



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular

Tema:

“CENTRALIDAD DE LA LECTURA COMO CONDICIÓN BÁSICA EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA”

**Propiciar un modelo de comprensión lectora
en una escuela primaria**

Estudiante: Romero Patricia Adriana

Director de Tesina: Mgter. Osvaldo Ivars

Mendoza, junio de 2025

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana

Dra. Ana María Sisti

Vicedecana

Dra. María Ximena Erice

Secretaría Académica

Prof. Esp. María Gabriela Griffouliere

Directora General de Carreras

Mgter. Leticia Vázquez

Coordinadora de Ingreso

Prof. Esp. Lourdes Gómez

Director del Profesorado Universitario de Educación Primaria / Ciclo de Profesorado de Grado Universitario en Informática

Mgter. Elio Ponciano

Directora del Profesorado Universitario de Educación Inicial

Lic. Marcela Mirchak

Directora del Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas / Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas

Prof. Esp. Gabriela Guzmán

Directora del Licenciatura en Terapia del Lenguaje

Prof. Gabriela Balmaceda

Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Prof. Esp. Mariela Farrando

Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motor

Mgter. Leticia Vázquez

Director de Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Victor Agüero

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Aldo Altamirano

Directora de Posgrado

Mgter. Carolina Martínez

Coordinadora de Investigación, Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea Suraci

Secretaría de Extensión

Prof. Esp. Adriana Moreno

Directora de Relaciones Institucionales

Dra. Prof. Nora Marlia

Coordinadora de Movilidad Docente y Estudiantil

Lic. Julia Andrea Amparán

Director de Asuntos Estudiantiles y Egresados

Mgter. Osvaldo Ivars

Coordinador de Egresados

Prof. José Gouric

Coordinadora de Estudiantes

Prof. Agustina Montemayor

Secretario Administrativo Económico-Financiero

Lic. Sergio Euliarte

Índice

Introducción.....	5
Antecedentes	8
Marco Teórico	11
Capítulo I.....	11
El encuadre estatal de la lectura comprensiva	11
1.1 - La lectura en la legislación educativa argentina	11
1.2 - La lectura dentro del Sistema Educativo de la Provincia.....	13
1.3 - La lectura dentro del ámbito departamental	19
1.4 - El rol docente frente a la lectura comprensiva	20
Capítulo II.....	22
Particularidades sobre la Lectura	22
2.1 – El acto de leer	22
2.2 – Inferencias del acto de leer	22
2.3 – Pacto de lectura.....	24
2.4 – El mecanismo mediador requerido por la lectura.....	26
2.5 – La lectura comprensiva en la práctica escolar	27
2.5.1 – La lectura grupal.....	27
2.5.2 – Promoción de la lectura.....	28
Capítulo III	30
Estrategias para la Lectura Comprensiva	30
3.1 Concepto de estrategia.....	30
3.1.2 – Tipos de soportes para utilizar en el Texto Base	33
3.2 – El testeo: instrumento para la confección de pruebas.....	34
3.3 – El testeo en este tipo de investigación	35
3.4 – Selección de un lugar para el testeo	36
Capítulo IV	37
Metodología e Instrumentos de Recolección de Datos	37
4.1 - Abordaje Metodológico.....	37
4.2 - Problema, población y muestra.....	38
4.3-Objetivos	38
4.4 -Hipótesis	39
4.5- Instrumentos de Recolección de Datos	39
4.6 - Trabajo de Campo. Recolección de Datos, Graficación y Análisis	40
4.6.1- Gestión I: Encuadre del lugar comunitario para la realización del Testeo..	40

4.6.2 - Gestión II: Descripción de la Escuela soporte de la práctica del Testeo y la tramitación pertinente para su realización.....	41
4.6.3 - Gestión III: Selección del Texto Original para la elaboración de los Textos Base.....	43
4.6.4 - Estrategias a seguir para el Testeo: Toma de datos, Graficación y Análisis	43
Conclusiones.....	65
Referencias Bibliográficas.....	68

Introducción

La presencia de conflictos en el dominio de la comprensión lectora guarda una relación directa con la aparición de bajos rendimientos académicos y problemas de aprendizajes en los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo.

La comprensión lectora permite a los estudiantes encontrar las representaciones claves dentro de un texto, adquirir nuevos conocimientos, captar los mensajes en los distintos portadores de texto de su ámbito social, establecer relaciones conceptuales dentro de un texto y crear un nuevo cúmulo de saberes en base a lo leído, que luego podrá aplicar a otras situaciones.

La comprensión del lenguaje es un proceso complejo que surge de la interacción entre el lector y el texto. En ella intervienen diversas habilidades que permiten desarrollarla eficazmente. Para comprender un texto se necesita: activar conocimientos previos, distinguir las ideas, monitorear la propia lectura, aplicar procedimientos importantes, hacer predicciones y sacar conclusiones.

Los docentes necesitan un modelo que les permita acompañar este proceso ayudando a sus alumnos a desarrollar su capacidad de lectura comprensiva. Facilitar la tarea del alumno para que este construya aprendizajes significativos, primero en el aula, con sus compañeros y luego individualmente. El contar con esta habilidad básica permite aprender y también disponer de una capacidad más de desarrollo individual para la vida social.

Especialistas de distintas procedencias académicas se dan sitio continuo para ocuparse de los temas relacionados con comprensión lectora, incluso se instrumentan capacitaciones que se habilitan desde legislaciones adecuadas a la educación en todos los países, incluso en la Argentina.

En este trabajo de investigación sobre la comprensión lectora se ha pretendido encontrar un camino cuantitativo para aportar datos que habiliten al docente determinar en un momento preciso la calidad de lectura que tienen sus educandos.

Para ello se requirieron tres tipos de antecedentes: uno destinado al reconocimiento de la necesidad de contar con la legislación adecuada al concepto de enseñanza común obligatoria donde se incluya por supuesto a la lectura; asunto que posibilitó que trabajos de esta naturaleza se pudieran gestionar en las escuelas, tomando como base de aplicación las leyes nacionales y su proyección hacia las organizaciones básicas (provincias, municipalidades, barrios).

El segundo antecedente se vinculó a la lectura y los principios científicos que permiten recorrer un camino práctico dentro de la enseñanza en las escuelas, incluyendo modelos adecuados.

El tercero posibilitó la manera de integrar los conocimientos teóricos a la práctica concreta de lectura comprensiva.

Los datos obtenidos permitieron formular las siguientes preguntas de investigación para orientar la práctica de lectura comprensiva: ¿de qué manera se puede abordar a los alumnos con un material adecuado?, ¿qué teorías favorecerían el armado de un texto de lectura común que se habilitara para medir el grado de comprensión lectora?, ¿tendría importancia la edad de los alumnos que participarían en el testeo de comprensión lectora prevista como aleatoria?, ¿cómo se evaluarían los resultados de forma cuantitativa?

Frente a estos interrogantes se plantearon objetivos.

A nivel general se previó determinar a través de un testeo el grado de comprensión lectora de alumnos de 5º y 7º grados de una escuela primaria común a través de textos elaborados con estrategias adecuadas.

Los específicos fueron los siguientes: identificar las estrategias de comprensión lectora que pueden emplearse en textos adecuados para alumnos de grados de primaria común; estudiar las estrategias que se presentan como significativas para el texto destinado al testeo de comprensión lectora y, por último, analizar los datos cuantitativos emergentes de la aplicación del texto de testeo sobre las estrategias de comprensión lectora de los alumnos.

