



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora: Arq. Ruth Fische

Vice Rector Regional: Lic. Christian Kreber

Decana de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor: Gabriela Valdez

Tutora metodológica: Mg. Talía Gómez Yepes

Alumna: Analía Victoria Torres

Legajo: 23359

Título del Trabajo: Estrategias de Comprensión Lectora en la finalización del nivel
primario para una escuela de gestión pública.

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: 08/07/2020

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la incidencia de las habilidades de comprensión lectora, propuestas en un Taller curricular a los alumnos de sexto año de Educación Primaria de un colegio de gestión pública de la provincia de Buenos Aires. Asumiendo que leer equivale a comprender, y esta comprensión consiste en una construcción de significado, extrayendo su sentido global y nutriéndolo de los saberes previos del lector. Esta investigación surge porque la docente del curso identificó que los estudiantes presentaban bajo rendimiento en tareas asociadas a la comprensión lectora. La investigación fue de tipo cuantitativo y diseño no experimental transversal, que recurrió a un proceso de medición de escala. La muestra quedó constituida por un total de 30 alumnos pertenecientes a dos cursos de sexto año, seleccionando la población de forma probabilística aleatorio simple. Los resultados obtenidos permiten observar que los alumnos han podido resolver los distintos ejes propuestos, no se diferenciaron significativamente, entre turno mañana y turno tarde. En la producción de inferencias, se encontró la mayor dificultad en la respuesta comparándolo con el resto de los resultados. El efecto observado permitió comprobar que el proceso de enseñanza de estrategias que propuso el Taller de comprensión lectora les permitió a los alumnos aprender a construir sus aprendizajes de manera activa. La efectividad del proyecto se transporta a la institución educativa porque los resultados del desempeño de los alumnos contribuyeron a fortalecer el logro del proceso de aprendizaje en ellos y, en consecuencia, a lograr una mejora educativa. El Taller de incorporó de forma anual para sexto año.

Palabras Clave: Comprensión lectora – enseñanza - aprendizaje – estrategias – escuela.

Índice

1. Marco teorico	4
1.1. Teoria de aprendizaje de Piaget.....	4
1.2. Teoría del aprendizaje de Vigotsky.....	5
1.3. Teoría de aprendizaje de Ausubel.	6
1.4. Procesos y estrategias cognitivas.	7
1.5. Comprensión lectora.....	9
2. Antecedentes	1;Error! Marcador no definido.
3. Planteo del problema	22
4. Objetivos	23
4.1. Objetivo general.	23
4.2. Objetivos especificos.....	23
5. Método.....	24
5.1. Diseño.....	24
5.2. Participantes.	25
5.3. Instrumentos/Técnicas de recolección de datos	25
5.4. Procedimiento.....	26
6. Resultados	30
7. Discusión	34
8. Conclusión.....	37
Referencias	39
Anexo	42

1. Marco Teórico

El estudio realizado se sustenta en modelos de enseñanza y aprendizaje que acompañan la investigación. Así se explican, a continuación, los enfoques empleados en el proceso, los cuales contribuyeron al procesamiento de la información en este trabajo de campo a partir de abordajes de autores como Piaget, Ausubel, y Vygotsky.

La **teoría constructivista** sustenta que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a partir de su propio nivel cognoscitivo y de sus conocimientos previos. El aprendizaje, entonces, requiere que los alumnos manipulen activamente la información que va a ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisar, analizar y asimilar lo que sea significativo. Por eso, debe organizar la información y construir estructuras mediante la interacción de los procesos de aprendizaje con su medio. Este papel activo del aprendiz está basado en las siguientes características de la visión constructivista: la importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos; el establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado); la capacidad de construir significados a base de reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo con las concepciones básicas previas del sujeto; los alumnos auto aprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar. En esta concepción del aprendizaje confluyen las ideas (...) de la llamada psicología cognitiva. (Montero, Zambrano y Zerpa, 2010, p.15)

1.1. Teoría del aprendizaje de Piaget

Esta teoría enfatiza en los aspectos endógenos e individuales de dicho proceso por medio del concepto de equilibración, el cual permite explicar el carácter constructivista de la inteligencia mediante una secuencia de momentos de desequilibrio y equilibrios, donde el desequilibrio es provocado por las perturbaciones exteriores y la actividad del sujeto permite compensarlas para lograr nuevamente el equilibrio. (Piaget, 1969)

Las adquisiciones cognitivas en cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que guardan una estrecha relación, formando lo que suele denominarse una estructura de conjunto. En este proceso cada estructura resulta de la precedente y pasa a subordinarse a la anterior. (Piaget, 1969)

Como Rodríguez (1999) afirma: desde el punto de vista piagetiano el conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto, es decir que el conocimiento no radica en los objetos, ni en el sujeto sino en la interacción entre ambos. De esta manera el aprendizaje está determinado por las etapas de desarrollo por las que atraviesa la formación del conocimiento. Estas ideas representan una importante base de criterios para la organización de los currículos escolares. La teoría de Piaget contribuyó además a potenciar el desarrollo de métodos de enseñanza que estimularan el aprendizaje activo, al considerar que los conocimientos necesitan ser construidos activamente por el propio sujeto para poder realmente ser comprendidos.

Según Piaget el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio. De ahí que el proceso de aprender sea concebido como un proceso de adaptación a esos cambios, la dinámica de esta adaptación se produce a partir de dos procesos esenciales el de asimilación y el de acomodación. (...) A pesar de que la asimilación y la acomodación son funciones estables en tanto se dan a lo largo del proceso evolutivo del ser humano, la relación que mantienen entre ellas sí varía. De este modo, la evolución cognoscitiva e intelectual mantiene una estrecha vinculación con la evolución de la relación asimilación-acomodación. Cuando el equilibrio que se establece entre estos procesos en algunas de las etapas descritas por Piaget del desarrollo cognitivo se ve alterado, se produce un conflicto cognitivo, donde el sujeto comienza a plantearse interrogantes para encontrar respuestas ante elementos desconocidos, hasta encontrar el conocimiento necesario que le permite restablecer el equilibrio con una realidad más enriquecida. (Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016)

1.2. Teoría del aprendizaje de Vigotsky

Vigotsky (1979) plantea el proceso de construcción del conocimiento a partir de las funciones psicológicas superiores que aparecen en dos planos: uno social, que viene dado

por las interacciones sociales, y otro individual, que se refiere a la interiorización de las funciones psicológicas construidas en el plano social. En consecuencia, el desarrollo psicológico constituye un proceso sociocultural donde el individuo cognoscente se apropia activamente de las formas superiores de la conducta. (Montero, Zambrano y Zerpa, 2013, p.17)

Vygotsky señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el **nivel evolutivo real**, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su **nivel de desarrollo potencial** (...) Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó **Zona de Desarrollo Próximo**. (Carrera, y Mazzarella, 2001, p.43)

Como Vigosky (1979) afirma:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

1.3. Teoría de aprendizaje de Ausubel

Como afirma Ausubel (1983):

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo, independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga. (Ausubel, 1983)

Para el aprendizaje significativo, el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen. En ese proceso, al mismo tiempo que está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, 2005)

1.4. Procesos y estrategias cognitivas

“Desde la perspectiva cognoscitiva, la comprensión lectora es un proceso de alto orden donde se dan distintos niveles de procesamiento de la información, participando en coordinación distintos procesos cognoscitivos tales como, perceptivos, atencionales, de memoria y de conciencia fonológica” (Torres y Granados, 2013, p. 453).

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que involucra varias habilidades, conocimientos y destrezas, cuyo propósito es la construcción de una representación o modelo situacional acerca del significado del texto. La comprensión de un texto no requiere únicamente decodificar cada una de las palabras que se presentan en él, sino que requiere comprender con cierto grado de profundidad las palabras y las ideas, para luego vincularlas extrayendo su sentido global y enriqueciéndolo con los saberes y experiencias con las que cuenta el lector. Gottheil et al. (2019).

Como afirman Ramírez, Rossel y Nazar (2015):

La metacognición es el conocimiento que cada persona tiene respecto de sus propios procesos y productos cognitivos o algún aspecto que se relacione con ellos. Es entendida también como la supervisión constante de la regulación y organización de estos procesos, que se relacionan con asuntos cognitivos sobre los que actúa en búsqueda de una meta u objetivo determinado. En los últimos años este término ha sido comprendido como el conocimiento que las personas tienen acerca de su funcionamiento cognitivo. Uno de los modelos más importantes que estudia la metacognición es el planteado por Flavell (1985) el que propone dos dominios metacognitivos: el del conocimiento metacognitivo y el de la experiencia metacognitiva. El primero alude a los conocimientos que tienen las personas sobre la cognición, en relación con tareas y concernientes a estrategias. Relativo al segundo dominio metacognitivo, las experiencias metacognitivas se definen como las sensaciones que experimenta conscientemente un individuo que está llevando a cabo un proceso cognitivo: darse cuenta de la dificultad de la tarea que se está realizando, o tener la sensación de que el camino elegido para resolverla es inadecuado, o sentir que está alcanzando su objetivo.

El uso de estrategias orientadas a la meta-comprensión está determinado por el momento de la lectura en el cual se llevan a cabo. Es por ello que, desde el punto de vista de la metacognición, se ha dividido el proceso de lectura de un texto escrito en tres momentos, cada uno de ellos asociado a estrategias específicas.

Antes de la lectura: a esta etapa se le denomina **planificación**, ya que el lector debe precisar los propósitos de lectura y las estrategias que utilizará para conseguirlos.

Durante la lectura: corresponde a la etapa de **supervisión**. Por ello, las estrategias que se emplean en esta etapa están orientadas a controlar la calidad del proceso que se está desarrollando. Actividades como tomar notas, subrayar, hacer preguntas al texto, releer selectivamente el texto, entre otras, son estrategias orientadas a la supervisión del proceso.

Después de la lectura: corresponde a la etapa de **evaluación**. Estas estrategias tienen como finalidad determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos en la etapa de planificación. Por ejemplo, elaborar un resumen, realizar organizadores gráficos que representen el contenido del texto, consultar otras fuentes,

contestar preguntas, entre otras; son estrategias orientadas a evaluar la **calidad** de la lectura en función de los objetivos propuestos.

1.5. Comprensión lectora

La lectura por supuesto que implica una compleja actividad mental de puesta en marcha de procesos cognitivos y de operaciones implicadas en la comprensión lectora, que involucra varias habilidades, conocimientos y destrezas (Defior,1996).

Pero no puede entenderse el verdadero valor de la comprensión si queda supeditada a una visión mecanicista que implique estrategias para decodificar palabras. El verdadero acto de comprensión implica la creación de sentido y por lo tanto de un aprendizaje significativo que permita acceder a distintos mundos y experiencias (Dubois, 1993).

La comprensión no es solo construcción de una representación o modelo situacional acerca del significado del texto sino que implica una labor de interpretación que dialoga con saberes previos, experiencias, posibilidad de formular preguntas, poner a prueba lo conocido e imaginar escenarios para lo nuevo, así no solo se potencia el pensamiento sobre las cosas del mundo sino especialmente la posibilidad de actuar en él. (Kintsch y van Dijk, 1978)

Como afirma Stapich (2000), comprender es la labor creativa de crear sentido, porque **“leer es construir significado”**.

