cuanto a las áreas de aplicación en la lectura son las: de la palabra, la de la oración o frase, la del párrafo o texto simple y la del texto complejo.

La información recolectada mostrará el grado de comprensión lectora inicial que luego será comparada con los resultados de la prueba al final de la intervención. La información inicial servirá para conformar grupos homogéneos de lectura (Dependiente, instruccional o Independiente) con los cuales se trabajarán las estrategias de lectura acorde al nivel alcanzado con el ánimo de ampliar las habilidades lectoras de los estudiantes.

Las fichas de comprensión lectora y rúbrica de evaluación.

Estas pruebas fueron diseñadas por Mabel Condemarin, Felipe Alliende, Neva Milicic y Mariana Chadwick (2001) las cuales tiene como propósito evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, expandir las habilidades lectoras y personalizar la enseñanza. Están formadas por contenidos variados que incluyen narración de experiencias, fábulas, descripciones, explicaciones, folclor oral infantil y otros temas. Cada ficha incluye actividades de expresión

oral, escrita, pictográfica y otras modalidades comunicativas. Estas fichas por tener un índice de habilidades de comprensión lectora (donde se clasifica cada actividad con una habilidad), facilitan trabajar por grupos de nivel similar, lo cual responde a la metodología de lectura guiada implementada en el proyecto. Para fomentar la autoevaluación cada ficha tiene una pauta de corrección de comprensión literal, que sirve para que el estudiante determine donde se equivocó y corrija.

Estas fichas servirán para medir el uso de las habilidades de lectura las cuales se evaluarán por medio de una rúbrica que contempla los niveles de literalidad e inferencia. (Anexo 9) Esta rúbrica constituirá un instrumento de recolección de información sobre el desarrollo de las habilidades que se hayan practicado en el marco del modelo de lectura guiada.

Rúbrica de evaluación de las estrategias de lectura.

El rubrica de evaluación de las estrategias de lectura (Anexo 10) brindará información sobre las estrategias utilizadas por los estudiantes, con ella se constatará si los estudiantes aplican lo aprendido en clase y cuáles son las estrategias seleccionadas para comprender un texto.

Durante la intervención se harán tres evaluaciones sobre las estrategias, una inicial para conocer cuáles ponen en práctica los estudiantes, una intermedia para observar la aplicación de nuevas y una final para conocer las ya interiorizadas, para ello, el estudiante responderá una serie de preguntas acorde al texto leído las cuales servirán de guía para evaluar las estrategias a través de la rúbrica de evaluación.

Cuestionario sobre el modelo de lectura guiada.

Este cuestionario (Anexo 11) consta de 10 preguntas y se aplicará a una muestra de la población, dando conclusión al proceso investigativo, su finalidad es conocer el nivel de respuesta de los estudiantes con relación al modelo utilizado y sus preguntas se refieren a la forma en como este modelo se ejecuta.

Matriz Categorical.

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación fue necesario establecer una matriz categorial (Tabla I) donde se especifican las categorías, las subcategorías, los indicadores de evaluación y los instrumentos de recolección de la información reunida durante el proceso de intervención. Dicha matriz categorial servirá de guía al proceso investigativo, ya que establece cuales son los límites a tener en cuenta, los criterios para evaluar y la forma en que se evidenciará el trabajo realizado en el aula de clase.

Toda la información contenida en la matriz es producto de la revisión de antecedentes y los referentes teóricos que se abordaron en el presente trabajo, de tal forma que refleja todos y cada uno de los aspectos que se van a tener en cuenta durante toda la investigación.

Tabla I. *Matriz categorial*

Unidad de Análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores		Técnicas e Instrumentos
MODELO DE LECTURA GUIADA	PROCESO LECTOR	ANTES	Muestreo	-Utiliza sus conocimientos previos para tener un conocimiento aproximado del contenido del texto.	Rúbrica de estrategias de lectura. (Anexo 10)
			Predicción	-Plantea hipótesis, posible contenido o desarrollo de la historia a partir del título, los personajes que integran el cuento o los dibujos que presenta la historia.	
		DURANTE	Inferencia	-Elabora hipótesis sobre la historia más elaboradas a partir de la lectura inicial del texto. -Plantea preguntas sobre lo que lee.	
			Confirmación	-Verifica sus hipótesis o la reevalúa. -Interpreta el texto con sus propias palabras.	
		DESPUÉS	Corrección	-Resume el texto. -Formula preguntas para aclarar. -Responde preguntas sobre el texto.	
		COMPRENSIÓN	LITERAL	Literalidad	
Retención	-Reconoce las ideas principales y secundarias del texto. -Recuerda pasajes y detalles -Recuerda datos específicos -Expresa situaciones				

L E C T O R A		Organización	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica personajes principales y secundarios. -Establece comparaciones y relaciones. -Reordena una secuencia. -Elabora esquemas o mapas conceptuales y resumen argumentativo. 	<p>Rúbrica evaluación fichas de lectura. (Anexo 9)</p> <p>Prueba final de Comprensión Lingüística Progresiva 2A</p>
	INFERENCIAL	Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> -Complementa detalles que no aparecen en el texto. -Conjetura sucesos o que pudieran ocurrir. -Formula hipótesis de los personajes. -Deduce enseñanzas del texto. 	
		Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> -Contextualiza el significado de las palabras y del texto. -Traduce el significado de palabras nuevas al vocabulario propio. -Deduce conclusiones. -Predice resultados y consecuencias. -Establece relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto. -Reelabora el texto escrito en una síntesis propia. 	

Propuesta de intervención pedagógica

La propuesta de intervención es el resultado de la observación y de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grado 201 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, cuya conclusión determinó como principal necesidad de los estudiantes el mejoramiento del proceso de comprensión lectora, todo lo cual, fue producto de las actividades desarrolladas durante la primera fase de investigación. Los objetivos pedagógicos propuestos en la presente intervención son, primero, mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 201 del colegio Rafael Bernal Jiménez a través de las estrategias de lectura y segundo, desarrollar las habilidades cognitivas que les permita a los estudiantes comprender lo que leen, tanto a nivel literal como inferencial.

La metodología empleada será por medio de talleres que buscan fortalecer el proceso de comprensión lectora e incentivar el gusto por la lectura acorde al modelo de lectura guiada, en estos talleres se dotará a los estudiantes de estrategias de lectura que les permitirán ampliar su capacidad de análisis, inferencia, abstracción, síntesis, inducción, deducción, comparación y asociación de textos. Todos los talleres tendrán en cuenta el eje de desarrollo de estimulación y exploración propuesto en la educación por ciclos del colegio Rafael Bernal Jiménez, que apunta a conquistar en los estudiantes del ciclo I el gusto, el placer y la alegría por estar en el colegio y generar una perspectiva pedagógica que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes en relación con los aspectos cognitivos y socio-afectivos.

Para la puesta en práctica del proyecto es necesario establecer una serie de etapas acordes al modelo de la lectura guiada y a la metodología propuesta, en un primer momento es necesario evaluar a los estudiantes, de tal forma, que se puedan conocer las fortalezas y debilidades en la

comprensión lectora, de acuerdo a los resultados obtenidos, se conformarán grupos con puntajes similares, en cada taller el profesor presentará el cuento o libro elegido por el grupo haciendo una pequeña introducción, vinculará aspectos del texto con las experiencias y conocimientos de los niños a través de preguntas. Los estudiantes leerán cuando sea requerido el texto oralmente de forma individual, con el propósito que el profesor pueda ubicar posibles inconvenientes con la lectura para ser abordados indirectamente; finalmente se discutirá el texto y sus aspectos específicos según lo que se espera que los estudiantes aprendan.