A partir de los objetivos fijados se estuvo en condiciones de plantear la siguiente hipótesis de trabajo centrada en el conocer el grado de comprensión lectora a partir de textos implementados con estrategias apropiadas tanto a nivel individual como general dentro de cursos en una escuela primaria.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se propició una metodología que permitió establecer a este estudio bajo el enfoque cuantitativo porque se obtuvieron datos cuantificables a partir de un testeo, los que se pudieron obtener a través de instrumentos de recolección que propiciaron un modelo de tramitación, la adecuación instrumental de tablas de doble entrada (horizontal para datos individuales de los testeados y vertical para este tipo de investigaciones) y su graficación para el análisis.

El texto base para el testeo se concretó a partir de un suplemento educativo publicado por un diario local de tiraje masivo sujeto a la aplicación de estrategias de comprensión lectora con un sistema de puntuación orientativa. La actividad práctica se concretó en una escuela primaria común con alumnos de 5º y 7º grados del departamento de Junín en la provincia de Mendoza.

Este trabajo consta de tres capítulos teóricos y uno destinado a la metodología, los instrumentos de recolección de datos, la correspondiente graficación y análisis. El primer capítulo se concentra en la modalidad Lengua dentro de una currícula escolar habilitada por los gobiernos nacional y provincial en sus respectivas legislaciones, y los niveles prácticos para la escuela; el segundo, versa sobre los aspectos teóricos de la lectura comprensiva; y el tercero, destinado a la orientación práctica de la lectura a partir de las estrategias de comprensión lectora.

El cuarto capítulo responde a la metodología empleada, y la tarea finaliza con el análisis, las respectivas conclusiones y las referencias bibliográficas consultadas.

Antecedentes

La comprensión lectora es la trama que constituye un objeto de investigación. Cuantiosos autores han abordado la dificultad, concordando que la misma es una causa compleja:

La lectura es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el lector y el texto. El núcleo de ese proceso es la elaboración de inferencia que va más allá de sentido literal y explícito que se presenta el texto. Cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto escrito, deben saber qué estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información explícita del texto. Enseñar a nuestros alumnos a hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca de una palabra extraña, propiedades del objeto características o rasgos de los personajes, el modo de realizar las acciones, causas y efectos de sucesos, entre otras, es el modo de proceder más idóneo dentro del aula para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirles en lectores autónomos capaces de superar cualquier obstáculo que dificulte su proceso de comprensión lectora (Ortas Esther et al., 2005,p. 114).

Uno de los principales desafíos educativos en los colegios, es obtener una mejor comprensión lectora, ya que de ello estribará la calidad del aprendizaje de todos los espacios curriculares educativos y el éxito particular y profesional futuro de los estudiantes:

De esta forma, autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel o Ferreiro y Teberovsky insisten en la importancia de enseñar la lectoescritura de forma constructiva, significativa y mediante la interacción con el resto de los compañeros, partiendo siempre de los conocimientos previos que posea el alumnado, donde el alumno sea parte activa del aprendizaje y el maestro adquiera el papel de orientador y guía de dicho proceso. Para poder llevar

a cabo este tipo de aprendizaje es necesario seleccionar el material adecuado, de forma que éste sea funcional, coherente y se encuentre dentro de su contexto, condición que cumple cualquier texto real siempre que no se haya extraído de su contexto, y que se adapte a la madurez intelectual de los alumnos (Llorens Esteve, R., 2015, p. 38).

En cuanto, “comprender un texto implica generar una representación mental, un modelo de situación sobre lo que el texto trata” (Van Dijk y Kinstch, 1983). Esto supone un lector dinámico que pone en relación la información evidente y que pueda inferir lo que no está dicho a partir del **conocimiento del mundo** —también conocido como **conocimiento enciclopédico**— es la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido.

Se denomina Comprensión Lectora la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como interpretación. La Comprensión Lectora, por lo tanto, no es una técnica sino, como ya señalamos, un proceso transaccional entre texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos (incluidos los relativos al discurso al que pertenece un texto dado) (Gómez De Erice, M. V. y Zalba, 2003, p.28).

Pero, además de implicar complejos procesos cognitivos, es una habilidad cultural. En tanto habilidad cultural, la comprensión de textos puede y debe ser entrenada. Inferir requiere la elección entre posibles significados de la información elidida asignándole la correspondiente. Añadiendo de este modo los elementos semánticos, sintácticos o pragmáticos no explicitados e integrando la información no explícita en el texto mediante la generación de inferencias, que es un componente clave

en la comprensión lectora (Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. ,2016, p.4).

Es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consciente, teóricamente fundamentado, con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con docentes capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados (Pucheta, S. P., & Sanchez, V., 2022, p. 14).

La comprensión lectora a diferencia de la lectura implica una serie de acciones y operaciones que deben responder a un proceso ordenado desde el plano psicológico, cognitivo y lingüístico en el que el docente debe fungir como mediador entre el estudiante y el texto aportándole las estrategias necesarias para lograr el objetivo final de comprender. En este sentido, el papel de la escuela y el proceso de formación liderado por los docentes no pierde vigencia, en tanto son mediadores en procesos de una mayor complejidad como escribir y leer comprensivamente (Anderson J. V. Sierra, p.3, 2022).

Marco Teórico

Capítulo I

El encuadre estatal de la lectura comprensiva

1.1 - La lectura en la legislación educativa argentina

La ley actual vigente en materia educativa es la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en 2006, (LEN). En la misma se explicitan los fines y objetivos de la política educativa nacional. En el Título I, Capítulo II, Artículo 11, entre las finalidades enumeradas se encuentra la de: "...fortalecer la centralidad de la lectura, como condición básica para la educación a lo largo de la vida, construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento" (Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006, Título I, Capítulo II, Artículo 11).

Del mismo modo, en el Capítulo III, que trata sobre la Educación Primaria, en su Artículo 27, expresa que este nivel de educación tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- a) Garantizar a todos/as los/las niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que le permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006, Título I, Capítulo III, Artículo 27).

Si observamos los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), en el segundo ciclo de la EGB, en lo que comprende el Nivel Primario, es decir, 4º, 5º, 6º y 7º, el área Lengua, ofrecerá situaciones que promuevan en los alumnos especialmente:

- La lectura con distintos propósitos, de textos narrativos, descriptivos, expositivos e instruccionales en distintos soportes, empleando las estrategias de la lectura incorporadas.
- La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de la lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase del texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante, establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas, a través de las pistas que el propio texto brinda, la consulta del diccionario y la recuperación de la información relevante de manera resumida). Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la lectura.
- La búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca de aula escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o bibliotecario, utilizando los índices y otros ejemplos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros) (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), en el segundo ciclo de la EGB, en lo que comprende el Nivel Primario, es decir, 4º, 5º, 6º y 7º, 2013, pp. 24 -43).

1.2 - La lectura dentro del Sistema Educativo de la Provincia

La provincia de Mendoza adoptó el sistema educativo previsto por las leyes federales, adaptándolas a sus necesidades. En resumen, este tema en la provincia se proyecta desde la Dirección General de Escuelas, cuyo documento se presenta en este apartado:

En el marco de la L.E.N. N° 26.206/06 [sic], la Provincia de Mendoza elabora el siguiente Diseño Curricular de Nivel Primario centrado en el desarrollo progresivo de capacidades en vinculación con los saberes de diversos espacios curriculares y organizado en tres ciclos: el primero formado por 1° 2° 3° grados, el 2° ciclo con 4° y 5° grados y el 3° ciclo constituido por 6° y 7° grados” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2019, p.16).