Por eso es que, en el tratamiento didáctico de la literatura, resulta cuestión básica la explicitación de cómo el texto literario adquiere significados diferentes para cada uno de sus potenciales receptores (significados que pueden ser imprevistos por el autor, aunque suscitados por el texto), y cómo se orienta la formulación de la coherencia interpretativa que constituya (...) el criterio base para la valoración (Mendoza, 2001).

La formación de un lector autónomo es una tarea de toda la vida, **“leer es construir significado”** instala en primer plano la cuestión de la comprensión, esta es una característica de los sujetos, la de ser capaces de asumir frente a un texto un rol activo, es

una disposición que se desarrolla en la interacción con los mensajes escritos, aún antes de ser capaces de leer, y que va a condicionar no sólo la relación de los lectores con la literatura sino también la construcción de todo tipo de saberes, dado el carácter transversal. (Stapich, 2000)

Es entonces importante que los dispositivos didácticos favorezcan la experiencia subjetiva de la lectura, que no quedará como una exploración totalmente libre, sino de desde espacios intersubjetivos para la producción colaborativa del sentido. Esta lectura significativa requiere tres aspectos fundamentales: 1) pensar la elección de los textos que ofrezcan posibilidades reales y relevantes de intercambio para niños y docentes, y que permitan despertar también el deseo del texto 2) estudiar cuáles serán los soportes de presentación y circulación de esos textos, y 3) evaluar la función del docente como mediador, por ejemplo, para introducir un conflicto cognitivo, autorizar el disenso, crear espacios de colaboración entre niños y docente para formular preguntas, posibles hipótesis, en definitiva para crear sentido de forma colaborativa (Cañón y Stapich, 2012).

Por eso, es que leer es una disposición que se desarrolla en la interacción con los mensajes escritos, aún antes de ser capaces de leer, y que va a condicionar no sólo la relación de los lectores con la literatura sino también la construcción de todo tipo de saberes y relaciones entre distintos actores intervinientes, dado el carácter transversal del proceso (Stapich, 2000).

Cuando el maestro ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, colabora con este proceso, que está orientado a averiguar dónde se dice algo, qué o cómo dice. El docente propone apoyarse en distintas fuentes para hacer tales anticipaciones, a coordinar las mismas entre sí y a confirmarlas o rechazarlas, a veces, diciendo entre varias posibles. Para escenificar una situación didáctica donde el entramado de anticipaciones, confirmaciones y rechazos fundamente aquello que se cree está escrito, es necesario discutir el texto, con los compañeros y maestro (...) La frecuentación de situaciones donde se lee o escucha leer permite tener un repertorio de anticipaciones que se hacen cada vez más próximas a lo que puede estar escrito. Pero se llega por sí mismo cuando se puede coordinar lo que se cree que puede estar escrito y los índices que se hacen observables en la escritura. (Castedo, Siro y Molinari, 1999)

La educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a este a la comprensión, interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias. (...) El Intertexto lector es una de las claves que puede hacer viable la educación literaria a través del desarrollo de esta competencia, poniendo de manera activa los conocimientos y las referencias que acumula el lector a través del establecimiento de las conexiones y las relaciones entre las mismas (conocimientos, experiencias, interpretaciones etc.) que pueden aparecer en un texto dado y las que el lector va a ir integrando en su saber literario. (Mendoza,2001)

Según Gottheil et al. (2019): el lector debe inferir detalles que no se encuentran explícitamente escritos en el texto, ya sea a través de la integración de enunciados del texto o a través de la incorporación de su conocimiento general con la información textual. (...) En el proceso de conectar ideas los lectores rellenan “la información faltante” de los textos a partir del conocimiento del mundo, con ayuda de las pistas que van apareciendo en los textos. (p.101)

2. Antecedentes

Desde una perspectiva cognitiva el estudio de Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez (2003) se analizaron las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de 5° y 8° año básico al enfrentar diferentes tipos de textos escritos y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora. Este estudio exploratorio-descriptivo con metodología de tipo cuantitativo y cualitativo, tuvo como objetivo describir las prácticas de enseñanza de los docentes que median el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora expresada en actitudes y procedimientos metodológicos en alumnos rurales y urbanos de quinto y octavo grado. Los sujetos involucrados en esta investigación fueron docentes y alumnos, durante el año 2000. Con respecto al diseño muestral, del universo de 48 escuelas básicas (39 urbanas y 9 rurales), se seleccionó una muestra probabilística estratificada con asignación proporcional de 15 establecimientos (11 urbanos y 4 rurales) y para cada escuela en la muestra se seleccionó aleatoriamente un curso por nivel (quinto y octavo básico) para el estudio cuantitativo. Para el estudio etnográfico se seleccionó una muestra de 8 escuelas (50 por ciento urbanas y 50 por ciento rurales). Los cuatro establecimientos urbanos fueron seleccionados al azar de entre la muestra de 11 establecimientos obtenidos con asignación proporcional; se mantuvieron las mismas cuatro escuelas rurales del estudio cuantitativo. Con el fin de analizar el modo de enseñanza de los profesores, es decir, la parte cualitativa, se confeccionaron registros de observación natural. Para ello se levantaron registros etnográficos en las 8 escuelas seleccionadas, lo que dio un total de 48 registros etnográficos: 24 urbanos (12 registros de quinto básico, 12 registros de octavo básico) y 24 rurales (12 registros de 5 básico, 12 registros de 8 básico). Finalmente, además de la observación etnográfica se hicieron entrevistas en profundidad con cinco profesores, tres rurales y dos urbanos, respecto de los factores que inciden en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. Analizados los datos cuantitativos en los dos cursos, no se encontraron diferencias significativas entre los sectores rural y urbano. Se concluyó que, de acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos evaluados de las escuelas urbanas y rurales pueden identificar significados, hacer relaciones e inferencias en el nivel de coherencia local y utilizar información conocida al procesar información nueva. Conservando las diferencias pertinentes, en mayor o menor grado también manejan la estrategia de categorización. También se observa que los sujetos

usan estrategias de inferencia en el nivel de coherencia local. Los porcentajes más bajos se observan en el manejo del nivel léxico – semántico.

El propósito de la investigación de Rosas y Jiménez (2009) es indagar si los profesores pueden modificar sus estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos después de un período de perfeccionamiento. Además, interesa descubrir qué factores de las estrategias de enseñanza (materiales, actividades, actitudes y creencias de los maestros) inciden para facilitar o dificultar el desarrollo de la habilidad de comprensión de textos escritos. En este estudio, basado en la investigación-acción, se recogieron los datos por medio de los siguientes instrumentos cualitativos, para la recolección de datos se utilizaron, registros etnográficos de las clases de los profesores antes y después de un período de perfeccionamiento de un año y medio, realizado in situ con los profesores del colegio y un cuestionario con preguntas abiertas. Los sujetos involucrados fueron alumnos de 6° y 8° año básico, y los profesores que impartían clases a estos alumnos en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Social y Comprensión del Medio Natural de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Osorno. A partir de estos datos, se realizó un estudio comparativo de las observaciones de las clases de comprensión de textos escritos previas y posteriores al período de perfeccionamiento para constatar si las estrategias de enseñanza post-perfeccionamiento reflejaban los principios teóricos estudiados y comprobar si las actividades de aula de comprensión de textos escritos incidían en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Al analizar los registros etnográficos antes del período de perfeccionamiento de los profesores, los materiales y actividades encontrados nos indicaron que estos no facilitaban el desarrollo de la comprensión de textos escritos. Los resultados de esta experiencia fueron bastante positivos al terminar el período de perfeccionamiento. Un seguimiento en los años siguientes constató que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas puede ser afectado por diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula. Específicamente, el cambio se basa en la comprensión, uso y eficacia de principios teóricos sobre los cuales el profesor debe basar su quehacer docente. Por lo tanto, es esencial fomentar la reflexión profesional y la discusión con sus pares con el objeto de profundizar el conocimiento, contrastarlo con diversas experiencias y comprobar su efectividad con distintos docentes y estudiantes. Es necesario confrontar, a través de la discusión, el conocimiento nuevo con las creencias y actitudes del docente.

En relación al análisis de nivel de competencia lectora que realizaron Arias, Fidalgo, Begoña y Bolaños (2011) justifican la necesidad y pertinencia de estudios comprensión lectora considerando que juega un rol clave en el aprendizaje del alumnado y en su rendimiento académico. Esta investigación se plantea un análisis global que permita identificar las diferentes dificultades y límites en la comprensión lectora que presenta nuestro alumnado. Para ello, se contó con una muestra conformada por 639 estudiantes (315 varones, 49 por ciento de la muestra; 324 mujeres, 51 por ciento de la muestra), pertenecientes a diferentes centros educativos de carácter público o concertado de León y su provincia, en el país de España, todos ellos estaban matriculados en el último ciclo de Educación Primaria o en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria provincia. En todos los alumnos se realizó una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora, concretamente en lo que hace referencia a la construcción de ideas literales, de ideas inferenciales y a la formación de la macroestructura textual. Los resultados obtenidos en esta investigación corroboran el nivel de competencia en comprensión lectora que los previos informes Pisa han venido reflejando en el alumnado español en los últimos años. Así, en relación al nivel de comprensión lectora, evaluado a través de la construcción de ideas literales de inferenciales, revela el nivel bajo característico del alumnado en el último ciclo de Educación Primaria, disminuye incluso más en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; en el que quizá las mayores demandas instruccionales de especialización y de contenidos en las diferentes asignaturas, unido a una mayor dificultad y complejidad de las tareas lectoras en esta etapa, puede ir en detrimento de la habilidad instrumental lectora del alumnado.

El objetivo de este estudio para Soriano, Sánchez, Soriano y Nieves (2013) fue realizar una investigación sobre dinámica de grupos y proceso de comprensión lectora. Por ello el objetivo comprendió comparar el efecto que dos formatos de agrupamiento de estudiantes tienen sobre la comprensión lectora. Participaron 43 alumnos de 4º de Escuela Primaria: 18 fueron instruidos mediante enseñanza recíproca en el aula ordinaria, 8 mediante enseñanza recíproca en pequeño grupo, y 17 recibieron la enseñanza tradicional. Los 58 alumnos que participaron en esta investigación estaban cursando cuarto curso de Enseñanza Primaria y pertenecían a tres aulas del mismo centro privado. Fueron eliminados de la muestra 15 alumnos, debido a que no habían asistido a alguna de las sesiones en las que se desarrolló la intervención, o a alguna en las que se aplicaron los

instrumentos de evaluación. En consecuencia, la muestra final estuvo compuesta por 43 alumnos con una media de 9 años y 3 meses, de los cuales el 51.2 por ciento eran varones y el 48.8 por ciento mujeres. De éstos, 18 pertenecían al grupo experimental 1, que recibieron instrucción en estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos mediante enseñanza recíproca en gran grupo, 8 pertenecían al grupo experimental 2, que recibió instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca en pequeño grupo, y finalmente, 17 se emplearon como grupo de comparación. Se emplearon dos tipos de medidas: medidas de efectos específicos (idea principal y supervisión y regulación) y medidas de generalización (test estandarizado, significado implícito y recuerdo). Los resultados demostraron que los dos grupos instruidos mediante enseñanza recíproca fueron superiores en las medidas de efectos específicos y en las de generalización para la comprensión lectora que aquellas medidas obtenidas para el grupo de comparación. Además, el grupo instruido en pequeño grupo fue superior, en términos de medidas de efectos específicos y de generalización del proceso de comprensión lectora, respecto del gran grupo y del grupo de comparación.