La propuesta pedagógica de intervención se denomina *LECTORES EN FORMACIÓN* y se desarrollará en tres etapas: la primera etapa es de sensibilización, la segunda de implementación y la tercera de evaluación, estas etapas se desarrollaran en veinticuatro (24) sesiones. Ante la imposibilidad de hacer las sesiones fuera del salón con los grupos dependiente, instruccional o independiente, se decidió hacer una misma lectura con diferentes preguntas acorde al grupo en que se encuentre cada estudiante. Los grupos conformados según el nivel de la prueba de comprensión no son estáticos y pueden variar durante las sesiones de acuerdo a sus avances o dificultades, por tal motivo, en las sesiones correspondientes a la fase dos, se hace la distinción entre grupos homogéneos cuando se requiera y las que no tienen esta distinción son actividades con todo el grupo en el salón; finalmente se llevará a cabo como producto final, una cartilla individual que contiene los trabajos en clase y las pruebas desarrolladas de las lecturas realizadas al terminar el proceso de intervención, ésta se entregará a los padres concluyendo el año, la cual dará cuenta del proceso y del impacto que tuvo la lectura guiada en la comprensión lectora (Tabla II).

Etapas	Descripción	Metodología/Actividades
<p>Etapa 1: <i>Yo como lector</i></p>	<p>Sensibilización</p>	<p>Sesión 1: Dialogar con los estudiantes acerca de sus gustos en la lectura. Se presentarán varias clases de libros para que ellos puedan observar y preguntar. Sesión 2: Se socializará el contenido del proyecto con los estudiantes para hacer los ajustes necesarios a la propuesta, se explicará la metodología de los talleres. Sesión 3 y 4: Aplicación de pruebas comprensión lingüística progresiva 1A para conocer las dificultades y fortalezas en este campo, con el propósito de organizar los grupos de intervención homogéneos acorde al nivel mostrado, tales pruebas serán desarrolladas de forma individual.</p>
<p>Etapa 2: <i>Pasos en mi habilidad lectora.</i></p>	<p>Aplicación en el aula del modelo de instrucción de lectura guiada.</p>	<p>Sesión 5: Lectura de un cuento de Anthony Browne (<i>Mi Papá</i>) Prueba inicial de Estrategias utilizadas por los estudiantes. Sesión 6: Estrategia de muestreo y de predicción (<i>El antes</i>). <i>Me gustan los libros</i> de Anthony Browne. Sesión 7: Aplicación ficha No 1 (Prueba de comprensión lectora de la ficha No 1). Sesión 8: Repaso de las estrategias del antes y práctica de la Estrategia de Inferencia (<i>El durante</i>) <i>Cosas que me gustan</i> de Anthony Browne. Sesión 9: Aplicación ficha No 2 (Prueba de comprensión lectora de la ficha No 2). Sesión 10: Estrategia de Confirmación (<i>El durante</i>) Se utilizará un texto específico a partir de los grupos en el salón. <i>Willy y Hugo</i> de Anthony Browne. Sesión 11: Prueba intermedia de Estrategias utilizadas por los estudiantes. <i>Willy el mago</i> de Anthony Browne. Sesión 12: Estrategia de corrección (<i>El después</i>) <i>Willy el campeón</i> de Anthony Browne JULIO –MEDIADOS DE AGOSTO Sesión 13: Aplicación ficha No 3 (Prueba de comprensión lectora de la ficha No 3). Sesión 14: Practica de las estrategias de lectura por grupos. Sesión 15: Estrategia de corrección (<i>El después</i>) <i>Willy el campeón</i> de Anthony Browne Sesión 16: Repaso de las estrategias de lectura.</p>
<p>Etapa 3: <i>Mis logros como lector</i></p>	<p>Evaluación del proceso llevado a cabo.</p>	<p>Sesión 17: Aplicación ficha No 4 (Prueba de comprensión lectora de la ficha No 4). Sesión 18: Aplicación prueba comprensión lingüística 2A Sesión 19: Prueba final de Estrategias utilizadas por los estudiantes. <i>Mi Mamà</i> de Anthony Browne. Sesión 20: Elaboración y decoración de la cartilla de Comprensión con los trabajos de los niños. Sesión 21: Elaboración y decoración de la cartilla de Comprensión con los trabajos de los niños.</p>

Tabla II. Metodología de la propuesta de intervención pedagógica.

CAPITULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La presente investigación tenía un doble propósito, el primero de tipo pedagógico que consistía en desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para una buena comprensión lectora a través del modelo de lectura guiada, y el segundo de tipo investigativo, que buscaba determinar el efecto que tuvo la aplicación de este modelo en la comprensión lectora de los estudiantes del grado 201 del colegio Rafael Bernal Jiménez.

Para lograr los anteriores objetivos se dividió la investigación en tres diferentes etapas: sensibilización, implementación y evaluación; en cada una de ellas se procedió a dar respuesta a los intereses pedagógicos y a los interrogantes investigativos.

En la etapa de sensibilización se explicó y se expuso el proyecto a la profesora titular del aula y a los estudiantes, para que conocieran los objetivos planteados y la forma de conseguirlos. Se indagó sobre los gustos y preferencias de los estudiantes, con el fin de motivar la lectura, a su vez, se aplicaron las primeras pruebas para establecer el grado inicial de comprensión lectora y ubicar a los estudiantes en alguno de los tres grupos de instrucción establecidos en el modelo de lectura guiada.

En la segunda etapa se enseñaron las estrategias de lectura, para esto se utilizaron cuentos del escritor Anthony Browne, debido a que, por un lado cumplía con las preferencias de los estudiantes en cuanto tema, formato (imagen-texto) y brevedad, y por el otro, se adaptaban a los diferentes grupos establecidos con la prueba inicial. Estos textos contaban con comparaciones, abstracciones, alusiones y asociaciones a través principalmente de imágenes, lo que permitía

trabajar las diferentes habilidades cognitivas como el análisis, la inferencia, la abstracción, la síntesis, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación acorde a las estrategias del antes, el durante y el después. Los libros fueron presentados en video, se hicieron preguntas, se guio su contenido, se evidenciaron detalles y se recalcó las pautas a tener en cuenta para abordar en la lectura. En este punto se aplicaron las fichas de comprensión lectora y las pruebas de evaluación del uso de estrategias de lectura con el objetivo de recopilar información que diera cuenta de los cambios manifestados por los estudiantes de forma escrita.

En la tercera etapa se evaluó de forma comparativa los resultados de las pruebas iniciales con las últimas para vislumbrar donde se presentaban los mayores problemas y se realizó el producto de la intervención pedagógica que consistía en la elaboración de una cartilla, que recopilara los trabajos realizados en clase, junto a las pruebas desarrolladas por los estudiantes para ser entregadas a los padres de familia con las recomendaciones para mejorar la comprensión lectora de sus hijos. En el aspecto investigativo se procedió a recopilar la información obtenida de las pruebas lingüísticas progresivas, las fichas de comprensión lectora y las de uso de estrategias de lectura de cada estudiante, la cual sirvió para dar cuenta de los objetivos propuestos en la presente investigación. Finalmente, se desarrolló un cuestionario con una muestra de 10 estudiantes que correspondían a los diferentes grupos de lectura guiada para conocer el nivel de respuesta frente al modelo utilizado.

Una vez descrito el proceso pedagógico-investigativo se presentaran los resultados de este a la luz de cada uno de los objetivos propuestos.

Para describir el proceso de comprensión lectora que llevan los estudiantes, es necesario ubicar este último como una de los momentos del proceso lector por lo que se explicarán los

resultados con base en el proceso desarrollado. El proceso lector de los estudiantes se relaciona con el tipo de estrategias utilizadas por los mismos.

El proceso lector

El proceso lector se enfocó en las estrategias que utilizaban los 35 estudiantes al inicio y final de la intervención cuyos resultados comparativos se muestran en el grafico I. Esta información se analiza a partir de los momentos del proceso lector del *antes*, *durante* y *después* de la lectura y sus correspondientes subcategorías: Muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección (Tabla I, matriz categorial) como se expone a continuación.