A continuación, se presenta el área Lengua con los indicadores de desarrollo de capacidades y aprendizajes prioritarios de Lengua desde su origen hasta el punto de aplicación dentro de esta investigación. Los indicadores de desarrollo de capacidades fundamentales para la vida en el 1er Ciclo son:

- **Comunicación:**

- “Integra la información presente en el texto con la información anterior (conocimientos previos y experiencias personales) para construir significados y recuperar información explícita e implícita con la mediación del docente” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2019, p.16).

- **Trabajo con otros:**

- “Participa activamente en actividades de lectura colaborativa: lectura a otros y con otros y juegos” (Ídem).

- **Pensamiento crítico:**

- “Escucha atentamente para comprender la información brindada por el docente o sus pares o pedir aclaraciones fundamentales dando sus respuestas” (Ídem).

- **Resolución de problemas:**

- “Identifica los saberes lingüísticos que debe poner en juego en una situación comunicativa (acordes al nivel), el conocimiento del destinatario y el conocimiento del tema (rastreo e interpretación de la información)” (Ídem).

- **Compromiso y responsabilidad**

- “Reconoce la importancia y significación de sus expresiones, adecuándose al destinatario” (Ídem).

- **Aprender a aprender:**

- “Reflexiona sobre los procesos mentales puestos en juego (acordes al nivel madurativo y con la mediación del docente) en la resolución de distintas situaciones comunicativas” (Ídem).

Temas vinculantes con estos aspectos y útil para esta investigación con respecto a Lengua son:

Aprendizajes prioritarios

Lengua

Ejes Unidad Pedagógica (Todo el Primer Ciclo es considerado un solo tramo)

Primer tramo > Segundo Tramo > Tercer Grado. (Esto se aplica también a Lectura).

En relación con la lectura

- Reconocimiento de las funciones sociales de la lectura en variadas y asiduas situaciones comunicativas.
- Frecuentación, exploración e interacción asidua con variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (biblioteca de aula, escolares y librerías, ferias del libro) con diferentes propósitos.
- Comprensión y disfrute de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas, poesías, coplas, adivinanzas) y textos no literarios (notas de enciclopedia, curiosidades) leídos de manera habitual y sistemática por el docente.
- Realizando:
 - Anticipación de la lectura por activación de conocimientos referidos al texto.

Reflexión post lectura.

En situaciones de lectura dialógica en donde se proporcione un modelo lector activo, expliciten inferencias y se expliquen palabras desconocidas.

- Realizando:
 - Anticipación de la lectura.
 - Reflexión post lectura.

- En situaciones de lectura dialógica en donde se proporcione un modelo lector activo, expliciten inferencias y se expliquen palabras desconocidas
- Comprensión y disfrute de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas, poesías, coplas, adivinanzas) y textos no literarios (descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia de temas que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, etc.) leídos de manera habitual y sistemática en forma compartida con otros compañeros, el docente y otros adultos.
- Comprensión y disfrute de textos literarios y no literarios de forma autónoma, fluida, dialógica, habitual y sistemática considerando la información implícita y explícita, leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos.
- Reflexión sobre principios básicos del funcionamiento del sistema: linealidad, dirección, espacios entre palabras, el punto, el uso de mayúsculas y minúsculas, signos de interrogación y exclamación.
- Reflexión sobre las unidades lingüísticas (texto, párrafo, oración, palabra, letra).
- Participación en instancias de lectura compartida e individual que consoliden la lectura prosódica atendiendo a los signos de puntuación.
- Lectura modelada, mediada compartida de:
 - Palabras y oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones.
 - Lectura modelada, mediada y compartida de textos.
 - Lectura autónoma de palabras y oraciones de fragmentos de textos.
- Lectura autónoma de:
 - Palabras y oraciones que conforman textos.
 - Fragmentos de textos (títulos y diálogos en un cuento, respuesta de adivinanzas, rutinas, parlamentos de un personaje, etc.).

- Lectura autónoma y fluida de textos en silencio o en voz alta, individual o grupal de manera habitual y sistemática de textos literarios y no literarios (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2019, pp.229-230).

2do Ciclo

INDICADORES

De desarrollo de capacidades

- Comunicación
 - “Relaciona la información del texto con imágenes, gráficos, tablas, mapas y cuadros para establecer relaciones de significado entre conocimientos previos y la adquisición de la nueva información, con progresiva autonomía” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2019, p. 316).
- Trabajo con otros
 - “Reconoce al otro como interlocutor válido” (Ídem).
- Pensamiento crítico
 - “Formula preguntas a los textos y expresa opiniones y respuestas a inquietudes que se presenten sobre la información implícita y explícita de textos orales y escritos” (Ídem).
- Resolución de problemas
 - “Reconoce la información implícita en un texto” (Ídem).
- Compromiso y responsabilidad
 - “Participa, a partir de sus propios relatos y de la interacción con otros, en situaciones que apunten al desarrollo del juicio crítico para incentivar una reflexión metacognitiva mediada que tienda al bien común” (Ídem).
- Aprender a aprender
 - “Reconoce sus propios procesos en relación a la adquisición, transferencia y comunicación del conocimiento” (Ídem).

Tabla 1**LENGUA****Aprendizajes prioritarios**

	Cuarto grado	Quinto Grado
En relación con la lectura	Práctica de la lectura silenciosa y corriente, en voz alta con diversos propósitos (aprender, informarse, averiguar, compartir, disfrutar) de distintos textos presentes en variados portadores, escenarios y circuitos de la lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otras).	Ídem anterior
	- Adquisición de estrategias de comprensión lectora Adecuadas a la clase de texto para identificar paratextos, predicciones, información relevante, deducción de palabras desconocidas, uso del diccionario.	- Adquisición de estrategias de comprensión lectora Adecuadas a la clase de texto para identificar paratextos, predicciones, información relevante, deducción del significado de las palabras desconocidas, uso del diccionario, intencionalidad del texto. Recuperación de la información relevante, a través de resúmenes, para el monitoreo de la comprensión lectora.

Nota: Diseño Curricular de Educación Primaria 2019 – Mendoza

3er Ciclo**INDICADORES**

De desarrollo de capacidades

- **Comunicación**

- “Emplea habilidades de decodificación de la información que permiten la comprensión de texto para la toma de apuntes, la elaboración de síntesis, gráficos, la contrastación con información de otros textos y la reelaboración de la información con sus propias palabras” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2019, p. 406).

- **Trabajo con otros**

- “Desarrolla habilidades de reflexión metacognitiva” (Ídem).

Pensamiento crítico

- “Analiza distintas fuentes de información consultada” (Ídem).

Resolución de problemas

- “Reconoce la información implícita y explícita de un texto” (Ídem).

Compromiso y responsabilidad

“Desarrolla procesos metacognitivos autónomos relacionados con su expresión oral y escrita” (Ídem).

Aprender a aprender

- “Genera procesos metacognitivos frente al conocimiento lingüístico” (Ídem).