La investigación realizada por Jama y Suárez (2015) presenta como objetivo confeccionar un programa educativo, y para ello se debió determinar la incidencia de los niveles de lectura en el pensamiento en los estudiantes del octavo, noveno y décimo años de educación general básica. Se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo, descriptivo y transversal, en la Unidad Educativa Particular "Cinco de Mayo" de la ciudad de Chone, institución anexa a la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador, en una población de 45 estudiantes de décimo año de educación básica y 6 docentes de las asignaturas Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. En la investigación se demostró que el docente no aplicaba diariamente actividades de motivación inicial, lo que llevaba a la no utilización de la lectura como desarrollo del pensamiento, además el criterio de la mayoría de los docentes con respecto a la utilización de los niveles de lectura no favoreció el desarrollo del aprendizaje. Respecto a la comprensión de la lectura, existió un alto índice de estudiantes que no reconocían con facilidad las ideas principales, y en la aplicación del mensaje de la lectura en su vida práctica, se evidenció poco interés en hacerlo. Asimismo, se observó un elevado porcentaje de incapacidad para narrar las experiencias personales, y al analizar la comprensión de la lectura, resultó preocupante la pobreza en este aspecto, además de que la mayoría no recordaba lo leído. La aplicación del test de lectura comprensiva determinó que no

dominaban adecuadamente los mecanismos auxiliares del nivel de lectura secundaria, como son la puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional; por lo que se les dificultaba también generalizar, explicar, exponer y razonar en el proceso de aprendizaje. Se realizó una propuesta de estrategia en vista a lo analizado, confeccionando un programa educativo que capacitara a los docentes en el modelo de los 6 niveles de lectura, promoviendo la participación de docentes y estudiantes en eventos, contando con evaluaciones, de tipo de observaciones sistemáticas de fichas de trabajo, registros anecdóticos, simulaciones y representaciones, pruebas específicas de preguntas abiertas y cerradas, ejercicios de autoevaluación y coevaluación, y talleres. Tendiendo a esperar resultados tales como: que el alumno realice una lectura inteligente, crítica y creadora, pues esta contribuye al desarrollo del pensamiento y propicia un mejoramiento en su modo de actuación.

En el estudio de Gutiérrez, Aguiar y Díaz (2015) se investiga la relación entre los resultados en comprensión lectora y cinco factores socioeconómicos ligados al contexto escolar: marginación, género, turno, modalidad y sostenimiento. Se inicia con un análisis comparativo de los resultados de las pruebas PISA y ENLACE, y se efectúa una revisión bibliográfica sobre el vínculo de los factores de estudio con el desempeño escolar. Finalmente, a manera de caso de estudio, se examinan 49,377 registros de los resultados en comprensión lectora de la prueba ENLACE de las escuelas de Educación Media Superior en el estado de Jalisco, en 2011. Se aplica un análisis de varianza multifactorial, con el que se evalúa el efecto simultáneo y de interacción de los cinco factores sobre los resultados de los estudiantes. Se encuentran efectos significativos de turno, marginación, modalidad y sostenimiento, en ese orden de importancia. El efecto de género no fue significativo estadísticamente. En términos generales se aprecian porcentajes muy similares para ambos sexos en las diferentes categorías de logro, aunque las mujeres tuvieron un desempeño ligeramente mejor; por ejemplo, si se suman los porcentajes de logro insuficiente y elemental, que se pueden catalogar como logro bajo, se tiene que 40.5% de los hombres cae en esta categoría por 38.8 % de las mujeres. En contraste, en logro alto, que resulta de sumar los niveles de bueno y excelente, se tiene que el 61.2% de ellas alcanza logro alto, contra 59.5 % de ellos. En cuanto al turno, se aprecia que en el horario matutino ambos tipos de bachillerato tienen resultados muy similares, con porcentajes promedio de logro alto en comprensión lectora de 59.7% y 57.2% para la modalidad general y tecnológica, respectivamente. En cambio, en el turno vespertino se tienen diferencias marcadas, con

promedios de logro alto de 55.3% y 45.3%, respectivamente, para ambas modalidades.; La mayor influencia la tuvo el turno, puesto que en el vespertino en promedio 50.3% de los alumnos por grupo tuvo un logro alto, contra 58.5% en el matutino; una diferencia de 8.2 puntos porcentuales. La magnitud del efecto del turno sobre la comprensión lectora, con peores resultados en el turno vespertino, comprueba el hecho de que por la tarde, en promedio, hay peores condiciones para el logro educativo: una parte de ellos ya tiene la carga de un empleo por la mañana, las condiciones de la propia escuela.

La investigación que se presentada por Ramírez, Rossel y Nazar (2015) corresponde a un estudio cualitativo de análisis documental cuyo objetivo fue conocer el uso de estrategias meta cognitivas en las actividades de comprensión lectora en dos textos escolares de séptimo año básico de la Editorial Santillana. El análisis se realizó en función de los momentos de la lectura propuestos en el enfoque meta cognitivo de la comprensión de textos. Como objetivos específicos se plantearon determinar la medida en que las actividades expuestas en ambos libros estimulan la planificación, supervisión y evaluación del proceso de lectura; e identificar la existencia de diferencias en el enfoque didáctico de la comprensión lectora entre ambos textos de estudio. Para indagar acerca de dichas actividades se realizó un análisis de contenido que se estructuró basado el modelo planteado por López y Arcienagas (2004), que divide el proceso de comprensión lectora en tres momentos (antes, durante y después) y asocia a cada momento a una etapa particular del proceso (etapa de planificación, etapa de supervisión y etapa de evaluación). El análisis de los resultados obtenidos permite señalar que los libros de séptimo año básico que con mayor frecuencia se utilizan en el país no abordan las actividades de comprensión lectora incentivando el uso de estrategias metacognitivas que favorezcan el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año básico, ya que las actividades se dirigen principalmente a responder cuestionarios acerca de la información entregada en los diversos textos analizados más que a una reflexión relativa a los procesos involucrados en la realización de las tareas de comprensión lectora. Además, se observa que en el desarrollo de las tareas de comprensión lectora no se considera el comportamiento estratégico requerido, el que tiende a posicionar al lector como un sujeto que participa activamente del proceso de lectura planificándolo en función de un objetivo específico, supervisando la aplicación de estrategias determinadas y, finalmente, evaluando tanto la comprensión como las estrategias empleadas.

El estudio que describen Franco, Cárdenas y Santrich (2016) tuvo como objetivo determinar la incidencia de los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla. Esta investigación surgió a partir del diagnóstico docente en el aula, donde se identificaba que los estudiantes presentaban por entonces dificultades en el proceso lector que podían estar asociadas a factores académicos, socioculturales y personales. La población del estudio estuvo conformada específicamente por los estudiantes de noveno, contando con 19 docentes, 415 padres de familia y 467 estudiantes. La selección de la muestra fue de tipo intencional, participando 30 estudiantes pertenecientes al grado noveno y cuyas edades oscilaban entre 10 y 17 años; 25 padres de familia; y 10 docentes, para un total de 65 individuos. El diseño es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) y las técnicas de recolección de información fueron: entrevista y encuestas con preguntas cerradas y abiertas. Los resultados arrojaron, en cuanto a los factores académicos, el 50 % de los docentes afirma que los estudiantes poseen la habilidad para interpretar los textos que leen; además, el 56 % de los docentes expresa que los estudiantes algunas veces interpretan y critican las lecturas que tienen cierto grado de complejidad. Esto se diferencia de la respuesta dada a esta misma pregunta por parte del 75 % de los estudiantes, quienes algunas veces consideran realizar este tipo de ejercicio lector. Por otra parte, el 53 % de los estudiantes considera que no interpretan con facilidad los textos que leen y pocas veces se detienen a reflexionar sobre la posición del autor de una lectura. En cuanto a los factores socioculturales, cabe resaltar que el 100 % de los docentes y estudiantes tienen todo tipo de lectura en sus hogares, a pesar de ser parte de un estrato socioeconómico bajo. Esto es ratificado por el 25 % de los estudiantes, pero a pesar de ello son pocos los padres que supervisan el tipo de lectura que realizan sus hijos. A esto se suma que algunos docentes de grado noveno utilizan pocas estrategias para facilitar la comprensión lectora, ya que sus clases son magistrales y poco dinámicas e interesantes. A esto se une el hecho de que el educando no tiene la oportunidad de expresarse y motivarse para llevar a cabo el proceso lector y, en consecuencia, la actitud de los estudiantes se torna desinteresada y desfavorable frente al acto educativo. No obstante, el 33,7 % de los docentes desarrolla clases en las que inducen la lectura a través de documentos relacionados con el tema, ya sea en textos de reflexión, actividades creativas (arte), situaciones propias del adolescente o el uso de la tecnología como herramienta mediadora, especificando cada una de las pautas a seguir en este proceso. Mediante la lectura silenciosa, los estudiantes extraen, así, ideas centrales que los llevan a expresar sus propias

conclusiones sobre la temática leída. Con relación a los factores personales de la comprensión lectora, el 75 % de los docentes percibe que los estudiantes encuentran en la escuela una gran motivación para leer, lo que es ratificado por el 70,7 % de los estudiantes de noveno grado. Concluyen, que es evidente la necesidad de un replanteamiento de las estrategias pedagógicas para fomentar los procesos lectores de la institución estudiada, de manera que se integren las áreas del conocimiento, y la creación de espacios para el desarrollo de la lectura y comprensión.

Considerando el estudio desarrollado por Hoyos y Gallego (2017) en el que se propuso desarrollar habilidades de comprensión lectora como puerta de entrada a la obtención de una lectura con sentido reflexivo y crítico. Metodológicamente, se planteó un estudio descriptivo de corte cualitativo, enmarcado en un estudio de caso con niños y niñas (15 integrantes, 6 niños y 9 niñas), de edades comprendidas entre los siete y once años de edad, que se encontraban en la básica primaria en instituciones educativas del Municipio de Envigado (Departamento de Antioquia, Colombia), pertenecientes al programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo y asistentes al Club de lectura de dicha sede. La biblioteca apareció como un espacio cultural propicio para ofrecer mediante diversas actividades de lectura, un desarrollo de niveles altos de comprensión. El progreso, por lo tanto, se manifestó en la práctica misma. Los resultados fueron parte del proceso, a través de los diferentes instrumentos de recolección de la información, las 31 actividades del programa de lectura permitieron identificar los avances de los niños y niñas en el objeto de estudio. Se emplearon técnicas de recolección de la información como la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Pudiendo concluir que la biblioteca pública, como parte integrante de un nuevo sistema pedagógico social, complementario de la escuela, juega un papel preponderante en el desarrollo de habilidades lectoras, a través de planes y programas encaminados a incentivar la adquisición de conocimientos y el hábito de la lectura libre de diversos portadores de texto, la lectura incluye una serie de procesos de orden psicosociolingüísticos relacionados con situaciones comunicativas del contexto de la lectura, a través de diversas actividades se puede guiar a los niños y niñas a desarrollar una serie de habilidades tales como la capacidad de seleccionar la información, analizarla, sintetizarla, clasificarla, diferenciar lo relevante de lo irrelevante, esquematizarla, almacenarla y hacer uso de los conocimientos previos, dándole sentido reflexivo y crítico.