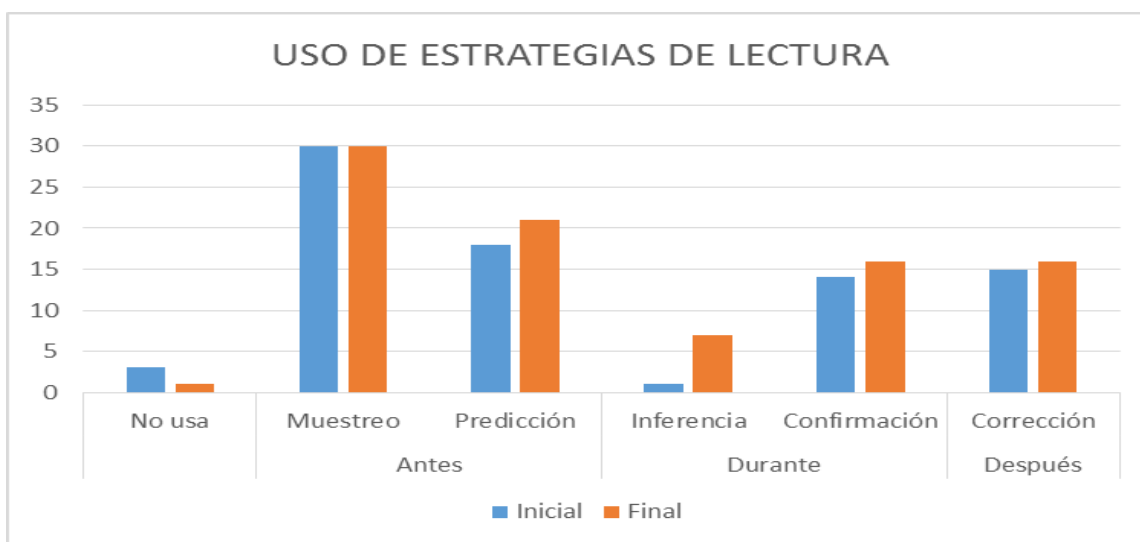


Gráfico I

El antes.

El momento del proceso lector del *antes*, se divide en dos subprocesos el de *muestreo* y *predicción* como muestra el grafico I. En el *muestreo*, que consistía en utilizar los conocimientos previos de los estudiantes para tener una idea aproximada del texto, el mismo número de ellos, al comienzo y final de las pruebas aplicaron esta estrategia, lo que significa que

el modelo no tiene un impacto en este subproceso. Esto significa que los estudiantes tuvieron una noción del contenido con solo mirar las ilustraciones de los libros o el título, facilitando la comprensión literal del texto.

En la *predicción* en que se evaluaba las primeras impresiones y suposiciones, se pudo constatar que hubo un uso mas generalizado de esta estrategia. Al finalizar la intervención, 21 estudiantes la utilizaron, lo que significa que el 60% de los ellos pudieron elaborar hipotesis iniciales basados en la información inicial del texto. Este resultado se atribuye al hecho que en la lectura guiada la introducción por parte del docente va encaminada a que el estudiante comience sus primeras exploraciones con los elementos explicitos del texto y realice conjeturas sobre los mismos. Todo esto posibilitó que se incrementara el número de estudiantes que usan esta estrategia y sus respectivas habilidades de inducción y deducción, las cuales les servirán para hacer particularizaciones y generalizaciones. El otro 40% tuvo dificultades en retener información y relacionarla, se distrae con facilidad y prefiere basarse en lo que responden sus demás compañeros.

El durante.

El momento del proceso lector del *durante*, se divide en dos subprocesos el de *inferencia* y *confirmación*. En cuanto a la *inferencia* que se referia a las hipotesis elaboradas despues de leer el texto y a plantear preguntas sobre el mismo, hubo un aumento significativo del uso de esta estrategia. Esto se debe a que continuamente y acorde con el modelo de lectura guiada, se hacian preguntas durante la lectura, estableciendo relaciones, semejanzas y comparaciones. El modelo demostró aumentar en un 17% los estudiantes que usaban esta estrategia, fomentando el uso de la habilidad cognitiva del análisis, estos estudiantes pudieron resolver preguntas, relacionar

imagen-texto, establecer la intención del autor y elaborar preguntas sobre el texto con el propósito de aclarar dudas.

En lo referente a la estrategia de *confirmación*, donde se tenía en cuenta la verificación de hipótesis o supuestos y la reelaboración del texto, se pudo constatar que 16 estudiantes correspondientes al 46% del total confirmaron o reelaboraron sus hipótesis iniciales, o reescribieron la historia con sus propias palabras. El modelo sirvió para desarrollar en estos estudiantes las habilidades de comparación y asociación, al final, estos estudiantes pudieron relacionar ideas con imágenes, realizar resúmenes y explicar el contenido del texto, lo cual fomentaba a su vez la expresión oral.

El después.

La estrategia de *corrección* que corresponde al momento del *después*, fue utilizada en la parte final de la intervención por un 46% de los estudiantes del salón, quienes manifestaron su opinión del texto de forma escrita, mostrando un desarrollo de la habilidad cognitiva de síntesis. Esto significa que los estudiantes fueron capaces de identificar la intención del autor, resolver las dudas de sus compañeros, comparar opiniones y emitir juicios sobre el texto.

Finalmente, Como se puede apreciar al final de la intervención solo un estudiante no uso las estrategias de lectura, este estudiante presentaba dificultades en la asistencia y por ese motivo no mostro progresos en la aplicación de las pruebas.

Para analizar el desarrollo de la comprensión lectora mediante las pruebas escritas de los estudiantes, se utilizaron las respuestas de las fichas de lectura, en este punto se analiza la

Comprensión literal.

La comprensión literal hace referencia a las subcategorías de *Literalidad, retención y organización*. En la subcategoría *literalidad* se pudo evidenciar que los 35 estudiantes al final de la investigación respondieron a los indicadores de evaluación, que hacían referencia a identificar la información explícita de los textos como título, personajes, tema, tiempo y espacio. Esto significa que la totalidad de los estudiantes pudieron recordar información y dar cuenta de ella, identificando el contenido explícito de los textos; si se compara este dato con el diagnóstico inicial se puede ver una mejoría notoria.

La subcategoría de *retención* hace referencia a recordar y reconocer detalles o datos específicos del texto. Se pudo observar que en la segunda ficha 32 estudiantes respondieron de forma correcta la prueba, en cambio en la ficha tres y cuatro 28 y 27 estudiantes respectivamente lo hicieron. Esta disminución obedece al tipo de preguntas que se desarrollaron en esta subcategoría, ya que la ficha dos era de selección múltiple y la otra no tenía esta opción, lo que significa que en las pruebas desarrolladas los estudiantes recuerdan mejor la información si esta se reitera. Los estudiantes en este punto recurren a pistas o información complementaria para llenar los vacíos que tienen del texto o recurren a información repetitiva.

Por otro lado, en la subcategoría de *Organización* que consistía en establecer secuencias, comparaciones y relaciones, se observó que hubo un aumento de ellas en las fichas 2 y 3 que correspondieron a 26 y 25 estudiantes respectivamente, en comparación con las fichas 1 y 4 donde el número inicial de estudiantes y el final fueron de 18 y 20, esto se debió a que el ejercicio de comparación desarrollado en las fichas que tuvieron mejores puntajes, tenía un referente visual que facilitaba dar una respuesta concreta, por lo que los resultados variaron de la parte inicial a la final, lo que indica la falta de desarrollo en la habilidad cognitiva de abstracción.