Tabla 2

LENGUA

Aprendizajes prioritarios

Ejes	Sexto Grado	Séptimo Grado
En relación con la lectura	Práctica de la lectura comprensiva, silenciosa y en voz alta , con diversos propósitos (aprender, informarse, averiguar, compartir, disfrutar) de distintos textos presentes en variados portadores, escenarios y circuitos de la lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otras).	Práctica de la lectura comprensiva, silenciosa y en voz alta , con diversos propósitos (aprender, informarse, averiguar, compartir, disfrutar) de distintos textos presentes en variados portadores, escenarios y circuitos de la lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otras) para promover la selección autónoma del material bibliográfico.
	Adquisición de estrategias de comprensión lectora adecuadas a la clase de texto para identificar paratexto, predicciones, información relevante, deducción del significado de palabras desconocidas, uso del diccionario, intencionalidad del texto.	Adquisición de estrategias de comprensión lectora adecuadas a la clase de texto para identificar paratexto, predicciones, inferencias, información relevante, deducción del significado de las palabras desconocidas, por cotexto y contexto, uso del diccionario, intencionalidad del texto.
	Práctica de la lectura en voz alta frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a dichas prácticas con fluidez, entonación y expresión adecuada.	Práctica de la lectura en voz alta frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a dichas prácticas con fluidez, entonación y expresión adecuada.

	Recuperación de la información relevante a través de resúmenes y organizadores gráficos (cuadro comparativo, cuadro sinóptico y mapa conceptual) para el monitoreo de la comprensión lectora.	Recuperación de la información relevante a través de resúmenes y organizadores gráficos (cuadro comparativo y cuadro sinóptico) para el monitoreo de la comprensión lectora.
--	---	--

Nota: Diseño Curricular de Educación Primaria 2019 – Mendoza

1.3 - La lectura dentro del ámbito departamental

Si se parte del reconocimiento de la Constitución Nacional (1994) sobre la autonomía municipal se infiere en el Artículo 5° y Artículo 123°, que esta facilita las relaciones entre las instituciones educativas, en este caso, y la comunidad. Con la finalidad de explicar la libertad con la que se cuenta para actividades extracurriculares comunitarias junto a la escuela se consultó un documento especializado en el tema.

El documento Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa (2006) fue desarrollado por el especialista en educación y curriculum, Krichesky en el marco del Proyecto Hemisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral.

Se pudo tomar datos sobre el concepto de comunidad y el de comunidad educativa, como así también sobre escuelas, familias y comunidad con sus posibles pactos y vínculos, temas donde muchos de ellos se mantienen en continua revisión. (Krichesky, 2006, pp.10-14).

El autor del informe asocia a Frigerio para señalar que existe una comunidad siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conozcan, posean intereses comunes, analicen juntos sus problemas y pongan en común sus recursos para resolverlos (Frigerio et al., 1992, p. 11).

Con respecto a la comunidad educativa Krichesky señala que pueden observarse dos momentos: uno, en el cual la escuela se mantuvo “cerrada” al entorno social, manteniéndose vinculada solo a las familias de los alumnos, los docentes y los auxiliares de la educación. En el momento actual los establecimientos se manifiestan como *abiertos*, por lo tanto, una escuela abierta a la comunidad implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario de la escuela,

sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad (Krichesky, 2006, p.16).

En síntesis, la relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional –y en ciertos casos la propuesta pedagógica– resulte más democrática (Krichesky, 2006, p. 15).

Desde el punto de vista de la experiencia docente se connota que al igual que en los casos documentados tomados como referentes, se han presentado resultados positivos, como así también los que se han ido diluyendo en el tiempo, pero esa es una circunstancia que se vive en cualquier parte del país.

1.4 - El rol docente frente a la lectura comprensiva

Las distintas teorías inferenciales coinciden en los planteamientos esenciales acerca de este tema. En todas ellas se subraya el rol protagónico de las inferencias en la comprensión lectora, y, por lo tanto, la necesidad de considerar-en cualquier situación de aprendizaje-los conocimientos previos del alumno.

El hecho de apropiarnos, de alguna manera, de estas investigaciones, contribuye a mejorar la tarea docente de guiar a alumnos hacia la comprensión lectora. Se hace imprescindible actuar como mediadores, entre la teoría y la práctica.

El medio con el que cuentan los docentes para llevar a cabo esta tarea que asegure que el proceso inferencial de los alumnos se realice, es la elaboración de cuestionarios, orales o escritos, que incluyan preguntas inferenciales.

Cabe agregar que la tarea de comprensión lectora no es privativa del área Lengua: “necesita de un trabajo interdisciplinario y permanente” (Sacerdote, C. A. y Vega, A. M., p. 68).

Este conjunto de datos volcados en este primer capítulo ha permitido dejar en firme que la lectura comprensiva sea un tema estratégico para el país, por lo tanto, todas las actividades dirigidas por la docencia en su dirección son respaldadas por la legislación argentina. Cabe entonces reconocer tópicos que tienen que ver con la lectura para disponer de un accionar correcto hacia la producción de la lectura y su práctica,

motivos de este trabajo de investigación. En su apoyo se ha tenido en cuenta el Programa Educativo Nacional para el mejoramiento de la lectura, Plan Lectura, aprobado el 15 de septiembre de 2008 y a cargo del Ministerio de Educación de la Nación.

Capítulo II

Particularidades sobre la Lectura

2.1 – El acto de leer

En vista a que la actividad de este trabajo de investigación se concentra en niños y niñas de quinto y séptimo grados se ha previsto comenzar por presentar el campo teórico de cómo se lee, sobre todo a partir de los diez años, edad intermedia entre la niñez y la preadolescencia y sus proyecciones futuras.

Frente a esta situación se puede partir de la interpelación de Zalba en la obra *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental* (2003): *¿qué es leer?* Ella define que el acto de lectura “en un sentido amplio, implica la interacción de un sujeto, con un texto-concebido desde una perspectiva que excede lo meramente gráfico-visual con el objeto de interpretarlo, elaborando una representación mental de su significación” y, si bien, en primera instancia esa representación es mental, puede “traducirse” a una segunda representación de naturaleza semiótica (verbal oral o escrita, gráfico-espacial, icónica, plástica, entre otras) en la que queda ‘documentada’ la interpretación. También la autora hace la salvedad que, sin embargo, la mayoría de las lecturas no quedan registradas, lo que le confiere al acto de leer un carácter efímero y fugaz. (Zalba y Erice, 2003, p.40).

En una dirección similar, Cutropia refiere que leer es la interacción entre un sujeto lector y un texto con el objeto de interpretarlo: implica elaborar una representación mental de su significación (procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y perceptuales) simultáneamente en distintos niveles (grafofonético, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, esquemático, interpretativo) (Cutropia, A. R., 2017, p.1).

Para elaborar la representación mental del texto el lector utiliza pistas o instrucciones que le brinda el mismo texto; es un rearmado de las piezas significativas que el texto ofrece.

Por otra parte, Isabel Solé (2002) señala que durante el acto de leer se establece el proceso que permite que se lleve a cabo la comprensión del lenguaje escrito, señalando que durante el mismo pueden aparecer las diferentes perspectivas que pueden asumir los agentes que entren en juego, tales como el tipo de lectura, la pluralidad de los objetivos o los tipos de textos empleados.

2.2 – Inferencias del acto de leer

El acto de leer ha sido abordado teóricamente también por las deducciones que se presentan a medida que las personas lo realizan. Estas inferencias son las que permiten ampliar el espectro de posibilidades que se abren en torno a la lectura y su comprensión.