Este estudio realizado por Gómez y Carril (2017) tuvo por objetivo comprobar las relaciones existentes entre las variables de comprensión lectora, ortografía y el rendimiento académico, al final de la etapa de educación primaria. Se evaluó la ortografía, a través de un dictado con frases extraídas de libros de texto de la etapa en la que se encontraban. Se codificaron como errores en la prueba las sustituciones de un grafema por otro, las omisiones, las rotaciones, las adiciones, las fragmentaciones y los cambios consonánticos. En cuanto a la comprensión lectora fue utilizada, la Prueba de Comprensión Lectora de Lázaro (1988) que estudia desde el punto de vista cualitativo dos aspectos de la lectura: la estructura del mensaje escrito, su intencionalidad y la forma de la percepción. Para conocer los niveles intelectuales generales de los alumnos, comprendidos en la muestra se realizó una aplicación colectiva del Test de Goodeoguh-Harris (1963). La prueba evalúa inteligencia general a través de la representación de la figura humana. La muestra quedó constituida por un total de 252 estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 12 años. Se trabajó con grupos de 6º de primaria porque en este momento ya se ha producido la adquisición de la lectura. Respecto a la distribución por sexo, el 46.4 % eran varones y el 53.6% eran mujeres. Para conocer estas relaciones se empleó un diseño correlacional. Los resultados del Test de Goodenough-Harris mostraron una inteligencia media de 30.51 puntos. Los niveles de ejecución en la prueba de comprensión lectora fueron bajos (10.64 aciertos de media sobre una puntuación máxima de 28). Respecto a la ortografía, hubo una media de 8 errores ortográficos en el dictado. Se han identificado tres perfiles de estudiantes: un grupo con problemas tanto en la ortografía como en la comprensión lectora. Otro grupo con sujetos con niveles ortográficos medios y habilidades de la comprensión lectora deficitarias, por último, se ha identificado un tercer perfil más heterogéneo en el cual, a pesar de tener un buen nivel de comprensión lectora, presentaban niveles medios o pobres en ortografía. En el total de la muestra se encontraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la comprensión lectora, y sin significación estadística con marcada debilidad, la relación entre las medidas ortográficas y la comprensión lectora. Con respecto al solapamiento entre ambas, el análisis por grupos confirmó que una buena ejecución en comprensión lectora no asegura un desempeño adecuado en decodificación ortográfica.

En la investigación de Gotheil et al. (2019) confeccionaron un programa de comprensión lectora, Lee Comprensivamente, siguiendo los hallazgos en investigaciones de Oakhill y Cain (2007) quienes proponen que el vocabulario, la generación de

inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual son conocimientos y habilidades cruciales para la comprensión de textos. Se trata durante todo el programa de alentar y construir de un modo explícito y graduado en orden de dificultad. El propósito del presente trabajo fue mostrar los resultados de la aplicación del programa de intervención Lee Comprensivamente sobre la lectura, fluidez y comprensión de textos. La muestra estuvo compuesta por un total de 102 niños hablantes nativos del español de 4to grado de la educación primaria (de entre 9 y 10 años), con una edad promedio de 9.25 años ($DE = 0.44$), el 52.94% era de sexo masculino (54 niños). Los niños asistían a tres colegios privados de nivel medio, dos de la localidad de San Isidro, provincia de Buenos Aires, y uno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se aplicó en 5 aulas en total. Todos los niños participaron con el consentimiento escrito de los padres. Para analizar el efecto de la intervención, se emplearon medidas de Vocabulario (WISCIV), de Fluidez Lectora (TECLE y lectura de palabras y no palabras del test LEE), una medida construida ad-hoc de Monitoreo de la comprensión, y se analizó el rendimiento en medidas globales de Comprensión (CLP y LEE). La intervención fue llevada a cabo por los propios docentes de los alumnos, capacitados según el modelo teórico. En primer lugar, se obtuvieron los datos estadísticos descriptivos de las pruebas y medidas analizadas, y se comparó el desempeño de los participantes en las mediciones pre y post intervención. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de senderos a partir del método de ecuaciones estructurales, proponiendo un modelo de relación entre las variables analizadas. Los resultados mostraron que el programa tuvo efectos positivos y significativos sobre la lectura y la fluidez lectora, también sobre el conocimiento acerca del vocabulario, la comprensión de la estructura textual, la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y sobre la comprensión global de textos, favoreciendo así, el aprendizaje de la comprensión lectora en la muestra de niños.

3. Planteo del Problema

El presente estudio surgió a partir del diagnóstico de la docente titular a cargo, quién identificó que sus alumnos de sexto año de Escuela Primaria ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires, presentaban por entonces dificultades en el proceso de comprensión lectora, viéndose reflejado en los resultados académicos durante la trayectoria escolar del primer periodo del ciclo 2019.

Por todo ello, el problema de la investigación se sintetiza en la siguiente pregunta: ¿En qué medida la propuesta de un taller curricular de comprensión lectora permite a los alumnos incorporar habilidades vinculadas con comprensión lectora?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar si las actividades propuestas por el Taller curricular de comprensión lectora, permitieron a los alumnos de sexto año de nivel primario, aprender, incorporar y afianzar estrategias, que incrementen las habilidades de comprensión lectora.

4.2 Objetivos específicos

Observar, en la actividad de evaluación final si los alumnos presentan dificultad en alguna de las estaciones o unidades de trabajo.

Analizar la influencia del turno/horario y sexo de los alumnos en el resultado de la evaluación final.

5. Método

5.1. Diseño

Para el presente trabajo se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativo enmarcada en el diseño de una metodología no experimental transversal. Se recurrió a un proceso de medición de escala, asignando valores numéricos determinados a las respuestas de la población establecida, considerando la información arrojada de manera única en la evaluación final.

Se realizó un descriptivo que permitió indagar acerca de los valores en los se manifestaron una o varias variables de la apropiación de las habilidades y estrategias de comprensión lectora de cada eje correspondiendo a: A-vocabulario, B-monitoreo o autorregulación de la comprensión, C-producción de inferencias, D-comprensión de la estructura del texto de forma estadística (ver anexo 1).

5.2 Participantes

La muestra quedó constituida por un total de 30 alumnos, encontrándose conformada por: 15 alumnos varones y 15 alumnas mujeres. Del turno tarde 7 alumnos varones y 8 mujeres y del turno mañana 8 alumnos varones y 7 mujeres.

La población se ha delimitado con dos cursos, pertenecientes a 6° año de educación primaria, de escuela con gestión estatal. Las edades comprendidas entre 11 y 12 años, encontrándose todos alfabetizados, sin presentar alumnos con sobreadad escolar, puede considerarse la misma como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar, contemplado en el marco del Régimen Académico del Nivel Primario, Resolución N°1057/14. La matrícula total de ambas secciones es de 60 alumnos, que presentaron asistencia regular a clases.

La estrategia de muestreo para identificar y seleccionar a los componentes de la población que lo conformó, fue probabilístico aleatorio simple, donde cada una de las unidades de análisis tiene la probabilidad de ser seleccionada.

5.3 Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos

El instrumento de medición tuvo como propósito comprobar si los alumnos podían aplicar las estrategias brindadas en el Taller de Comprensión lectora. Es un estudio de tipo descriptivo que indagó acerca de los valores en que se manifestó una o varias variables que correspondieron a los ejes de en la población determinada.

Se eligió una técnica de rendimiento típico, una escala que estuvo compuesta por un listado de 11 proposiciones, en la cual debían optar por una respuesta, se les solicitó a los alumnos que señalaran la opción que mejor representara su opinión (acuerdo-desacuerdo), previamente se realizó una actividad con la intención de vincular a los alumnos con el tema de referencia (ver Anexo 2)

5.4 Procedimiento

El responsable del Taller de Comprensión Lectora que vinculó al trabajo de investigación fue el Orientador de Aprendizajes con la intención de favorecer las trayectorias educativas de los alumnos desde una política de cuidado en defensa y promoción de sus derechos, encuadrando su accionar en La Ley de Educación Provincial de Educación 13.688, Ley 10579 Estatuto del docente, el Decreto 2299/11 Reglamento General de Instituciones Educativas y la Disposición 76/08 de roles. En su tarea aportó su mirada áulica e institucional en todo lo relacionado con las trayectorias educativas de los alumnos, diseñando y haciendo efectivas propuestas pedagógicas que los incluyeron en el aprendizaje, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) La concepción pedagógica didáctica.
- 2) La planificación de la tarea
- 3) La emisión de criterio pedagógico

Para la selección de contenidos se trabajó en conjunto con la docente titular del grupo con quien se definieron los contenidos, seleccionando los textos que resultaran adecuados en relación a los objetivos de trabajo, considerando las actualizaciones del Diseño Curricular para Nivel Primario (2017). La maestra de grado participó activamente de la propuesta, y acompañó promoviendo estrategias metodológicas para la implementación de esta propuesta generando nuevas formas de abordaje. Considerando que el área de Prácticas del Lenguaje concibe el lenguaje como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares. Aprender a desenvolverse en una gama cada vez más amplia de situaciones es todo un desafío que involucra un conocimiento lingüístico que solo se puede adquirir en la práctica. Se consideraron las diferentes alternativas para abordar los contenidos del área con los proyectos y secuencias didácticas, que se plantearon en forma simultánea y convivieron con actividades habituales. Se solicitó la autorización al Equipo Directivo de la Institución Educativa, en donde se llevó adelante el trabajo de Investigación.

Se tomó como principal atributo la comprensión lectora, teniendo en cuenta diferentes estrategias, que vincularon a los alumnos a la apropiación de las distintas herramientas que se propusieron, como también el fortaleciendo del rol docente como promotor de estas prácticas. Se ha acordado con la maestra de grado desarrollar un Taller

para iniciar la propuesta durante el ciclo escolar 2019, su denominación fue “Comencemos el viaje”, el mismo fue llevado adelante los días viernes durante el primer módulo horario (8hs a 10hs) en el turno mañana, comenzó el día 2 de agosto y finalizó el viernes 25 de octubre, y en el Turno Tarde los días miércoles en el primer módulo horario (13hs a 15hs.) inició el día 7 de agosto y finalizó el 30 de octubre. Contaron con 13 encuentros semanales, el espacio físico de la escuela que se utilizó fue salón de clases en ambos cursos y biblioteca de la escuela. Se desarrollaron tres actividades que contenían cada una 16 unidades o estaciones secuenciadas en orden de dificultad. El viernes 1 de noviembre y el miércoles 6 de noviembre se realizaron las evaluaciones que contuvieron el final del proceso y permitieron arrojar información relevante. (ver anexo 3)

Antes de la primera actividad: Evaluación diagnóstica de la docente del curso sexto año de ambos turnos en la institución educativa. La Orientadora de Aprendizaje propuso utilizar el programa del libro Lee comprensivamente, orientado a favorecer las estrategias y habilidades involucradas en el proceso. Siendo ejecutado por medio de la modalidad de Taller. Cada actividad constó de 16 unidades denominadas estaciones ya que constituyeron diferentes etapas de un viaje cuyo objetivo fue el aprendizaje de estrategias que facilitarían la comprensión. Los ejes principales fueron Monitoreo o autorregulación de la comprensión, Generación de inferencias, comprensión de la estructura textual y vocabulario.

Dentro de la macroestructura de una lectura se encuentran tres momentos: Antes de leer- Lectura activa- después de leer.