Los estudiantes que pudieron organizar secuencias y sacar conclusiones elaboraron respuestas anticipadas sobre el final del texto. Los estudiantes que no lo hicieron tuvieron problemas con establecer un orden consecutivo, no establecen relaciones entre los personajes (principal, secundario) y tienen problemas con identificar relaciones causa-efecto en la historia.

Comprensión inferencial.

La comprensión inferencial hace referencia a las subcategorías de *inferencia e interpretación*. De la subcategoría *inferencia* en donde se hicieron hipótesis, conjeturas o complementaciones se obtuvieron los siguientes resultados, en la ficha inicial tan solo 7 estudiantes escribieron supuestos o hipótesis frente a una situación presente en el texto y en las fichas 3 y 4, 18 y 17 estudiantes respectivamente elaboraron una. El aumento en el número de estudiantes que pudieron plantear una hipótesis se correlaciona con la falta de conocimiento de las estrategias de lectura que inicialmente no se tenían y la implementación de ellas en la parte final de la intervención. Al final, el 55% de los estudiantes fueron capaces de elaborar hipótesis a partir de una información inicial, complementando el texto con otros desarrollos de la historia, el otro 45% solo responde a la situación inmediata y no se arriesga a anticiparse al texto.

Finalmente, en la subcategoría de *interpretación*, que se refería a dar opiniones, predicciones y o reelaboraciones sobre lo leído, se pudo observar que el mayor número de estudiantes que cumplieron con este indicador evaluativo fueron 18. El anterior resultado corresponde con el tipo de pregunta explícita en la ficha 2, lo que facilitó las mayores respuestas correctas, frente a preguntas de carácter implícito e interpretativo donde en la parte final 7 estudiantes lograron responder satisfactoriamente.

Esta última etapa de la comprensión inferencial no tuvo un desarrollo significativo, los estudiantes que lograron este nivel muestran un grado de independencia en sus lecturas, resuelven las pruebas de forma rápida y correcta, brindan valoraciones sobre lo que leen e interrogan continuamente al docente sobre el porqué de la forma en que está presentado un texto, como se observa estas habilidades son propias de estudiantes que tienen experiencia de lectura o apoyo en casa.

Para describir el nivel de respuesta de los estudiantes respecto al modelo utilizado, se realizó un cuestionario de diez preguntas, donde se constatará la preferencia por el tipo de trabajo empleado en el modelo de lectura guiada, este instrumento se aplicó a una muestra de 10 estudiantes del salón 201 quienes hacían parte de los grupos *dependiente, instruccional e independiente*, obteniendo los siguientes resultados: El 90% de los estudiantes les gusta la lectura en voz alta, el 60% prefiere trabajar solo y no en grupo así este sea pequeño, el 40% no le gusta que le hagan preguntas sobre el texto mientras lee, un 70% ayuda a sus compañeros cuando tienen preguntas, el 80% les gusta que se haga una introducción antes de la lectura porque les ayuda a entender parte del texto, al 70% no le molesta que se interrumpa la lectura para resolver inquietudes o responder preguntas, un 60% no le gusta que le pregunten frente al grupo, un mismo porcentaje prefiere trabajar en un grupo grande porque sirve para resolver entre todos las dudas, 70% se hace preguntas sobre el texto cuando lee y un 90% sigue las estrategias que se le enseñaron durante el tiempo de intervención, estos resultados muestran una buena acogida del modelo por parte de la población en la que se desarrolló.

Los anteriores resultados demuestran que el nivel de respuesta frente al modelo utilizado es positivo o asertivo para los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de corroborar sus

apreciaciones, resolver preguntas, contribuye a que se generen buenos hábitos lectores y fomenta el apoyo entre ellos.

Para cumplir con el último objetivo de evaluar el modelo de lectura guiada en función de los propósitos que esta pretende alcanzar, se analizó la conformación inicial de grupos con la conformación final de los mismos acorde a los puntajes obtenidos en las pruebas lingüísticas aplicadas, en busca de mejorar el desempeño en este proceso.

Acorde con los datos obtenidos a partir de la prueba inicial 1A y comparada con una prueba final 2A de comprensión lingüística progresiva se pudo determinar que el grupo *dependiente* que inicialmente estaba compuesto de 14 estudiantes, se redujo a 8, el grupo *instruccional* que estaba integrado por 13 estudiantes se redujo a 11 y el grupo *independiente* conformado por 8 estudiantes aumentó a 16. Estos grupos fluctuaron durante la intervención por lo que se podía pasar de un grupo *instruccional* a *dependiente*, acorde a los ejercicios desarrollados durante las sesiones que variaron en dificultad. Los porcentajes referente a los cambios operados en los tres grupos se presentan a continuación (Grafico III y IV).

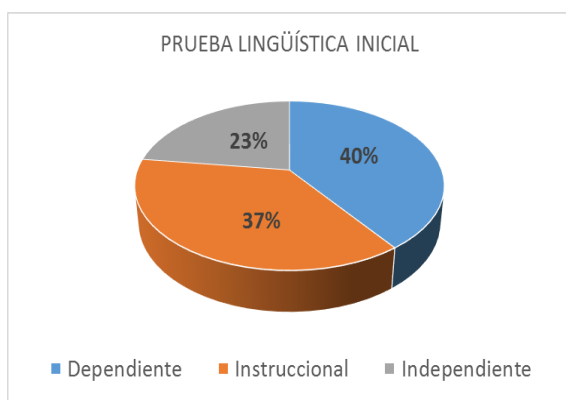


Grafico III.

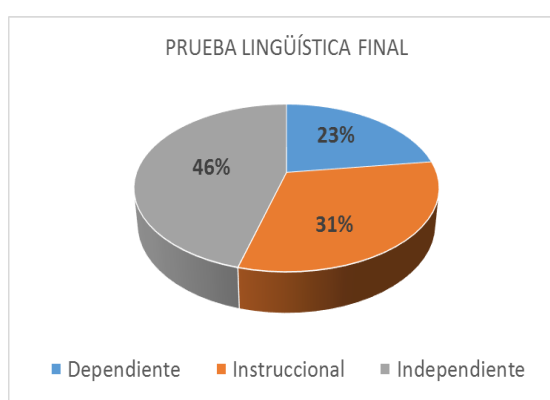


Grafico IV.

Como se puede observar en las graficas III y IV, el modelo de lectura guiada se enfoca en formar lectores independientes, con la intervención se paso de un 23% a un 46%, reduciendo a su

vez los lectores dependientes de un 40% a un 23% y aquellos que necesitaban algún tipo de instrucción del 37% al 31%.

Estos datos demuestran que el porcentaje de estudiantes que conforman el grupo dependiente se redujo. Este grupo se caracterizaba porque requería de ayuda para desenvolverse en la lectura, necesitaban de apoyo para responder las preguntas que se hacían sobre el texto, se basaban principalmente en las respuestas de sus compañeros y preferían en muchos casos no participar.

Por otro lado, el grupo instruccional requería que se le orientara frente a las tareas a realizar, se le dieran pistas, se hicieran comparaciones, se resaltarán los detalles o se dieran ejemplos. Este grupo también se redujo, lo que demuestra que la intervención fue positiva al dar una instrucción acorde a las habilidades adquiridas por los estudiantes.

Finalmente, el grupo independiente aumentó el doble con lo que demuestra que la lectura guiada fomenta este tipo de lector de forma satisfactoria, este grupo no requiere de apoyo, participa activamente en las sesiones, da respuestas concretas, indaga y pregunta, pero lo hace por motivación ante la lectura.

Resultados

El proceso lector de los estudiantes mejora con el modelo de lectura guiada; acorde a los datos obtenidos se incrementó el uso de estrategias de lectura de *predicción* en un 9%, *inferencia* en un 17%, *confirmación* en un 6% y *corrección* en un 3%.