Por ejemplo, para Zalba la actividad del lector consiste en construir un discurso a partir de los elementos instruccionales, aportados por la materialidad de un texto-manifestación. El lector deconstruye la materialidad textual para encontrar las huellas, los indicios que le permitan construir el discurso. Incluso, esta tarea puede comenzar con cada nueva lectura del texto (Zalba, 2003, p. 10).

Pero también señala que no todos los lectores son indagadores de sentidos. Hay lectores para quienes el texto es un pretexto para sus propias búsquedas obsesivas y, mediante la lectura, descargan o subliman fobias, temores, odios y amores; otros, para los cuales los textos ajenos son fuente de inspiración para sus propios textos. También se encuentran lectores que solo se deleitan con la lectura, sin mayores pretensiones interpretativas. Es decir, que se pueden encontrar diversas e interesantes combinaciones, lo que permite inferir que existen muchas maneras de relacionarse con los textos, muchos tipos de lectura y lectores.

Desde la perspectiva semiótica, Lotman considera que todo texto es un conjunto sígnico coherente porque no pueden solo considerarse textos a los lingüísticos, sino también a los producidos mediante otros sistemas: un cuadro, un vídeo, un film, una puesta teatral, etc. (Lotman en Eco, 1998, p. 41).

En la obra *¿Qué entendemos por lectura?* de Alicia Romero de Cutropia, la actividad del lector se encamina hacia el crecimiento personal con la finalidad de obtener formación humanística, valores estéticos y éticos, permitiéndose contactar con experiencias y vivencias de distintas culturas, espacios, tiempos y valores. Entre sus conceptos, también afirma que se lee para el crecimiento intelectual, tal como el aprendizaje escolar. La lectura se mantiene activa a lo largo de toda la vida; con el tiempo se logra autonomía, se adquiere la cultura escrita y facilitar, por ejemplo, el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Se aprecia que se propicia el crecimiento social, visto este como escuela de la ciudadanía apuntando a la participación en la sociedad y la relación entre el dominio lector y la igualdad de oportunidades (Cutropia, 2017, p. 3).

Cabe señalar que se espera una necesaria inferencia del lector para comprender, explicar, planificar y resolver acciones, para completar la información que nos aporta el texto concreto, con la información almacenada en la memoria a largo plazo (MPL) y poder realizar las operaciones cognitivas que permitan relacionar datos e informaciones en el texto. Algunas inferencias son automáticas. Otras, complejas, que

requieren más elaboración, como determinar el tema o tópico textual, secuenciar acciones, identificar causas y consecuencias, relacionar el texto con el contexto para establecer la intencionalidad del autor.

2.3 – Pacto de lectura

A nadie puede escapar que existen incontables textos e innumerables lectores, pero para que el par texto-lector prospere debe establecerse entre ellos un pacto de lectura. También se presentan muchos tipos de lectura y de lectores. Lo importante para este estudio es comprender el proceso y las características del pacto de lectura combinado con el propósito del lector.

Solé (2002) teoriza que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar objetivos que tutelan su lectura. Es en base a sus objetivos, intereses y/o conocimientos previos que el lector llevará a cabo una interpretación del texto, en base a lo que se iguala o aproxima al tema que se está tratando. La autora resalta que el no encuentro con lo que se trata de interpretar no implica que el texto carezca de sentido, si no que este tiene para el lector un significado seguramente diferente al que el autor le imprimió. (Solé, 2002, p. 17- 18).

Zalba ha observado que lo que a todo lector empírico se le ofrece no es simplemente un texto que habla de un determinado tema, sino una particular y compleja “manera de decir” (Verón, 1999, p. 96). Esta manera de decir genera una relación particular con el lector porque interactúa con esa forma textual. Es así como queda en evidencia el pacto de lectura (Zalba, 2003, p.15).

Se pueden distinguir momentos históricos en torno a los pactos de lectura, cuyas características conviven en la actualidad:

- **Momento original**

Desde la antigüedad que coexisten formas de comunicación oral, pero cuando se lograron elaborar textos sobre un soporte móvil la simple oralidad se transformó en lectura en voz alta.

El pacto de lectura consistía en concurrir a un lugar de reunión donde se leían textos de toda naturaleza, con predominio de los religiosos. De los rollos se pasó a los pesados códices que se leían en las catedrales, iglesias, monasterios, etc.

Por supuesto que también existía una lectura silenciosa por parte de los estudiosos de los monasterios o bibliotecas del señorío feudal, lo que constituía a la mirada moderna como otro pacto de lectura.

- **Momento audiovisual**

Entre el invento de la conducción de la electricidad y los medios de comunicación hasta la aparición de la televisión que dejaron en otro plano al periodismo gráfico, las revistas y los libros, fueron quienes tuvieron que cambiar los pactos de lectura.

Lo audiovisual, si bien debe disponer de contenidos textuales (guiones, resúmenes, rutinas, avisos, informes, etc.) se caracteriza por tener un centro difusor y millones de consumidores con los cuales existe un pacto de lectura muy diferente al que se referenció como original.

Estas formas de comunicación han modificado el escenario cultural cada uno con sus particularidades de lenguajes. El más notable de estos medios es la televisión que posee un tipo de lector modelo generado por ella y una dirección unilateral que podría ser considerada como un pacto de lectura.

La televisión es el medio audiovisual hegemónico cuyo lector modelo es un sujeto cognitivo, que a partir de la decodificación y casi simultáneo reconocimiento de un fragmento de un texto-ocurrencia, descubre el género (texto-tipo) del que se trata. Según Verón una de las prácticas de lectura avalada por el contrato de lectura implícito, generado por las particularidades del modo de decir televisivo, es el zapping. Un método rápido de lectura que se caracteriza por el reconocimiento de programas, momentos, música, sonidos, etc. ya incorporados por actuar interconectados de forma continua o en tiempos perfectamente establecidos.

- **Momento hipervinculado**

Con la llegada de la Internet y las telecomunicaciones satelitales comenzó la era multimedia. La principal característica de la Red Internet es su capacidad de combinar medios de comunicación, sobre todo con la introducción de la telefonía celular.

La producción electrónica de textos y las modalidades de lectura que estos implican (navegaciones virtuales) constituyen la “tercera revolución” de la lectura sobrevenida desde la Edad Media. (Cavallo & Chartier, 2001, p.51). La característica más importante de estos nuevos medios, la constituye la interactividad. Esta modalidad enunciativa genera un producto particular: el hipertexto. Este es un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal.

El hipertexto se configura entonces, como una estructura en red; una forma heterogénea y metamórfica en permanente composición; se organiza desde una lógica fractal, ya que cualquiera de sus componentes puede -a su vez- reorganizarse como una red en sí misma como una fragmentación e individuación evidente.

Por su parte, el texto ha sufrido mutaciones extraordinarias, de las cuales se rescatará el hipervínculo como una de las modalidades de contar con una integralidad del texto con todas las variables de comunicación posibles, se trate de fuentes,

continuidad de temas, relaciones entre comunicadores, capacidad de respuesta, etc. al punto que puede afirmarse que existen infinitas combinaciones de pactos de lectura.

Sin embargo, comprender lo escrito en el hipertexto supone la activación de estrategias de cooperación interpretativas análogas a las requeridas para comprender lo escrito en formato papel. Los textos escritos, las prácticas lectoras a ellos asociadas y los lectores se han transformado. Junto al lector a usanza tradicional, bautizado como “lector nostálgico”, por Chartier, ha surgido un nuevo lector, denominado “lector salvaje” (Chartier, 1998, p. 15), que selecciona y conecta en forma aleatoria y desordenada -la mayoría de las veces sin comprenderlos cabalmente- fragmentos de textos.