Se inició el trabajo con los alumnos dando una breve presentación, aclarándoles la frecuencia y duración de los encuentros del Taller, como también cual era el objetivo, siendo el mismo incrementar sus habilidades de comprensión de modo tal que se les facilitara el estudio y la vida cotidiana. Como se encontraban familiarizados con presencia en el curso de la Orientadora de Aprendizajes no se debió incluir un trabajo vinculación hacia ella. Así fue el desarrollo:

Se les explicó que cada lectura correspondía a una estación de un tren, allí bajarían e irían recorriendo con orientaciones y guías para encontrar lo que se les iría solicitando. Se incorporaron en el anexo, todas actividades trabajadas con los alumnos. Se entregó el

material fotocopiado a los alumnos de forma individual de la totalidad de las estaciones. Se presentó un afiche en el pizarrón que contenía la siguiente actividad, acompañada de recursos visuales.

Eje A- VOCABULARIO, tratar de favorecer la incorporación de palabras nuevas aprendidas, tanto al vocabulario visual ortográfico como semántico.

Actividad previa a la lectura

Antes de leer

1° estación. Reconocimiento de palabras, tuvo como objetivo: - favorecer la lectura fluida de algunas palabras del texto elegidas previamente y profundizar en el significado de las mismas.

- Activar conocimientos previos

2° estación. Conocimientos previos en acción, tuvo como objetivo: movilizar el pensamiento en busca de aquellos saberes que ya se poseen y que son necesarios para completar lo que no está dicho en el texto y dar significado a los nuevos contenidos.

Eje B-MONITOREO O AUTORREGULACIÓN DE LA COMPRESIÓN el alumno debió controlar sus propios procesos registrando cuando se le presentó un obstáculo, dejando de entender, debiendo utilizar recursos cognitivos que le permitieron solucionar el problema.

Lectura Activa

3° estación Tiempo de leer, tuvo como objetivo iniciar la lectura global del texto utilizando distintas estrategias en función de dar significación al texto.

4° estación. Reviso para comprender mejor, tuvo como objetivo, detectar el momento en que dejaron de comprender. Registrar la información nueva. Autorregular la comprensión, para después solucionar las dificultades de comprensión.

Eje D-COMPRESIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO, estas actividades estuvieron destinadas a la comprensión de la estructura textual variando de acuerdo al texto presentado, se trabajó con textos narrativos y expositivos, el objetivo fue que los alumnos pudieran reconocer y diferenciar entre los distintos tipos textuales.

Después de leer

5° estación. Está en el texto, tuvo como objetivo afianzar el monitoreo en busca de información útil. Emitiendo respuestas completas y precisas.

A medida que se fueron finalizando las estaciones se corrigió cada una de ellas de forma oral, dando devoluciones y aclaraciones, fue una evaluación continua que retroalimentó el proceso formativo.

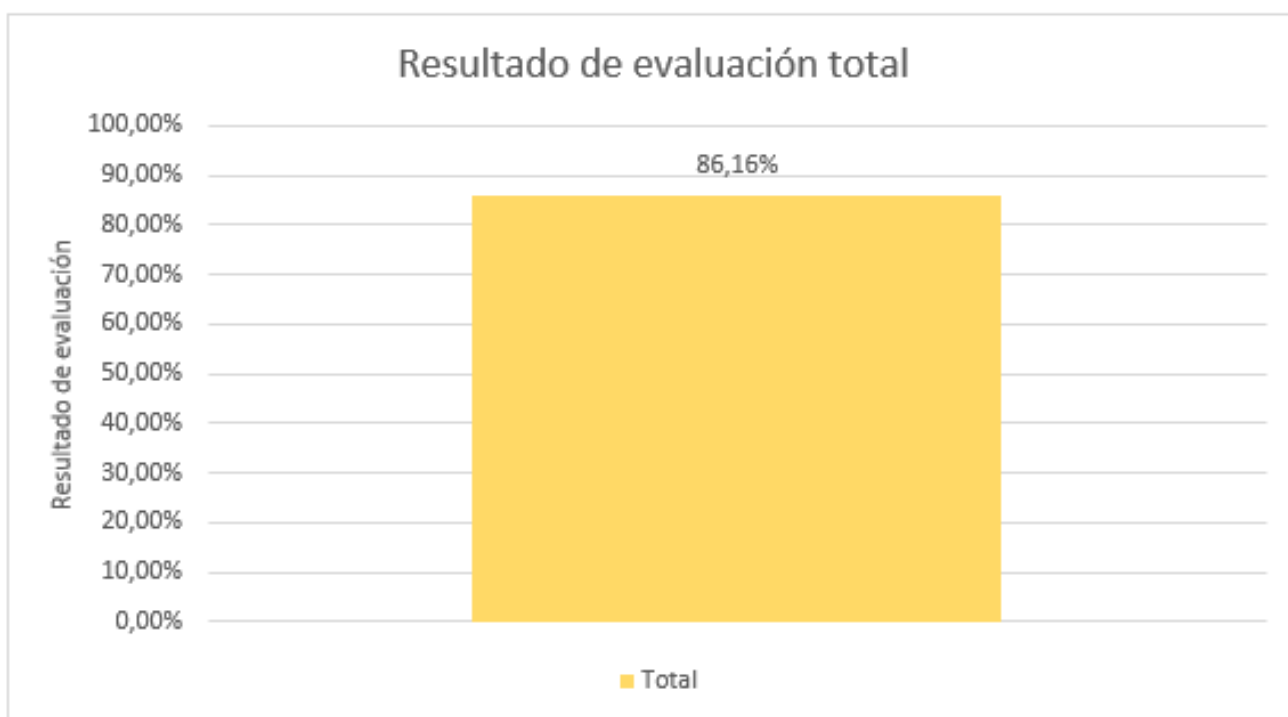
La propuesta contó con actividades grupales e individuales, considerando el abordaje en función de las posibilidades de cada estudiante. Se informó a las familias de los alumnos de realización de la propuesta y se les entregó una carta de consentimiento informado, recibiendo adhesión de todos los participantes quienes completaron la conformidad de la actividad antes del inicio del primer encuentro. (ver anexo 4)

Así mismo se comunicó la forma de trabajo desde la escuela e invitación a acompañar a sus niños en esta instancia desde el hogar.

Ver actividades en anexo 5

6. Resultados

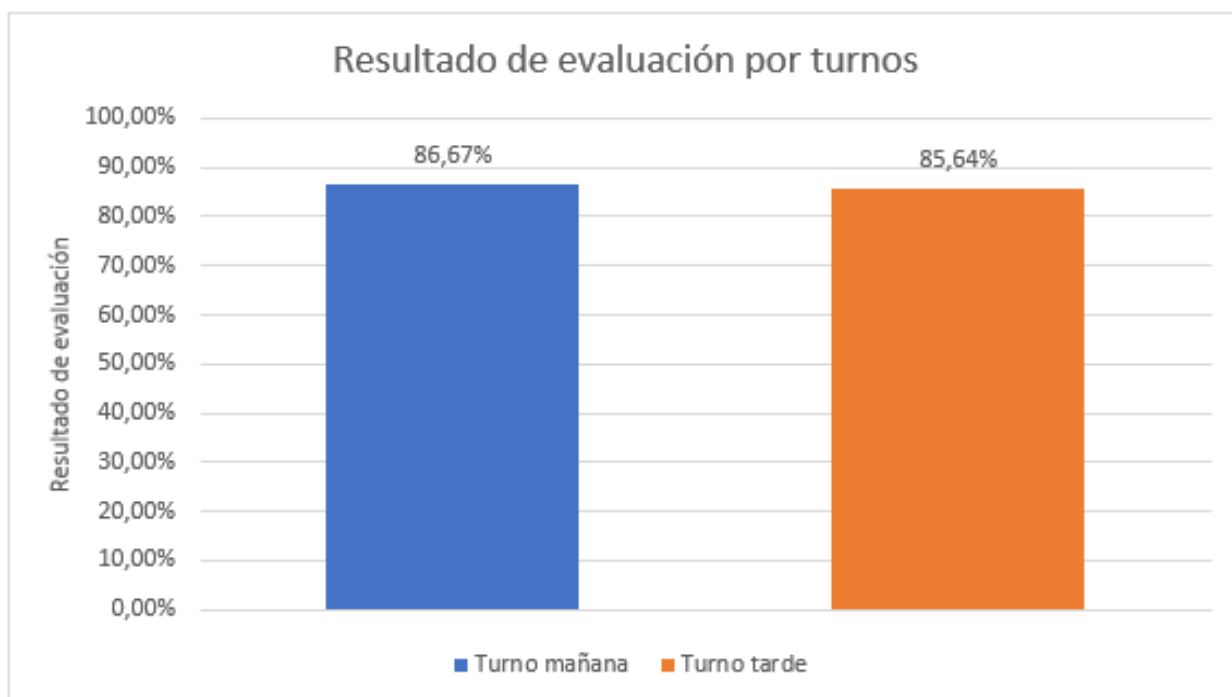
Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar las diferencias en la resolución de los distintos ejes propuestos en la evaluación por cada uno de los alumnos. Los resultados obtenidos permiten observar que los alumnos han podido resolver los distintos ejes propuestos, el resultado que se ha obtenido revela una puntuación de 86,16% de respuestas correctas.



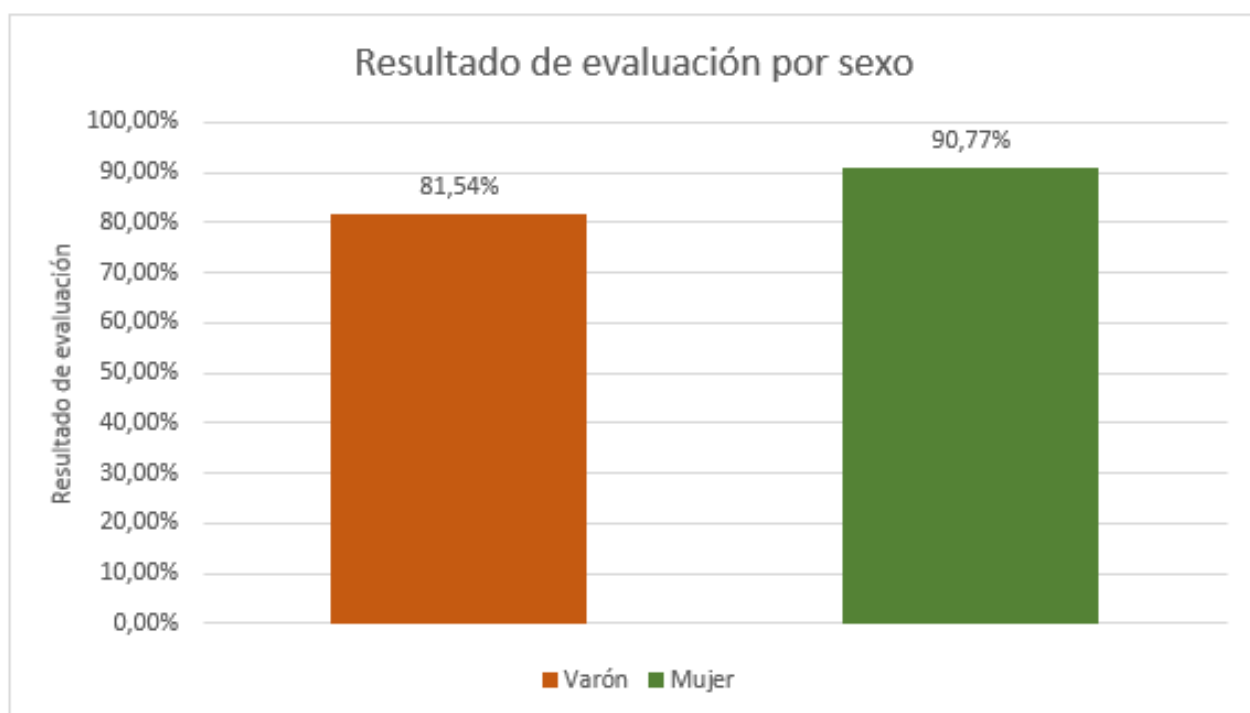
Conforme al primer objetivo específico: observar si los alumnos presentan dificultad en alguna de las estaciones o unidades de trabajo en la evaluación final, se hallaron puntuaciones que revelaron mayor dificultad en la estación 4 del eje C correspondiendo a producción de inferencias. Se obtuvo un resultado de 60% tomando este porcentaje como indicador de mayor dificultad en la respuesta, comparándolo con el resto de las estaciones que presentaron resultados igual o superior a 70%. La producción debía contextualizarse con una inferencia que podía ser justificada lógicamente, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y los datos claves de la situación.