La comprensión lectora a nivel literal mejoró en la fase de *organización* en un 6%; la comprensión inferencial mejoró en la fase de *inferencia* en un 29%. Se presentaron reducciones

en las otras fases debido a la complejidad de los ejercicios y a los pocos estudiantes que lograron un nivel de interpretación.

El nivel de respuesta de los estudiantes respecto al modelo utilizado es asertivo ya que estimula el trabajo grupal, genera confianza para la participación, soluciona dudas o preguntas de forma inmediata e interioriza los pasos a seguir para mejorar la comprensión lectora.

Al evaluar el modelo de lectura guiada en función de sus objetivos se pudo constatar una mejoría en las diferentes fases de comprensión lectora y en los distintos momentos del proceso lector, logrando incrementar en un 100% el número de lectores *independientes*, reduciendo, por otro lado, el número de lectores *dependientes* en un 17%.

Las diferentes pruebas escritas determinaron que el modelo de lectura guiada desarrolla principalmente las habilidades cognitivas de inducción, deducción, comparación y asociación requeridas para la comprensión literal y en menor medida las habilidades requeridas para la comprensión inferencial de abstracción y síntesis.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La aplicación del modelo de lectura guiada tiene múltiples beneficios en el proceso lector y en la comprensión lectora de los estudiantes, fomenta el uso de estrategias de lectura, forma lectores independientes, promueve el aprendizaje cooperativo y estimula la participación desarrollando la expresión oral.

A pesar de la variación al modelo en cuanto a la formación de grupos pequeños para trabajar, se pudo establecer una instrucción por cada grupo en el salón de clases lo que posibilitó desarrollar el modelo a través de talleres; esto permitió disminuir el número de estudiantes dependientes y aumentar en un 100% los independientes.

Los estudiantes mejoraron su comprensión lectora, al relacionar ideas del texto, asociar información visual y escrita, deducir la intención del autor, establecer relaciones de causa-efecto, elaborar hipótesis sobre lo leído, hacer preguntas y complementaciones al texto y manifestar opiniones sobre lo leído.

Finalmente, se pudo concluir que el proceso de comprensión lectora no es lineal ni secuencial, es un proceso dinámico donde a partir del uso de estrategias de lectura que desarrollan las habilidades cognitivas se pueden alcanzar resultados satisfactorios.

Recomendaciones

- A los estudiantes, que busquen, indaguen o pregunten sobre los textos que se encuentran en la biblioteca para poder identificar cuáles son más llamativos e interesantes con el ánimo de vincularlos al proceso lector.

- A los profesores, explicar a los padres el proceso de comprensión y como potenciarlo para que sean partícipes, continuadores o reforzadores del trabajo hecho en el aula.
- Enseñar y practicar las estrategias de lectura con el objetivo de desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes.
- A la institución, implementar en el horario un espacio lector en el aula para poner en práctica las estrategias de lectura guiada con el objetivo de mejorar la comprensión lectora.
- Al ministerio, capacitar a los docentes en las diversas metodologías de la enseñanza del lenguaje y en el manejo de las herramientas tecnológicas, para que puedan mejorar la calidad en la educación.

Referencias

- Álvarez, C. (2015) *Lectura guiada y su incidencia en la comprensión lectora de textos informativos*. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Condemarin, Allende y Milicic (2001) Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de lectura. Recuperada de <http://www.aulapt.org/2014/01/11/pruebas-de-compresion-lectora-clp/>
- Delgado, J. & Vargas, C. (2012). *Si leo mi mundo comprendo la realidad: Estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Dubois, M (1990) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica, Argentina.
- Estupiñan, C. (2007) *La utilización de la lectura guiada en el aula*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito. Ecuador.
- González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*. Año 4 (11), 160-161. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19397/1/articulo4-11-3.pdf>
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia (2003) Estándares básicos de educación.

- Moré, I. (2009) *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua.* (Tesis de doctorado) Universidad de Granada. España.
- Osorio, A. (2011). *Leo un cuento, cuento un cuento: Impacto de la lectura monitoreada en la narración de textos escritos.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Pinnell & Fountas (2010) *Guided reading program. Base de investigación para la lectura guiada como un enfoque de instrucción.* Scholastic. Recuperado de http://d3r7smo9ckww6x.cloudfront.net/GR_Research_Paper_2010_ES-LA.pdf
- Rodríguez, V. (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola).* (Tesis de doctorado). Universidad complutense de Madrid. España.
- Romero, M. (2006). *Cualificación de la comprensión lectora a través de la promoción de textos diversos: las historias de los niños.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Secretaria de Educación Distrital. (2010) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.*
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura.* Barcelona, España: GRAO. 8va ed.

Swartz, S. (2010). Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

LISTAS ESPECIALES

Anexo 1: Matriz categorial de análisis de la información.

CURSO 101 I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ SEDE B

UNIDAD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
GRADO 101	COGNITIVO	Intereses lectores Dificultades Fortalezas Atención	¿Cuáles son los intereses de los niños? ¿Qué dificultades presentan los niños al leer? ¿Qué fortalezas tienen los niños al leer? ¿Qué actividades de la clase de español mantienen la atención de los niños? ¿Los niños culminan los trabajos? ¿Qué actividades motivan a los niños para trabajar? ¿Cómo se evalúa a los niños? ¿Cómo les gustaría ser evaluados?	Diarios de campo Y Encuesta.
		Motivación Evaluación		
	SOCIO-AFECTIVO	Dinámica o rutina Trabajo autónomo Trabajo grupal	¿Qué realizan los niños durante la clase? ¿Los niños realizan sus trabajos en clase individualmente? ¿Cómo trabajan los niños en grupo? ¿Cómo se organizan para trabajar en grupo? ¿Cuál es el comportamiento de los niños en una clase? ¿Hay líderes en el grupo? ¿Cuáles son los roles dentro del grupo? ¿Los niños se ayudan mutuamente y cómo lo hacen?	Diarios de campo Y Encuesta.
Comportamiento Cooperativo				
	COMUNICATIVO	Participación Comunicación	¿Cómo participan los niños en la clase? ¿Con qué frecuencia participan en clase? ¿Cómo se promueve la participación en clase? ¿Los niños respetan turnos, siguen un orden de intervenciones? ¿Cómo los niños expresan sus ideas o sentimientos? ¿Cómo se comunican los niños?	Diarios de campo Y Encuesta.

Anexo 2: Diario De Campo

DIARIO DE CAMPO		
INSTITUCIÓN:		DIARIO DE CAMPO No:
GRADO:		FECHA:
NÚMERO DE ESTUDIANTES:		TIEMPO DE OBSERVACIÓN:
1	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Anexo 3: Encuesta De Caracterización

Universidad Pedagógica Nacional
 Practicante: Ricardo Rendy Ramírez Muñoz
 I.E.D. Rafael Bernal Jiménez
 Grado: 101

Objetivo: conocer la información de las estudiantes del grado 101 con el fin de indagar acerca de sus gustos e intereses.

1. ¿Cuál es tu nombre? _____

2. ¿Cuántos años tienes? _____

3. ¿Te gusta estar en el colegio? Si No

¿Porqué? _____

4. ¿Haces las tareas solo? Si No

5. ¿Alguien te ayuda con tus tareas? Si No ¿Quién? _____

6. ¿Qué actividades te gustaría hacer en la clase de español?

Leer Escribir cartas Escribir un cuento Contar algo que me pasó Inventar una historia Hacer dictado Hablar sobre el tema que vea en clase Copiar del tablero Buscar información de un tema que me guste Leer distintos textos y aprender a diferenciarlos

Traer información del noticiero, periódico, revista u otro medio de comunicación Leer historietas

Actuar Cantar Dibujar Colorear pintar

Otras: _____

7. ¿Qué actividades no te gustan?