En este proceso han incidido diversos factores: la aparición y posicionamiento de otros medios de comunicación, cambios socioculturales como la creciente individuación del sujeto, la fragmentación como característica de reconocimiento y apropiación, la pérdida del orden progresivo, acumulativo y comprensivo de la lectura y la proliferación caótica y no jerarquizada de ‘fuentes’ de información de fácil acceso (“al alcance de la mano” o, mejor dicho, del ‘mouse’ o del control remoto).

Todas estas mutaciones culturales de la lectura deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar las dificultades que jóvenes, adolescentes y niños tienen con la comprensión lectora. La paulatina consolidación de estas prácticas lectoras anárquicas está convirtiendo a la lectura en un fenómeno fragmentado y diseminado, en las que la comprensión de lo leído no siempre tiene lugar.

2.4 – El mecanismo mediador requerido por la lectura

En temas de mediación educativa tiene lógica incorporar información sobre los estudios de Vygotsky (1979), quien se refiere a dos niveles evolutivos del lector escolar: el nivel evolutivo real y el potencial.

El nivel evolutivo real incluye todas aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos, mientras que el nivel de desarrollo potencial se refiere a lo que los niños pueden hacer con ayuda de *otros*.

Se debe tener presente que Vygotsky demostró que la capacidad de los niños de similar nivel de desarrollo mental para aprender un contenido bajo la guía de un maestro versaba en gran medida, e igualmente, en la proximidad de la *Zona de Desarrollo Próximo*. Se trata de la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

La *Zona De Desarrollo Próximo* define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración y en este sentido se caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente.

2.5 – La lectura comprensiva en la práctica escolar

Desde la experiencia se puede aseverar que la presencia del docente para el fomento de la lectura en el aula es fundamental porque sustenta la inferencia. Las distintas teorías inferenciales coinciden en los planteamientos esenciales acerca de este tema. En todas ellas se subraya el rol protagónico de las inferencias en la comprensión lectora, y, por lo tanto, la necesidad de considerar en cualquier situación de aprendizaje los conocimientos previos del alumno (Sacerdote y Vega, 2005, p.66).

El hecho de apropiarse de estas investigaciones contribuye a mejorar la tarea docente de guiar a los alumnos hacia la comprensión lectora. Se hace imprescindible actuar como mediadores entre la teoría y la práctica. Por su parte, el medio con el que cuentan los docentes para llevar a cabo esta tarea consiste en la elaboración de actividades orales o escritos, que incluyan preguntas inferenciales.

Cabe agregar que la tarea de comprensión lectora no es privativa del área Lengua, aunque necesita de un trabajo interdisciplinario y permanente (Sacerdote y Vega, 2005, p. 68).

2.5.1 – La lectura grupal

Los materiales que fueran señalados en el apartado anterior deben tener la capacidad de servir para trabajar la comprensión de un texto seleccionado y/o preparado como así también cualquier tipo de texto que fomente la participación, la interacción y favorezca a la responsabilidad individual.

Esta es una práctica destacada porque en ella participa todo el alumnado con un papel activo dentro del desarrollo de las actividades a partir de contar con el beneficio de saber leer para inferir el resto de las capacidades, tales como escuchar, resumir, explicar, corregir y opinar.

La práctica de la lectura grupal puede realizarse con materiales publicados o preparados por el docente apoyándose en estructuras cooperativas, que son las que habilitan, por ejemplo, que se realicen entre alumnos lectores en voz alta que dejen sus niveles individuales de conocimientos para participar de lo grupal con lo que saben o ya han experimentado.

Este es uno de los caminos para profundizar la comprensión lectora en base a una gestión cooperativa, porque cada miembro del grupo se vuelve imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **características del docente** para lograr una buena comprensión lectora en sus estudiantes, requiere de:

- Tener la intención de comprender el texto;
- Poseer las competencias pragmáticas correspondientes;
- Dominar algún marco de referencia de contenidos;
- Buscar en el texto el mensaje intencionado por el autor;
- Utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas;
- Integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y de valor; y distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales.

2.5.2 – Promoción de la lectura

Para que el alumno adopte a la lectura como hábito es necesario que el docente o cualquier persona produzca un acto de promoción. Por ejemplo, sustituir en gran parte la televisión por la proximidad con los libros (por ejemplo, visitar bibliotecas), adoptar como costumbre leer durante un tiempo por la noche (leer antes de dormirse), y evitar el aburrimiento que los viajes cotidianos con la compañía de un libro, incluso ubicado en sus teléfonos celulares. En otros casos, se recomienda que se comience con el hábito leyendo obras cortas, cuentos o relatos (universia.net).

Este texto Web incorpora las observaciones de Vygotsky sobre la lectura y la implicancia de lo comprensivo. Considera que para que haya comprensión se debe partir de un lenguaje en común, donde un mismo texto es el que provee un sistema de signos de manera escrita. Desde la perspectiva de la enseñanza, un docente que enseña a comprender no puede ser un ente pasivo que mira cómo los estudiantes responden una guía para luego corregir si lo hicieron bien o mal, para ello se transforme en mediador.

Lo que debe utilizar el docente como instrumento para mediar con el texto bajo lectura comprensiva es la zona de desarrollo próximo de cada alumno, advirtiendo cuáles son los que necesitan ayuda o andamiajes. Algunos necesitarán más motivaciones, otros deberán indagar o estudiar sobre el origen del tema que se trata.

Esto implica un cambio en la manera de enseñar a comprender y a abordar la lectura de textos escritos, porque se debe dotar a todos los alumnos de las mismas herramientas a las que puedan echar mano para poder comprender un texto nuevo en el aula y también en el futuro. Finalmente, la teoría de Vygotsky, implica que para la

lectura comprensiva se debe procurar que el alumno haya logrado traspasar al plano intrapersonal lo que ha aprendido socialmente desde el plano interpersonal, culturalmente mediado en clases (Nieto, 2012).

A modo de cierre de este capítulo se considera que los datos teóricos puntuales sobre la lectura pueden acompañar al proceso de investigación, y para ello se tuvo en cuenta la necesidad de contar con información sobre la estrategia lectora, como forma de preparar un material de testeo de la comprensión lectora de escolares.

Capítulo III

Estrategias para la Lectura Comprensiva

3.1 Concepto de estrategia

Una estrategia es la formalización de un esquema global de acción formado en la memoria a largo plazo, que una vez automatizado, nos permite actuar eficazmente en una nueva situación (RAE, 2023).

En el caso de la lectura comprensiva las estrategias inferenciales son representaciones cognitivas globales de los medios para alcanzar una meta y necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse.

Cuando no se desarrollan las estrategias inferenciales, las situaciones desconocidas se retienen en un esquema provisorio en la memoria. Esta es la explicación técnica de aquello que les sucede a los alumnos con las lecciones que preparan de un día para otro, sin encontrarles ninguna relación con su experiencia de vida; no se produce el anclaje necesario para que permanezcan en la memoria a largo plazo, no movilizan ningún archivo personal. Se limitan a almacenar por un breve tiempo en la memoria los conocimientos necesarios para ser aprobados por el profesor. No usan las estrategias inferenciales. Si como docentes se logra que el estudiante desarrolle algunas estrategias inferenciales durante el proceso de lectura hasta que las automatice, en un nuevo proceso se pueden desarrollar otras y, de este modo, crecerá como lector (Sacerdote y Vega, 2005, pp.44-45).