Conforme al segundo objetivo específico: analizar la influencia del turno/horario y sexo de los alumnos en el resultado de la evaluación final, los resultados no se diferenciaron significativamente.

En cuanto al horario, se puede considerar que los valores promedios son similares en ambos turnos, el horario no repercutió en la resolución de las actividades propuestas, los resultados alcanzados fueron 86.67 % en el turno mañana y 85.64% en el turno tarde.



Teniendo en cuenta que los dos grupos fueron integrados por niños de ambos sexos, presentaron puntuaciones equivalentes en las respuestas no mostrando diferencias significativas, lo varones alcanzaron un valor de 81,54% y las mujeres 90,77%.



7. Discusión

El objetivo del presente trabajo consistió en mostrar los resultados de la aplicación del taller de comprensión lectora en una muestra de estudiantes de sexto año de escuela primaria. Los resultados obtenidos, comprueban que el proceso de enseñanza de estrategias que propuso el Taller les permitió a los alumnos aprender a construir de manera activa las destrezas necesarias para lograr la comprensión lectora.

Los resultados encontrados en la presente investigación tienen un sustento teórico que lo fortalece: Las ideas de Dubois (1993) refieren que la comprensión va más allá de una decodificación de palabras, esta concepción es una visión mecanicista basada en la repetición, no implica la construcción de sentido. Como también afirma Stapich (2000), comprender es la labor de crear sentido, porque **“leer es construir significado”**. Las habilidades adquiridas en forma activa por parte de los estudiantes, que permite la comprensión lectora se refuerzan en las ideas de Montero, Zambrano y Zerpa (2010): El aprendizaje, entonces, requiere que los alumnos manipulen activamente la información que va a ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisar, analizar y asimilar lo que sea significativo. Por eso, debe organizar la información y construir estructuras mediante la interacción de los procesos de aprendizaje con su medio. Este papel activo del aprendiz está basado en las características de la visión constructivista. (p.15)

La propuesta les acercó contenido que generó inquietud por ser conocido, y motivó al alumno a realizar acciones de análisis de información, transformándolo en un aprendizaje significativo. Como afirma Ausubel (1983): Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Investigaciones previas refuerzan los resultados obtenidos, tales como las investigaciones de Gottheil et al. (2019). en la cual los resultados mostraron que el programa implementado, en cuanto a la lectura comprensiva tuvo efectos positivos y

significativos sobre la lectura y la fluidez lectora, también sobre el conocimiento acerca del vocabulario, la comprensión de la estructura textual, la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y sobre la comprensión global de textos, favoreciendo así, el aprendizaje de la comprensión lectora. Otra investigación es aportada por Rosas y Jiménez (2009) en donde se comprueba la efectividad de la capacitación docente sobre enseñanza de estrategias de comprensión de textos orientado hacia los alumnos.

Del objetivo general, se indicaron objetivos específicos: observar, en la actividad de evaluación final si los alumnos presentan dificultad en alguna de las estaciones o unidades de trabajo. Se hallaron puntuaciones que revelaron mayor dificultad en la producción de inferencias. De acuerdo al modelo mental, el lector deberá poner a jugar habilidades de alto nivel, tendrá que ir más allá del texto literal y realizar inferencias a partir de todo lo no dicho. La generación de inferencias es un componente crucial de la comprensión. (...) el lector debe inferir detalles que no se encuentran explícitamente escritos en el texto, ya sea a través de la integración de enunciados del texto o a través de la incorporación de su conocimiento general con la información textual. (Gottheil et al, 2019, p.101).

El segundo objetivo específico que se desprendió del objetivo general comprendió el análisis de la influencia del turno/horario y sexo de los alumnos en el resultado de la evaluación final. **Los resultados no se diferenciaron significativamente: el horario no repercutió en la resolución de las actividades propuestas y en cuanto al sexo, varones y mujeres** presentaron puntuaciones equivalentes.

La investigación de Gutiérrez, Aguiar y Diaz (2015) permitió analizar la correlación de los resultados obtenidos en ambos estudios, siendo similares en cuanto al género: no se observó una influencia significativa en los resultados de comprensión lectora de los estudiantes.

En cuanto al turno, en la investigación de Gutiérrez, Aguiar y Diaz (2015) se observa una mayor influencia en los resultados, a diferencia de los obtenidos en la presente investigación, en donde la diferencia de edad de alumnos estudiados y la población comparada impactó directamente en los resultados. La importancia del turno en el rendimiento académico es una variable poco estudiada, pero existe la percepción de que en

los turnos vespertinos en poblaciones adultas se encuentran los alumnos con más bajas calificaciones, con menos motivación para estudiar, con más distractores de sus estudios, como tener que trabajar o el alcohol y la diversión.

8. Conclusión

Al considerar la demanda del docente se pudo habilitar un espacio central orientado a la enseñanza de estrategias y procedimientos específicos para la comprensión lectora a los alumnos de sexto año. Por medio de la modalidad de Taller, se orientó al desarrollo de habilidades para ser utilizadas al enfrentarse a distintos tipos de contenidos y situaciones, con espíritu crítico, exactitud, creatividad y motivación de aprender. Esto se vio reflejado en los resultados obtenidos, que comprueban que el proceso de enseñanza de estrategias que propuso el Taller les permitió a los alumnos aprender a construir de manera activa el modelo propuesto, denotando un rendimiento óptimo de los estudiantes, quienes tuvieron las destrezas necesarias hacia la comprensión lectora.

Los alumnos recorrieron los distintos ejes tales como el vocabulario, que favoreció la lectura fluida de algunas palabras del texto elegidas previamente y profundizando en el significado de las mismas, activaron los conocimientos previos y autorregularon la comprensión controlando los procesos propios que los ayudaron a convocar estrategias emergentes. Las inferencias requirieron la incorporación de conocimientos previos, como también la conexión con la información explícita del texto, el poder comprender la estructura de los textos, los acercó a la variedad, reconocimiento y diferenciación otorgándole un significado a cada uno de ellos.

La propuesta demostró que esta metodología puede ser utilizada en distintas áreas del conocimiento, ya que fue incluida en otras materias no solo en Prácticas del lenguaje, teniendo en cuenta lo planificado de acuerdo al diseño curricular vigente, demostrando que la implementación del Taller permitió a la comunidad educativa implementar nuevos abordajes de crecimiento proponiendo diferentes experiencias resignificando la construcción de sentido.

Teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación, una de ellas se asociada al universo considerado, ya que se analizó la comprensión lectora en dos cursos pertenecientes a un mismo año, lo que impide generalizar los resultados. Por tanto, se podría pensar que en otros cursos de enseñanza primaria es posible que exista otro tratamiento de la comprensión lectora. Otra limitación se vincula al modo de evaluación

final y único, perdiéndose información relacionada con los avances y dificultades que el estudiante podría estar experimentando.

Partiendo de la pregunta inicial que motivó la investigación, basada en qué medida la propuesta del taller curricular de comprensión lectora permite a los alumnos incorporar habilidades vinculadas con comprensión lectora, se considera que la propuesta demostró ser una herramienta eficaz que sirvió para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de sexto año. La efectividad del proyecto se transporta a la institución educativa porque los resultados del desempeño de los alumnos contribuyeron a fortalecer el logro del proceso de aprendizaje en ellos y, en consecuencia, a lograr una mejora educativa. El equipo directivo decidió incorporar el Taller de forma anual para sexto año, a partir del próximo ciclo lectivo. Se plantea la posibilidad de brindar el espacio de taller de comprensión lectora extendiéndolo a todos los cursos de escuela primaria de manera progresiva, capacitando paralelamente a los docentes de esta institución.

Se espera que la investigación motive la producción de futuros estudios, que puedan dar continuidad a la iniciada en esta instancia, y que así mismo beneficie a educadores, profesionales e instituciones interesados en que los alumnos puedan convertirse en lectores con habilidades que les permitan disfrutar de cada encuentro con el texto.

Referencias

- Arias, O., Fidalgo, R., Martínez, B., y Bolaños, F. (2039). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 613-620. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832330064>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (3). México: Trillas.
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. *Educere*, 5(13), 41-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>
- Franco Montenegro, M., Cárdenas Rodríguez, R., y Santrich Sánchez, E. (2016). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla*. *Psicogente*, 19(36), 296-310. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497555221014>
- Gómez, I., y Carril, I. (2017). *Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria*. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2591/259151088001>
- Gottheil, B., Fonseca, L., Brenlla, M., Barreiro, J., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. y Molina, S. (2019). *Programa Lee Comprensivamente: guía teórica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D, Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. y Molina, S. (2019). *Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria*. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-102.

- Gutiérrez, H., Aguiar, M., y Díaz, L. (2015). *Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283133746001>
- Hoyos, A. M., y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45
- Jama Zambrano, V., y Suárez Vélez, H. (2015). *Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura. Medisan*, 19(7), 858-864. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3684/368445177006>
- Ramírez, P., Rossel, K., y Nazar, G. (2015). *Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173544018013>
- Rosas, M., Jimenez, P., Rivera R., y Yañez, M. (2003). *Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. Signos* 36 (5), 235-247. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008>
- Rosas, M., y Jiménez, P. (2009). *Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. Revista signos*, 42(71), 409-427. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1570/157013777005>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano E., y Nieves F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los

estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848- 854. Recuperado en scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300024

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Anexo

Anexo 1

Ejes de comprensión lectora, momentos y estaciones del recorrido del taller

	Ejes del programa	actividades
Antes de leer	A- Vocabulario	A1. Reconocimiento de palabras A2. Conocimientos previos en acción
Lectura activa	B-Monitoreo	B1. Tiempo de leer B2. Reviso para conocer mejor B3. Frases perdidas B4. Detective de Información B5. ¿Leo comprensivamente?
Después de leer	C-Producción de inferencias	C.1 Lo construyo yo C.2 Almacén de significados C.3 Palabras que reemplazan palabras C.4 Lo decido yo C.5 Conectando ideas C.6 Interpreto ideas gráficas
Después de leer	D-Comprensión de la estructura del texto	D.1 Tipos de texto D.2 Está en el texto D.3 Paso a paso D.4 Personajes D.5 Palabras perdidas D.6 ¿De qué se trata el texto? D.7 Enumero Párrafos D.8 Palabras claves D.9 Títulos D.10 Ideas principales D.11 Ideas principales y secundarias D.12 Preguntando al texto

Anexo 2

Actividad de evaluación de lectura comprensiva: “Un pingüino en la ciudad”

EJE	ESTACIÓN	ACTIVIDAD	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	N°
A-	Conocimientos previos en acción	<p>Los pingüinos son animales silvestres.</p> <hr/> <p>Se ven pingüinos caminando por la calle.</p>			
B-	Detective de información	<p>¡Señor!, los pingüinos necesitan frío para vivir.</p> <p>Es muy cierto, Ya compré una heladera más grande.</p>			
C-	¡Lo construyo yo!	<p>El guardián de la plaza se asombró cuando vio al señor con un pingüino porque, nunca había visto a un pingüino.</p> <hr/> <p>El guardián pensaba que el señor debía llevar al pingüino al zoológico para que se quedara vivir con otros pingüinos como él.</p>			
	Conectando ideas	Lo encontré perdido porque ahora vive en mi casa.			