Hacer tareas Escribir del tablero Leer Participar en clase Hacer dictado Copiar del tablero Actuar Cantar Dibujar Colorear pintar

8. ¿Te gusta leer? Si No ¿te gusta que te lean? Si No ¿Por qué?

9. ¿Te gusta que leer o que te lean? Si No

Cuentos con dibujos Historietas Revistas Sobre animales Novela

Adivinanzas Misterio Historia Aventuras Viajes al espacio Criaturas extrañas

Anexo 4: Prueba Diagnóstica.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
GRADO 101**

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información sobre los procesos de lectura en el aula en relación con la comprensión, interpretación y producción textual.

Nombre: _____ **Edad:** _____

ENUMERA EN ORDEN LAS IMÁGENES DE CAPERUCITA ROJA SEGÚN CREAS COMO SE DESARROLLA LA HISTORIA (COLOCA EL NÚMERO CORRESPONDIENTE EN EL CÍRCULO)



1. CUENTA O DESCRIBE LA HISTORIA SEGÚN EL ORDEN QUE LE DISTE:

- 1 _____

- 2 _____

- 3 _____

- 4 _____

 5

 6

2. MARCA CON UNA X LA
RESPUESTA CORRECTA:

1. ¿Quiénes son los personajes principales?

Una niña y una abuela

Un Lobo y una niña.

Un cazador y el lobo.

2. ¿Dónde ocurre la historia?

En el desierto.

En el bosque

En la ciudad.

3. ¿Según la imagen, cuándo la niña descubre al lobo su expresión indica?

Alegría

Susto.

Tristeza.

4. ¿El lobo a quien ataca?

Al cazador.

A la abuelita.

A la niña.

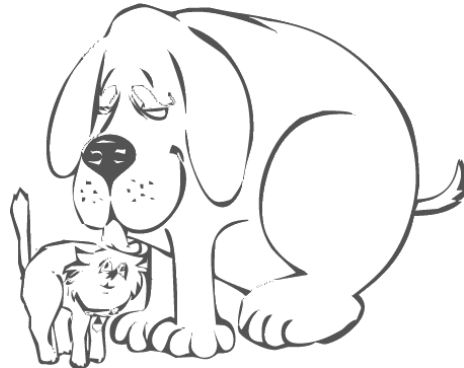
5. ¿Quién es el hombre de la historia?

Un profesor

Un vendedor.

Un cazador.

3. DESCRIBE AL LOBO.

4. ESCRIBE UNA HISTORIA SOBRE LA SIGUIENTE IMAGEN.


5. ESCUCHA LA SIGUIENTE ADIVINANZA Y ESCRIBE QUE TE IMAGINASTE AL LEERLO.

Animal de buen olfato,
dormilón se la pasa,
despierto rincón por rincón repasa
y corre si ve un plato.

ESCUCHA LA SIGUIENTE FÁBULA Y ESCRIBE CUAL ES EL TEMA.

EL CABALLO Y EL ASNO

Un hombre tenía un caballo y un asno.

Un día que ambos iban camino a la ciudad, el asno, sintiéndose cansado, le dijo al caballo: -

Toma una parte de mi carga si te interesa mi vida.

El caballo haciéndose el sordo no dijo nada y el asno cayó víctima de la fatiga, y murió allí mismo.

Entonces el dueño echó toda la carga encima del caballo, incluso la piel del asno.

Y el caballo, suspirando dijo: - ¡Qué mala suerte tengo! ¡Por no haber querido cargar con un ligero peso ahora tengo que cargar con todo, y hasta con la piel del asno encima! Cada vez que no das tu mano para ayudar a otros que honestamente te lo piden, sin que lo notes en ese momento, en realidad te estás perjudicando a ti mismo.



TEMA:

Anexo 5: Rúbrica de evaluación.**I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ SEDE B CURSO: 101**

Nombre: _____

CATEGORIA EVALUADA	CRITERIOS EVALUATIVOS	BAJO	M	ALTO
COMPRENSIÓN TEXTUAL	Observa y comprende la secuencia de imágenes del texto.			
	Identifica los personajes del texto.			
	Describo personas, objetos, lugares etc.			
	Sigo las instrucciones. Identifico la idea general del texto.			
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Escribe de forma legible.			
	Expreso mis sentimientos e ideas de forma escrita.			
	Escribo un texto a partir de una imagen.			
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Comprende el cuento leído por el profesor			
	Comento el contenido de las imágenes que observo.			
	Utilizo otros medios para expresar mis ideas (Artísticos: Gráficos, corporales) Relaciono el texto escrito con su correspondiente gráfica.			
ÉTICA DE LACOMUNICACIÓN	Identifico y respeto roles en la comunicación oral.			
	Respeto la opinión o forma de expresión de los demás.			
	Me dirijo con respeto hacia los demás.			

Anexo 6. Ficha institucional

FICHA CONTEXTUALIZACION DEL COLEGIO

Nombre del colegio:	Institución Educativa Distrital Rafael Bernal Jiménez
Dirección:	Carrera 54 # 78-85
Sede	B
Teléfono	660 32 37
Barrio:	Gloria Gaitán.
Localidad:	Barrios Unidos
Carácter:	Naturaleza oficial y de carácter mixto.
Jornada:	Mañana y tarde.
Niveles que ofrece:	Preescolar, primaria y bachillerato
Modalidad de Educación media:	Bachillerato académico
Año de fundación:	20 de Marzo de 1979 según acuerdo 014 del concejo de Bogotá.
Nombre del PEI	Formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología.
Misión	Formar personas competentes, gestoras en un proyecto de vida a través del pensamiento humanístico y del conocimiento tecnológico que las convierta en generadoras de una nueva sociedad crítica, constructiva y transformadora.
Visión	En el año 2019 el colegio Rafael Bernal Jiménez, será reconocido a nivel Distrital por su liderazgo en el uso pedagógico y administrativo de las Tic como herramienta tecnológica, motivadora, e innovadora con perspectiva humanística en la apropiación del conocimiento para la gestión de la calidad institucional orientada a alcanzar la excelencia educativa.
Modelo Pedagógico	Aprendizaje Significativo.

Información extraída del Manual de Convivencia 2015 del Colegio Rafael Bernal Jiménez.

Anexo 7 Instrumento inicial de evaluación del nivel de comprensión lectora

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____			
Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____			
Fecha de Nacimiento: _____			
Edad: _____ años: _____ meses.			
Fecha de Aplicación: _____			
Examinador: _____			
APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
I – A – (1)	Mamá	3						
I – A – (2)	Rayo mira ...	4						
I – A – (3)	Caminan ...	5						
I – A – (4)	Hay tres ovillos ...	6						

PUNTAJE TOTAL: _____

TIEMPO TOTAL: _____

Subtest I – A – (1)

“Mamá”

0. Mamá



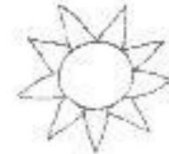
a

1. Ala



b

2. Casa



c

3. Oso



d

4. Niño



e

5. Pato



f

6. Auto



g

7. Sol



h

Subtest I – A – (2)

“Rayo mira...”