3.1.1 - Estrategias para la construcción de un texto base

En su obra *Leo pero no comprendo*, Cubo de Severino sostiene que “los lectores, a fin de construir el significado de un texto, elaboran gradualmente una representación fonológica, sintáctica, semántica y pragmática de ese texto” (Cubo de Severino, 2005, p. 25). Este es el texto base que se almacena en la memoria episódica con sus rasgos relevantes. Como representación textual es multinivel, es decir, contiene información sobre todos los niveles de estructuración del texto original que se ha leído. Incluso se han clasificado cada uno de esos niveles jerárquicos de la estructura del texto de la siguiente manera: nivel léxico (de la palabra), proposicional (de las oraciones), microestructural (de la relación o coherencia local entre oraciones vecinas), macroestructural (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto

completo) y superestructural (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en que se organiza el texto).

El lector, por su parte, necesita organizar estrategias que le permitan elaborar cada uno de esos niveles de la estructura del texto para comprenderlo.

Estrategias	
Superestructura	Superestructura
Macroestructura	Macroestructura
Microestructura	Microestructura
Estructura proposicional	Estructura proposicional
Estructura léxica	Estructura léxica
<i>T (Texto original)</i>	<i>T' (Texto base)</i>

El lector parte de elementos lingüísticos que funcionan como pistas o instrucciones textuales que indican qué y cómo procesar. A partir de estas pistas hace inferencias para completar esas pistas explícitas con información implícita que él debe aportar. Así, por ejemplo, si una persona escribe: “Tengo calor. Me voy a la playa”, donde se debe entender que el escritor puso el primer enunciado como causa del segundo.

Para poder descubrir la relación causal, se necesita reponer una premisa que infiere que: Cuando hace calor la gente disfruta mojándose. Esta “oración proposición” está implícita, está en nuestro conocimiento del mundo y de la situación contextual. El escritor sabe que el lector la va a reponer, y por eso no la escribe.

Los textos no solo expresan significados o se refieren a hechos, elementos y relaciones en el mundo, sino que han sido contruidos lingüísticamente con una forma específica. El escritor ha elegido las palabras y la manera de estructurarlas y ordenarlas en oraciones que correspondan a una determinada representación semántica o proposicional que el lector debe construir.

El lector, por lo tanto, debe usar estrategias léxicas, estrategias proposicionales, estrategias microestructurales, estrategias macroestructurales y estrategias superestructurales para construir la representación multinivel T' que archivará como texto base:

- Las estrategias léxicas que permiten al lector identificar y representar el significado de cada palabra.
- Las estrategias proposicionales que sirven para asignar una función a cada palabra y descubrir sus relaciones en una oración.

- Es necesario que esta información se encuentre almacenada en la memoria para que puedan realizarse operaciones gramaticales que van más allá del límite de la oración y requieren información relevante de la estructura de superficie de oraciones previas.
- Las estrategias microestructurales son usadas por el lector para relacionar el significado de cada oración (proposición) con la anterior y posterior. Estas relaciones entre proposiciones permiten establecer la coherencia local, es decir, conectar referentes idénticos, establecer relaciones de tiempo, causales o condicionales, etc.
- Las estrategias macroestructurales reducen o resumen la información y permiten distinguir la idea principal o macroestructura semántica y el acto de habla global o macroestructura pragmática. Dado que la comprensión involucra conocer el sentido de todo texto, para poder almacenarlo en la memoria, el lector debe realizar procesos conceptuales globales basados en representaciones proposicionales y descubrir qué es información importante y relevante para guardarla y qué no es relevante y puede omitirse en ese nivel.
- Las estrategias superestructurales son usadas por el lector para reconocer la organización global del texto, descubriendo categorías textuales y reglas de combinación. Aplicándolas puede reconocer los distintos tipos de superestructuras que organizan los diferentes tipos de textos. El autor presenta la información combinando categorías en un cierto orden: introducción-desarrollo- conclusión en un texto expositivo; encabezamiento- cuerpo-despedida en una carta, y si el lector lo sabe aprovechará estratégicamente este conocimiento para procesar con más eficacia el texto. Estos esquemas organizativos de la información o superestructuras, por otra parte, se relacionan con las macroestructuras y son independientes de los hechos denotados.
- Las estrategias metacognitivas son fundamentales para mejorar la comprensión lectora en la educación primaria. Algunas estrategias clave:

Activación de conocimientos previos: Antes de comenzar la lectura, es útil que los estudiantes recuerden lo que ya saben sobre el tema. Esto les ayuda a conectar la nueva información con sus conocimientos existentes.

Predicción: Los estudiantes pueden hacer predicciones sobre el contenido del texto basándose en el título, las imágenes o los subtítulos. Esto les motiva a leer para confirmar o refutar sus hipótesis.

Monitoreo de la comprensión: Durante la lectura, es importante que los estudiantes se detengan periódicamente para verificar si están entendiendo el

texto. Pueden hacerse preguntas como “¿Entiendo lo que estoy leyendo?” o “¿Qué significa esta palabra?”.

Resumen: Después de leer, los estudiantes deben resumir el contenido en sus propias palabras. Esto les ayuda a consolidar la información y a identificar las ideas principales.

Evaluación: Al finalizar la lectura, los estudiantes pueden evaluar su comprensión respondiendo preguntas sobre el texto o discutiendo lo que han aprendido con sus compañeros.

Estas estrategias no solo mejoran la comprensión lectora, sino que también fomentan la autonomía y la reflexión en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las paratextuales, destacamos los elementos multimodales. En *Una Mirada A Los Modelos Multimodales De Comprensión Y Aprendizaje A Partir Del Texto* (J. G. Miralles y V. C. Epifani) el estudio de Parodi (2010, p. 360-361), identifica cuatro sistemas multisemióticos que se encuentran en los textos escritos. Estos son:

- ✓ Verbal: Compuesto principalmente por palabras.
- ✓ Gráfico: Incluye imágenes, diagramas y otros elementos visuales.
- ✓ Matemático: Comprende fórmulas, ecuaciones y otros símbolos matemáticos.
- ✓ Tipográfico: Se refiere al uso de diferentes tipos de letra, tamaños y estilos para destacar información.

3.1.2 – Tipos de soportes para utilizar en el Texto Base

Para establecer un texto base se parte de considerar que se cuenta con dos tipos de soportes: los gráficos comunes y los que se relacionan con la escolaridad. Los primeros son todas las representaciones gráficas editadas en general sobre papel que admitirán transformación en *texto base*.

El texto base para la escolaridad debe ajustarse a las técnicas y los instrumentos que le son propios. Se debe tener en cuenta que las técnicas consisten en un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante para los docentes y estudiantes, y pueden ser informales, semiformales o formales. En detalle:

- Técnicas de evaluación semiformales: Son aquellos ejercicios y prácticas que realizan los docentes como parte de las actividades de aprendizaje. Requieren

mayor tiempo para su preparación y exigen respuestas más duraderas. La información que se recoge puede derivar en algunas calificaciones.

- Las técnicas de evaluación informal se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve, pueden utilizarse en diversos momentos en la misma situación de enseñanza y de aprendizaje.
- Las técnicas de evaluación formal son las tradicionales dentro de cualquier sistema educativo, por lo general con instrumentos tales como pruebas, exámenes, mapas conceptuales, evaluación de desempeño, listas de control para verificaciones, etc.