		<p>Lo encontré perdido y ahora vive en mi casa.</p> <hr/> <p>Hoy lo traigo a la plaza, pero mañana lo llevo de nuevo</p>			
D-	¡Está en el texto!	<p>Estos personajes aparecen en el cuento: Guardián-señor – pingüino.</p> <hr/> <p>Los hechos ocurren en una playa</p> <hr/> <p>La historia comienza un día miércoles.</p>			
	Paso a paso	<p>¿Consideras que así ocurrieron los hechos? un día de invierno el guardián de una plaza ve con mucho asombro cómo un señor pasea de la mano a un pingüino. El guardián le sugiere llevar al pingüino al zoológico. El señor le cuenta al guardián que llevó</p>			

		al pingüino al zoológico y que lo volverá a llevar.			
	Palabras claves	Te parece imprescindible que aparezcan estas palabras en el texto: guardián – pingüino.			

Anexo 3

Cronograma de actividades

Actividad	Acción	Procedimiento
Antes de la primera actividad: Evaluación diagnóstica de la docente del curso sexto año de ambos turnos en la institución educativa.	Solicitó intervención de la Orientadora de Aprendizaje del Equipo de Orientación Escolar para promover mayores destrezas en los alumnos relacionados con la comprensión lectora	La Orientadora de Aprendizaje propuso utilizar el programa del libro Lee comprensivamente, orientado a favorecer las estrategias y habilidades involucradas en el proceso. Siendo ejecutado por medio de la modalidad de Taller. Cada actividad constó de 16 unidades denominadas estaciones ya que constituyeron diferentes etapas de un viaje cuyo objetivo fue el aprendizaje de estrategias que facilitaran la comprensión. Los ejes principales fueron Monitoreo o autorregulación de la comprensión, Generación de inferencias, comprensión de la estructura textual y vocabulario. Dentro de la macroestructura de una lectura se encuentran tres momentos: Antes de leer- Lectura activa- después de leer.

<p>Actividad n°1 Día miércoles 7/8 Turno Tarde. Día viernes 2/8 Turno mañana.</p>	<p>Primer día del Taller de comprensión lectora denominado “Comencemos el viaje” Se realizaron cinco estaciones que comprendieron: Eje A- Vocabulario Actividad previa a la lectura. MOMENTO: <u>Antes de leer</u> 1° estación. Reconocimiento de palabras. 2° estación. Conocimientos previos en acción. Eje B- Monitoreo o autorregulación de la comprensión MOMENTO: <u>Lectura Activa</u> 3° estación. Tiempo de leer 4° estación. Reviso para comprender mejor. Eje D- Comprensión de la estructura del texto MOMENTO: <u>Después de leer</u> 5° estación. Está en el texto</p>	<p>Se inició el trabajo con los alumnos dando una breve presentación, aclarándoles la frecuencia y duración de los encuentros del Taller, como también cual era el objetivo, siendo el mismo incrementar sus habilidades de comprensión de modo tal que se les facilitara el estudio y la vida cotidiana. Como se encontraban familiarizados con presencia en el curso de la Orientadora de Aprendizajes no se debió incluir un trabajo vinculación hacia ella. Así fue el desarrollo: Se les explicó que cada lectura correspondía a una estación de un tren, allí bajarían e irían recorriendo con orientaciones y guías para encontrar lo que se les iría solicitando. Se incorporaron en el anexo, todas actividades trabajadas con los alumnos. Se entregó el material fotocopiado a los alumnos de forma individual de la totalidad de las estaciones. Se presentó un afiche en el pizarrón que contenía la siguiente actividad, acompañada de recursos visuales. Eje A- VOCABULARIO, tratar de favorecer la incorporación de palabras nuevas aprendidas, tanto al vocabulario visual ortográfico como semántico. Actividad previa a la lectura <u>Antes de leer</u> 1° estación. Reconocimiento de palabras, tuvo como objetivo: - favorecer la lectura fluida de algunas palabras del texto elegidas previamente y profundizar en el significado de las mismas. - Activar conocimientos previos 2° estación. Conocimientos previos en</p>
---	---	---

acción, tuvo como objetivo: movilizar el pensamiento en busca de aquellos saberes que ya se poseen y que son necesarios para completar lo que no está dicho en el texto y dar significado a los nuevos contenidos.

Eje B-MONITOREO O

AUTORREGULACIÓN DE LA

COMPRESIÓN el alumno debió controlar sus propios procesos registrando cuando se le presentó un obstáculo, dejando de entender, debiendo utilizar recursos cognitivos que le permitieron solucionar el problema.

Lectura Activa

3° estación Tiempo de leer, tuvo como objetivo iniciar la lectura global del texto utilizando distintas estrategias en función de dar significación al texto.

4° estación. Reviso para comprender

mejor, tuvo como objetivo, detectar el momento en que dejaron de comprender.

Registrar la información nueva. Autorregular la comprensión, para después solucionar las dificultades de comprensión.

Continuamos con Eje D-COMPRESIÓN

DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO, estás

actividades estuvieron destinadas a la

comprensión de la estructura textual variando

de acuerdo al texto presentado, se trabajó con

textos narrativos y expositivos, el objetivo fue

que los alumnos pudieran reconocer y

diferenciar entre los distintos tipos textuales.

Después de leer

5°estacion. Está en el texto, tuvo como

objetivo afianzar el monitoreo en busca de

información útil. Emitiendo respuestas

		completas y precisas.
		A medida que se fueron finalizando las estaciones se corrigió cada una de ellas de forma oral, dando devoluciones y aclaraciones, fue una evaluación continua que retroalimentó el proceso formativo.
Actividad N°2	Segundo día de Taller de comprensión lectora denominado “Comencemos el viaje”	Se inició la jornada realizando la lectura “Un mundo de agua” correspondiendo a la estación tiempo de leer, recordamos entre todos lo trabajado la clase anterior.
Día miércoles 14/8 Turno Tarde.	Se realizaron seis estaciones que comprendieron:	Continuamos con el Eje C-PRODUCCIÓN DE INFERENCIAS, considerando una inferencia como un proceso de reposición de la información faltante en un texto.
Día viernes 9/8 Turno mañana.	Eje C-Producción de inferencias	6° estación. Almacén de significados , tuvo como objetivo deducir el significado de algunas palabras a partir del contexto en el que se encuentran.
	6° estación Almacén de significados	7° estación. ¿Lo construyo Yo! , tuvo como objetivo realizar inferencias a partir de preguntas.
	7° estación. ¿Lo construyo Yo!	Continuamos con el
	Eje D- Comprensión de la estructura del texto.	Eje D- COMPRENSION DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO
	8° estación. Enumero los párrafos de la lectura.	8° estación. Enumero los párrafos de la lectura , tuvo como objetivo reconocer la división de los párrafos del texto.
	9° estación. Palabras que reemplazan palabras.	Continuamos con el Eje C-PRODUCCION DE INFERENCIAS.
	Eje B-Monitoreo o autorregulación de la comprensión.	9° estación. Palabras que reemplazan palabras , tuvo como objetivo realizar de manera consciente inferencias anafóricas.
	10° estación. Frases perdidas	Continuamos con el Eje B-MONITOREO O AUTORREGULACION DE LA COMPRENSION.
	11° estación. Detective de información	10° estación. Frases perdidas , tuvo como objetivo

<p>Actividad N°3</p> <p>Día miércoles 21/8 Turno Tarde.</p> <p>Día viernes 16/8 Turno mañana.</p>	<p>Segundo día de Taller de comprensión lectora denominado “Comencemos el viaje”</p> <p>Se realizaron estaciones que comprendieron:</p> <p>Eje C-Producción de inferencias</p> <p>12°estación conectando ideas.</p> <p>Eje D- Comprensión de la estructura del texto</p> <p>13°estación.Títulos</p> <p>14°estación.Ideas principales y secundarias.</p> <p>Eje C-Producción de inferencias</p> <p>15°estación. Interpreto ideas gráficas</p> <p>16°estación. Para seguir pensando.</p>	<p>afianzar la habilidad de autorregulación de la comprensión. Controlar si la comprensión está progresando de un modo satisfactorio.</p> <p>11°estación. Detective de información, tuvo como objetivo afianzar la habilidad de autorregulación de la comprensión.</p> <p>A medida que se fueron finalizando las estaciones se corrigió cada una de ella de forma oral, dando devoluciones y aclaraciones, fue una evaluación continua que retroalimentó el proceso formativo.</p> <p>Se inicia la jornada realizando la lectura “Un mundo de agua” correspondiendo a la estación tiempo de leer, recordamos entre todos lo trabajado la clase anterior.</p> <p>Continuamos con el Eje C-PRODUCCION DE INFERENCIAS.</p> <p>12°estación. Conectando ideas, tuvo como objetivo reconocer las palabras que tienen la función de unir partes de un mensaje de una manera adecuada.</p> <p>Eje D- COMPRENSION DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO</p> <p>13°estación.Títulos, tuvo como objetivo identificar el tema que mejor sintetiza lo que dice un párrafo.</p> <p>14°estación.Ideas principales y secundarias, tuvo como objetivo identificar y distinguir entre ideas principales y secundarias.</p> <p>Continuamos con el Eje C-PRODUCCION DE INFERENCIAS.</p> <p>15°estación. Interpreto ideas gráficas, tuvo como objetivo interpretar, deducir, realizar todas las inferencias y operaciones lógicas necesarias para comprender mensajes presentados de forma gráfica.</p>
--	--	--

		<p>16° estación. Para seguir pensando, tuvo como objetivo desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión autónoma, como modo de profundizar en la temática leída.</p>
<p>Actividad N°4/5/6//7/8/9/10/11/12</p>	<p>Se continuó con las estaciones que recorrieron dos textos de forma similar a lo expuesto, durante los tres encuentros desarrollados anteriormente.</p>	<p>El procedimiento fue idéntico a los tres encuentros anteriores, los textos elegidos fueron en el segundo recorrido “Los ojos de los dragones” y en tercer recorrido “Un pingüino en la ciudad”.</p>
<p>Actividad N°13 Día miércoles 30/8 Turno tarde. Día viernes 25/8 Turno mañana.</p>	<p>Actividad de resumen de las estaciones recorridas. Evaluación del Taller, utilización de una escala.</p>	<p>Se realizó una prueba de evaluación en los dos cursos donde se llevó adelante el Taller de comprensión lectora, conteniendo una selección de las distintas estaciones que recorrieron el último texto, “Un pingüino en la ciudad” encontrando ítems que correspondieron a los cuatro ejes principales. Los alumnos debieron leer los ítems y responder a continuación con una X debajo de la columna que consideraban correcta, la misma decía de acuerdo o en desacuerdo, posteriormente se traspasó la información a un cuadro de respuestas. El tiempo de aplicación de la prueba fue de 30 minutos. Se efectuó de forma individual, y se entregó una hoja que contenía la actividad, en la jornada de la mañana y en la de tarde, se utilizó la biblioteca, una sala aislada de ruido para evitar que éste distrajesen a los participantes. Luego se analizaron las respuestas obtenidas, como se especifica posteriormente.</p>

Anexo 4

Consentimiento Informado para la participación del alumno

Nombre de la Investigación: Taller curricular de comprensión lectora”
Comencemos el viaje”

Introducción/objetivo: La Institución educativa, Escuela primaria N° 17 “Martín Miguel de Güemes” está realizando un proyecto de investigación conjunto con la Orientadora de Aprendizajes del Equipo de Orientación Escolar de nuestra Escuela, Analía V. Torres acompañada por la docente Titular del curso Silvia La Torre, tiene como objetivo analizar si las actividades propuestas por el Taller curricular de comprensión lectora, les permiten a los alumnos de sexto año de nivel primario, aprender, incorporar y afianzar estrategias, que incrementen las habilidades de comprensión lectora.