0. Rayo mira un pescado.

1. Rayo está en la casucha.

2. Este es el hueso de Rayo.

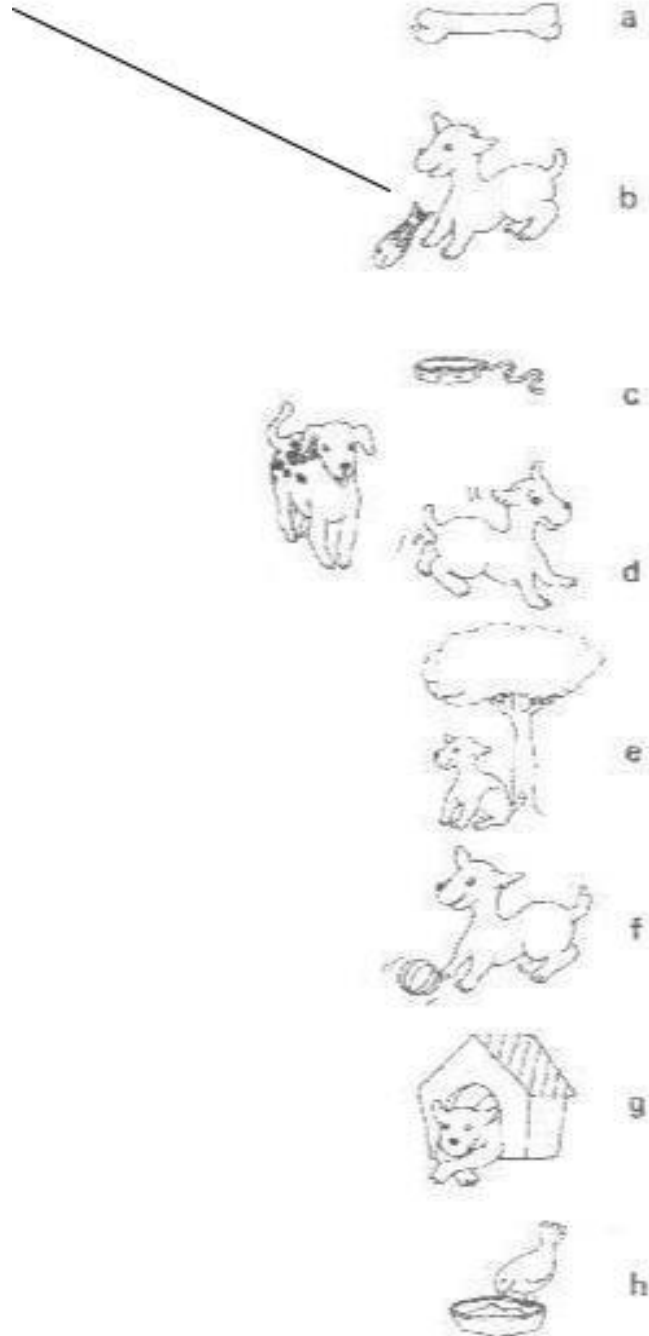
3. El collar de Rayo es chico.

4. Rayo tiene una pelota.

5. Rayo arranca de otro perro.

6. Rayo está debajo de un árbol.

7. El pajarito come en el plato de Rayo.



Subtest I – A – (3)

“Caminan...”

0. Caminan con ruedas.



1. Están volando muy alto.

2. Caminan muy apurados.



3. Todos saltan juntos.



4. Rema muy feliz.



5. Está barriendo con cuidado.



6. Cose con mucho afán.



7. Escriben con empeño.



Subtest I – A – (4)

“Hay tres ovillos...”



- | | | |
|------------------------------------|----|-------------------------------------|
| 0. Hay tres ovillos en el canasto. | SI | <input checked="" type="radio"/> NO |
| 1. Luisa está cociendo a máquina. | SI | <input type="radio"/> NO |
| 2. Pascual está jugando con lana. | SI | <input type="radio"/> NO |
| 3. Luisa está tejiendo. | SI | <input type="radio"/> NO |
| 4. Luisa está llorando. | SI | <input type="radio"/> NO |
| 5. Luisa tiene trenzas. | SI | <input type="radio"/> NO |
| 6. Pascual está cazando ratones. | SI | <input type="radio"/> NO |
| 7. Luisa está de manga corta. | SI | <input type="radio"/> NO |

Anexo 8: Fichas de comprensión lectora

FICHA N° 1

UNA CARTA AL VIEJO PAPÁ NOEL

Faltaban pocos días para la Navidad. La mamá todavía no terminaba sus compras.
 -Alvarito -le dijo a su hijo pequeño-, acompáñame a comprar unos regalos de Pascua.
 -¿Cómo? -respondió el niño-. ¿Que se murió el Viejito Papá Noel?
 -No -contestó la mamá.
 -¡Qué bueno! -dijo Alvarito, aliviado-. Entonces, le voy a pedir que no me traiga ropa, sino juguetes.

(63 palabras)

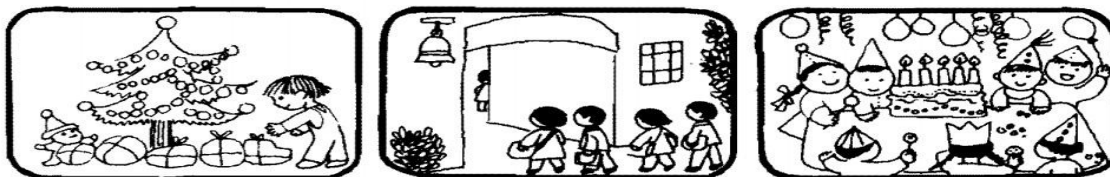
ACTIVIDADES

1) **Pinta o subraya la respuesta correcta.**

A. La mamá salió con Alvarito a:



B. Faltan pocos días para:



C. Encierra en un círculo el nombre del niño.

Javier

Álvaro

Felipe

Carlos

2. Cuál de estas palabras significa lo mismo que la primera. Hazle una cruz.

Pascua: Cumpleaños - Navidad - Día del niño.

Regalos: Ropa - Juguetes - Obsequios.

3. Contesta estas preguntas acorde al texto que leíste.

a. ¿Por qué Alvarito creyó que se había muerto Papá Noel?

- b. Alvarito al saber que no murió Papá Noel dice: “Entonces, le voy a pedir que no me traiga ropa, sino juguetes”. ¿Qué habrías contestado tú?

4. Haz una lista de los regalos que has recibido en navidad:

FICHA N° 2

EL VIAJE DE MAMÁ

La mamá de Claudio está preparando un viaje.

Claudio mira como ella arregla su maleta.

- Mamá, ¿Por qué no me llevas contigo?
- - Me encantaría llevarte –contesta la mamá, pero es muy caro el pasaje.
- - Llévame, entonces, en la maleta – insiste Claudito.
- - Eres muy grande, no cabes dentro de ella.

Claudio piensa un momento y le contesta:

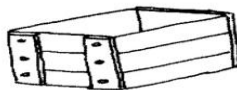
- Báñame, mamá. Si me lavas una y otra vez me haré pequeñito.

(72 palabras)

ACTIVIDADES

1. Pinta la respuesta correcta en cada una de las preguntas.

A. ¿Dónde quería meterse Claudito?



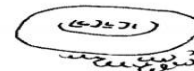
2. ¿Porque Claudito no puede viajar en la maleta?

- Estaba triste
- Era muy grande
- Era incómodo.

3. ¿Quién quiere viajar con la mamá?

- Carlitos
- Jaimito
- Claudito

¿Qué cosa habrá visto Claudito que se achica cuando se moja?



¿Cuántas personas aparecen en el cuento? Píntalas.



4. ¿Por qué la mamá no podía comprar el tiquete para Claudito?

5. ¿Qué te pareció el cuento?

FICHA N° 3

LA CASA DE LA TORTUGA

A un niño le regalaron una tortuga chiquitita.

Le voy a hacer una casa – dijo el niño.

Busco un cajón y le hizo una puerta. Adentro puso pasto verde y un montón de paja.

“Aquí mi tortuguita va a vivir feliz”, pensaba nuestro amigo.

Entonces fue a buscar la tortuga. La encontró durmiendo, totalmente escondida dentro de su caparazón.