Lugar: la actividad se estará realizando, en el salón de clases o en la biblioteca de la escuela.

Días y horarios: Los días que se llevará a cabo serán: para el turno mañana los días viernes en el primer módulo (8 a 10 hs.) iniciándose el 1/8/19 y finalizándolo el 1/11/19 y en el turno tarde los días miércoles en el primer módulo (13 a 15hs.) iniciándose el 7/8/19 y finalizándolo 6/11/19.

Procedimientos:

1-Realizará actividades planificadas, enmarcadas en el diseño curricular vigente, el Equipo Directivo estará informado y avalando dicho dispositivo, los trabajos contarán con secuencias conocidas por los alumnos, tales como observar imágenes de un texto, escuchar lecturas, leer de manera autónoma, completar de forma escrita algunos ejercicios.

2-Contará con la guía continua paso a paso, y recibirá los materiales necesarios para cada actividad. La modalidad de trabajo será variada con instancias grupales o individuales

3- Se realizará una evaluación final individual escrita.

Beneficios: mejorar las habilidades en la comprensión lectora de los alumnos, e incorporar el taller de forma anual para sexto año a partir del próximo año, si el mismo se demostrara en el resultado final que cumplió con el objetivo propuesto.

Confidencialidad: el estudio no puede ser divulgado ni tampoco puede manipularse sin autorización del personal encargado, teniendo en cuenta lo establecido en el código de ética del ejercicio de la profesión.

Riesgo/compensación: si se manifestara alguna confusión en la resolución de las actividades, se utilizará otra estrategia que pueda vincularlo al contenido.

Participación voluntaria/retiro: independientemente de la firma efectuada por el familiar o tutor a cargo del alumno participante tiene derecho a retirarse de la inclusión en el proyecto.

Contacto: ante cualquier duda se puede comunicar con la Orientadora de Aprendizajes, la misma se encuentra en la escuela en ambos turnos, estando además a disposición el teléfono de la institución, como la atención del Equipo Directivo.

Consentimiento del padre/madre o tutor para la participación de su hijo/a

Firma de su aceptación para que su hijo/a participen voluntariamente del proyecto de investigación enmarcado en de Taller de comprensión Lectora “Comencemos el viaje”.

Nombre del padre/madre o tutor del participante:

Fecha: día/mes/año

Firma:

Relación con el menor participante:

Nombre completo del menor participante:

Nombre de la persona que obtiene el consentimiento:

Anexo 5

Actividades: “Taller de Comprensión Lectora” – Estaciones - Denominación:
“Comencemos el viaje”

1° Estación Reconocimiento de palabras

- Lee con atención las palabras.
- Comentamos entre todos el significado de cada una de ellas, tratamos de descubrir si alguna de ellas no la conocemos.

Hidrosfera

visible

esfera

microscopio

Polos

glaciares

continentes

seres vivos

Pequeñísimas

océanos

criaturas

desechos

2° estación - CONOCIMIENTOS PREVIOS EN ACCION

Responde:

¿Dónde encontramos agua en nuestro planeta?

.....

Rodea la información que consideras correcta.

-Existe más agua que tierra en nuestro planeta.

-Existe más tierra que agua en nuestro planeta.

-Existe la misma cantidad de agua y de tierra en nuestro planeta.

3° estación Tiempo de leer

“Un Mundo de Agua”

Toda el agua que hay en la tierra forma la hidrósfera, que significa “**esfera** de agua”. El agua ocupa la mayor parte del planeta. Solamente una porción muy pequeña es de agua dulce, el resto es agua salada.

El agua dulce se encuentra en los continentes (en lagos, lagunas, ríos) y en los polos y glaciares (en forma de hielo). En cambio, el agua salada se encuentra en los océanos y en le resto de los mares. Los mares generalmente forman parte de los océanos, aunque existen **algunos** que se encuentran totalmente rodeados por tierra.

Los océanos son muy grandes y se encuentran conectados entre sí. Estos son: el Océano Pacífico, el Océano Atlántico, el Océano Índico, el Océano Ártico y el Océano Antártico. El Océano Pacífico es tan grande que tiene quince veces el tamaño de Estados Unidos. Es el **más grande** de todos los océanos.

La vida abunda en todos los océanos del mundo, algunos seres viven cerca de la superficie y **otros** en aguas más profundas. También, existen muchas formas de vida que solo pueden ser **visibles** con un microscopio. Se trata de pequeñísimas criaturas que flotan o nadan.

La vida en el agua se ve **afectada** por los desechos que el hombre vuelca a ella desde hace muchísimo tiempo. Es importante cuidar el agua y no contaminarla ya que las acciones humanas pueden significar cambios enormes para los seres vivos, aún para los más pequeños que habitan allí.

4° estación. Reviso para comprender

- Vuelve a leer el texto. Coloca los signos que corresponden.

¿? ESTO NO LO
ENTENDÍ

+ ESTA ES INFORMACION
NUEVA

5° estación. ¡Está en el texto!

- Completa el esquema respondiendo las preguntas

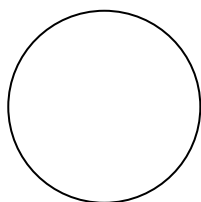
A- ¿Qué significa hidrosfera?

B- ¿En dónde se encuentra el agua dulce?

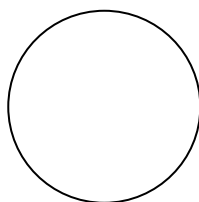
C- ¿En dónde se encuentra el agua salada?

D- ¿Cuáles son los Océanos?

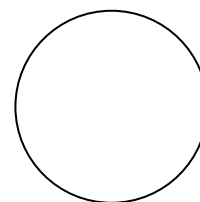
E- ¿Por qué se ve afectada la vida en el agua?



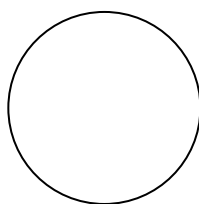
A



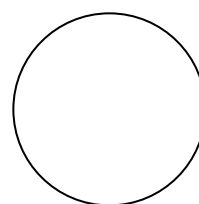
C



E



B



D

6° estación. Almacén de significados

- Rodea la palabra que puede reemplazar la esta en negrita

a- Hidrosfera significa **esfera** de agua.

-pelota -es fea -gota

b- La vida en el agua se ve **afectada** por los desechos que el hombre vuelca en ella.

-mejorada - perjudicada -afeada

7° estación. ¿Lo construyo Yo!

- Señala con una cruz las frases que son verdaderas.

----- El agua dulce ocupa la misma parte que el agua salada.

-----El agua salada cubre la mayor parte de la superficie de la tierra.

-----El 97% del agua del mundo es salada.

-----El agua salada no cubre la mayor parte de la superficie de la tierra.

-----El 3% del agua del mundo no es agua dulce.

8° estación. Enumero los párrafos de la lectura

9° estación. Palabras que reemplazan palabras.

- Vuelve al texto y responde: ¿a qué o a quién están nombrando las palabras que están en negrita?

Párrafo 2. **algunos**-----

Párrafo 3. **el más grande**-----

Párrafo 4. **otros**-----

Párrafo 5. **en ella**-----

10° estación. Frases perdidas.

¿En qué párrafo incluirías la siguiente frase?

“No todos los mares son igual de salados; por ejemplo, el Mar Muerto es el mar más salado del mundo y se encuentra totalmente rodeado de tierra”.

Esta oración pertenecería al párrafo número ----

11° estación. Detective de información.

- Subraya las tres ideas absurdas o contradictorias que encuentres en el texto.

El agua de los polos se presenta en estado sólido, es decir, es estado de hielo. El estado apestoso es cuando el agua se transforma en hielo.

En el planeta Tierra solo el 3% del agua es dulce. Ésta sirve para ser consumida por el hombre, el resto es agua salada. Hay más cantidad de agua dulce que salada.

La vida en los océanos del mundo es abundante. Existen criaturas de todo tipo que habitan en la superficie y en la profundidad, pero no hay seres con vida.

12° estación. Conectando ideas

- Rodea el conector más adecuado para unir las frases.

a- El agua es imprescindible para la vida de todos los seres vivos. Es importante cuidarla y no contaminarla.

El agua es imprescindible para la vida de todos los seres vivos. NUNCA-TAMPOCO-POR ESO es importante cuidarla y no contaminarla.

13° estación. Títulos

- Une cada título con el párrafo que le corresponda.
- Uno de los títulos es intruso, escríbelo en la línea punteada.

-La Hidrósfera	-PARRAFO 1
-Los océanos del mundo	- PARRAFO 2
-La vida en los océanos	-PARRAFO 3
-El color del agua	-PARRAFO 4
-Distintos tipos de agua	- PARRAFO 5
-La contaminación	

El título intruso es

14° estación. Ideas principales y secundarias.

- Escribe las ideas principales de los párrafos 2,4, y 5 teniendo en cuenta las palabras claves que te proponemos.

Párrafo 2: agua dulce – agua salada.....

Párrafo 4: formas de vida – océanos.....

Párrafo 5: cuidar – agua – no contaminar

- Escribe las ideas secundarias de los párrafos 1 y 3 teniendo en cuenta las palabras que te proponemos.

Párrafo 1: porción pequeña – agua potable.....

Párrafo 3:Océano Pacífico – grande.....

15° estación. Interpreto ideas.

“Campaña Internacional”

AGUA PARA LA VIDA

No malgastes el agua... Tu gota cuenta.

A- Responde.

¿Dónde podrías encontrar este texto?

¿Qué significa la palabra “internacional”?.....

¿Por qué te parece que la campaña se llama “Agua para la vida”

¿Por qué te parece que la campaña se llama “Agua para la vida”?.....

¿Por qué piensas que utilizaron esa ilustración para la campaña?.....

B-Rodea las oraciones verdaderas.

-El chanchito de la ilustración es una fuente que se puede encontrar en una plaza.

-Tu gota cuenta significa que se suma a las gotas de toda la demás gente que ahorra.

-La gota de la ilustración cae sobre una alcancía.

16°estación.Para seguir pensando....

- ¿En qué situaciones de tu vida personal piensas que no cuidas el agua?

.....

.....