- La tortuga tenía casa propia – dijo el niño- y no me había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

(94 palabras)

ACTIVIDADES

1. Escribe **V** si la oración es verdadera o **F** si es falsa.

A. La tortuga era grande _____

B. La tortuga tenía casa propia _____

C. El niño compro la casa _____

D. El niño pensó que la tortuga iba a vivir feliz _____

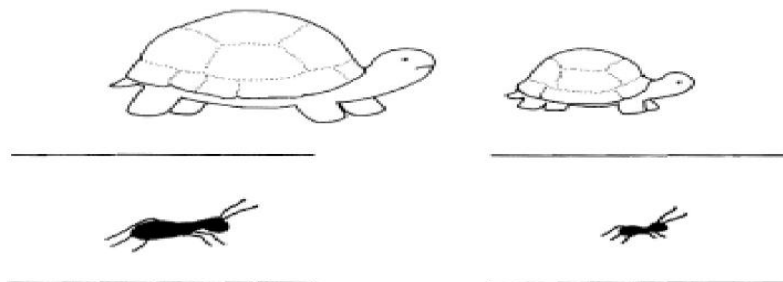
2. **Contesta las siguientes preguntas**

A. ¿Qué le regalaron al niño?

¿Qué pensó el niño mientras le hacia la casa?

¿Por qué el animalito no uso la casa?

3. **Escribe el tamaño bajo cada dibujo**



FICHA N° 4

UNA MUÑECA

Mamá me gustaría tener una muñeca - le dijo Claudia a su madre.

-¿Qué clase de muñeca te gustaría tener? – preguntó la mamá.

-Me gustaría una muñeca que sepa hablar, caminar y comer.

-¿Nada más, Claudita?

-Y que se ría, y que haya que bañarla, y que tenga el pelo largo para poder peinarla...

-¿Eso no más?

-Y que duerma si le canto, y que me dé besitos.

-¿Sabes, Claudita? Tú no quieres una muñeca. Lo que tú quieres es tener una hermanita.

(82 palabras)

ACTIVIDADES

1. Coloca una **V** si es verdadera y una **F** si es falsa.

a. Claudia quería una muñeca con el pelo corto. _____

b. Claudia quería una muñeca que pudiera reírse. _____

c. Claudia quería que su muñeca tuviera pelo rubio. _____

d. Claudia quería una hermanita. _____

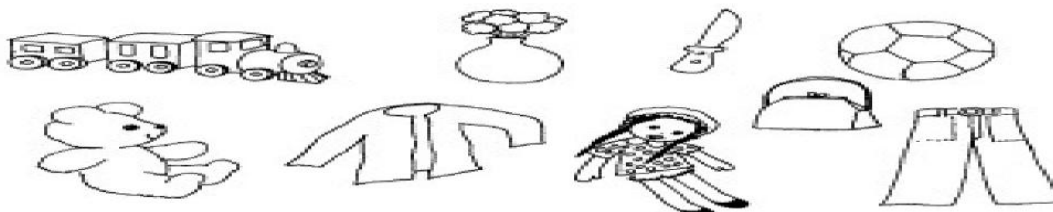
e. Claudia quería que su muñeca corriera _____

2. Pinta con un color los cuadros que correspondan a lo que puede hacer una niña.

Pinta con otro color los que correspondan a lo que puede hacer una muñeca.

	Respira	Camina	Crece	Sufre	Llora
MUÑECA					
NINA					

3. Pinta con un color los juguetes y con otro color los que no son juguetes.



4. ¿Porque Claudia quería que su muñeca hiciera todas las cosas que puede hacer una hermanita?
-
-

Anexo 9: Rúbrica de evaluación de las fichas de lectura.

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
NIVEL LITERAL E INFERENCIAL**

Nombre: _____ Fecha: _____

NIVELES		DESCRIPCIÓN	INDICADORES	SI
L I T E R A L	LITERALIDAD	ANÁLISIS DE ELEMENTOS: Recoge formas y contenidos explícitos.	Identifica el título, autor, significado de palabras y oraciones.	
			Identificación de tipo, tema central e ideas del texto, subrayando lo más importante.	
			Secuencia de los sucesos. Precisión de espacio y tiempo e intención del autor.	
	RETENCIÓN	ANÁLISIS DE LAS RELACIONES: Capta y aprehende los contenidos del texto.	Reconoce las ideas principales y secundarias del texto.	
			Recuerda pasajes y detalles.	
	ORGANIZACIÓN	ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN: Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto.	Identificación de personajes principales y secundarios.	
			Captación y establecimiento de relaciones.	
			Establece comparaciones.	
	I N F E R E N C I A	INFERENCIA	COMPARACIÓN: Deduce aspectos implícitos en el texto.	Complementación de detalles que no aparecen en el texto.
Conjetura de sucesos o que pudieran ocurrir.				
Formulación de hipótesis de los personajes.				
INTERPRETACIÓN		GENERALIZACIÓN ABSTRACCIÓN: Concebir, reordenar o expresar de otro modo los contenidos del texto.	Contextualiza el significado de las palabras y del texto.	
			Traduce el significado de palabras nuevas al vocabulario propio.	
			Dedución de conclusiones.	
			Formulación de una opinión.	
		Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.		

Anexo 10. Rúbrica de evaluación uso de estrategias de lectura

RÚBRICA DE EVALUACIÓN USO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Nombre: _____ Fecha: _____

	ESTRATEGIA	INDICADORES	SI	NO
A N T E S	MUESTREO	Utiliza sus conocimientos previos para tener un conocimiento aproximado del contenido del texto.		
	PREDICCIÓN	El estudiante plantea hipótesis, posible contenido o desarrollo de la historia a partir del título, los personajes que integran el cuento o los dibujos que presenta la historia		
D U R A N T E	INFERENCIA	El estudiante saca hipótesis sobre la historia más elaboradas a partir de la lectura inicial del texto.		
		El estudiante se plantea preguntas sobre lo que lee.		
	CONFIRMACIÓN	El estudiante verifica sus hipótesis o la reevalúa.		
		El estudiante interpreta el texto con sus propias palabras.		
D E S P U E S	CORRECCIÓN	El estudiante puede resumir el texto.		
		El estudiante formula preguntas para aclarar.		
		El estudiante responde preguntas sobre el texto.		

Anexo 11. Cuestionario nivel de respuesta al modelo de lectura guiada

CUESTIONARIO NIVEL DE RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DEL MODELO UTILIZADO

Pregunta 1

¿Te gusta la lectura en voz alta? S/N

Pregunta 2

¿Te gusta trabajar sola(o) o en grupo? S/ G

Pregunta 3

¿Te gusta hacer preguntas cuando lees? S/N

Pregunta 4

¿Ayudas a tus compañeros cuando tienen preguntas? S/N

Pregunta 5

¿Te gusta que se haga una introducción antes de la lectura? S/N

Pregunta 6

¿Te gusta que la lectura se detenga para aclarar cosas? S/N

Pregunta 7

¿Te sientes cómoda(o) cuando te preguntan algo? S/N

Pregunta 8

¿Te gusta que haya grupos pequeños para trabajar o uno grande? P/G

Pregunta 9

¿Cuándo lees te haces preguntas a ti misma(o)? S/N

Pregunta 10

¿Cuando lees, sigues los pasos que te han enseñado en los talleres? S/N

Anexo 12. Consentimiento Informado.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre de familia.

Por medio de la presente me permito solicitar su consentimiento para recolectar información sobre el proceso de comprensión lectora de su hijo o hija, a través de unas pruebas y evidencias académicas que se realizarán durante las clases de español. Toda la información suministrada o recogida no será publicada en ningún medio y solo tendrá uso en el desarrollo de una investigación en el aula que se hace como parte de mi proceso de formación como docente; siendo presentada al final del año escolar a cada padre de familia.

Le agradezco su atención prestada

Cordialmente

Ricardo Rendy Ramírez Muñoz
Estudiante de Español e inglés
Universidad Pedagógica Nacional

Nombre del Niño o Niña: _____

Nombre del Acudiente o Padre de Familia: _____

Firma brindando el consentimiento de la información: _____