Desde la perspectiva de los productos gráficos se pueden incluir los siguientes soportes entre otros:

- Afiches. Son útiles porque por lo general responden a una campaña de promoción.
- Textos de libros. Permiten una multiplicidad de aplicaciones.
- Folletos de viajes. Por lo general vinculan a las personas con otras que se encuentran lejos.
- Documentos institucionales. Revisten importancia porque expresan la manera en que las instituciones se anuncian o comunican sus quehaceres.
- Recortes de diarios y revistas. Son instrumentos muy útiles para la difusión de temas directos o vinculantes de la realidad con respecto a los estudiantes.
- Suplementos dominicales de diarios. Al ser editados con la idea del interés general adquieren importancia para trasladar información a los alumnos.
- Fragmentos de textos de diversos intereses. Todo texto impreso es utilizable para establecer o adaptar estrategias que contribuyan con la práctica de la comprensión lectora.

3.2 – El testeo: instrumento para la confección de pruebas

Según la Real Academia Española el testeo es una prueba o control para comprobar un dato (RAE, 2023). En este trabajo de investigación se ha tenido al testeo como una forma de organizar la obtención de datos a partir de una ejercitación tipo para alumnos de primaria, porque son fiables, eficientes, rápidas y accesibles para ellos a partir de un prototipo o texto base.

El accionar como prototipar no solo se refiere a la elaboración o construcción de un prototipo, sino que implica que sea testeado. Esta acción es la que permite probar las nuevas soluciones de manera rápida y a bajo costo.

El testeo se refiere al acto de poner a prueba una propuesta, a través de los prototipos realizados con usuarios reales del servicio, e integrar la retroalimentación obtenida en un nuevo prototipo refinado. Permite validar las hipótesis de la solución que han diseñado con usuarios reales bajo la intención de buscar soluciones o alternativas frente a problemas evidentes surgidos de la necesidad de estudiar o medir un efecto de un asunto en una población determinada (Innovadores Públicos, 2023).

3.3 – El testeo en este tipo de investigación

Para los docentes el testeo es un instrumento de uso constante porque le permite conocer la relación de los alumnos con los temas que se imparten como enseñanza y comportamiento. Por lo general la práctica del testeo se hace de forma pragmática, excepto que se siga algún plan preconcebido o estrategia reconocida.

Se considera indispensable hacerse planteamientos previos:

- 1- ¿Cuáles son los temas y materiales sobre los que se examinará a los niños?
- 2- ¿Qué tipo de actividades deben elaborarse?
- 3- ¿Qué formatos o pruebas deben utilizarse?
- 4- ¿Cuándo, dónde y cómo debe aplicarse la prueba?
- 5- ¿Cómo debe evaluarse la prueba? (Innovadores Públicos, 2023).

Cabe destacar que investigadores recientes, tales como, Gómez De Erice, M. V. Y Zalba, E. M, *Comprensión de Textos. Un Modelo Conceptual y Procedimental* (2003), especialmente en los Cap. I y II, nos brindan una amplia información sobre la temática abordada en la tesina.

Para abordar la comprensión de la lectura en el **mundo digital**, es posible hacerlo, ya que los estudiantes de nivel primario tienen acceso permanente a la lectura en la pantalla. Al hablar del mundo digital en la lectura, nos referimos a la integración de las tecnologías de la información en el acto de leer. Esto incluye desde dispositivos electrónicos como e-books, tablets y smartphones, hasta el acceso a internet que nos brinda una cantidad ilimitada de recursos y formatos digitales para leer. La tecnología digital ha hecho que la lectura sea más accesible y versátil, permitiéndonos elegir entre un libro impreso tradicional o sumergirse en la comodidad del libro electrónico.

Esta transformación hacia la lectura digital no solo ha cambiado la forma de leer sino también cómo nos afecta la manera de procesar y comprender la información. Los

medios digitales en la lectura han abierto puertas a nuevos tipos de texto, desde documentos legales hasta novelas complejas, y todo al alcance de un clic.

Sin embargo, es importante destacar que el formato digital no solo se trata de la transición de papel a pantalla, sino que también abarca el cambio en las prácticas de lectura y escritura. El medio digital nos ha llevado hacia la lectura interactiva, donde las herramientas digitales enriquecen la experiencia lectora con funciones como búsqueda instantánea de palabras, enlaces a contenido relacionado y diccionarios integrados, ampliando así nuestras habilidades cognitivas de una forma nunca vista.

Todo esto con la integración del profesor de informática escolar con el docente del aula en forma constante.

3.4 – Selección de un lugar para el testeo

En la acción de llevar a cabo una prueba de testeo como la señalada en el apartado anterior se presenta la necesidad de hacer una gestión. Para ello se contó con un modelo de gestión mexicana en educación denominada *actividad complementaria* en Estudios Superiores | Instituto Tecnológico Superior de Naranjos (2023).

Para la institución consultada la actividad complementaria es la que realiza el estudiante en beneficio de su formación integral con el objetivo de complementar su formación y desarrollo en las competencias que le son necesarias, tal como en este caso la comprensión lectora.

Entre las actividades complementarias se encuentran gestiones sobre tutoría, actividades extraescolares, proyecto de investigación, proyecto integrador, participación en eventos académicos, productividad laboral, emprendedurismo, fomento de la lectura, construcción de prototipos y desarrollo tecnológico, conservación del medio ambiente, participación en ediciones, fomento a la cultura, etc.

Desde el punto de vista de la gestión adaptada al ámbito local se considera el uso y costumbres de la institución escolar asignada al mayor estamento administrativo de gobierno, en este caso bajo estudio, correspondería a la Dirección General de Escuelas y sus correspondientes supervisiones e inspecciones (ITSN, 2023).

Capítulo IV

Metodología e Instrumentos de Recolección de Datos

4.1 - Abordaje Metodológico

Por sus características este trabajo de investigación se vincula con el enfoque cuantitativo porque se pretende explicar la realidad desde una perspectiva externa y objetiva. La intencionalidad es la exactitud y la medición con indicadores de la realidad con la finalidad de generalizar la información y los resultados que se obtienen de un grupo de personas y poder así estandarizarlos para llevarlos a otras aplicaciones similares. Se trabaja con el dato cuantificable (Tamayo y Tamayo, 2009).

Para obtener los datos necesarios se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos de recolección: modelos de tramitación, adecuaciones instrumentales, tablas de doble entrada (horizontal para datos individuales de los testeados y vertical para este tipo de investigaciones), elementos de graficación cuadros de lectura de información, bajo los conceptos generales de Hernández Sampieri *et al* (2001, p. 244). La principal necesidad consistió en instrumentar la aplicación de las estrategias de comprensión lectora para desarrollar la investigación a partir de textos de lectura seleccionados y reelaborados para la toma de datos desde la obra *Leo pero no comprendo* de Liliana Cubo de Severino (2005), especialmente de los Cap. 1 *¿Cómo comprendemos un texto escrito?* (L. Cubo de Severino) y el Cap. 2 denominado *Las estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora* (C.A. Sacerdote y A. M. Vega)

Por sus características de aplicación la metodología se encuadra dentro de los estudios de tipo sincrónico, pues de acuerdo con el aporte teórico de Tamayo y Tamayo (2009) se trata de un punto de vista donde la investigación se hace posible en un momento determinado cualquiera, haciendo abstracción del tiempo y estudiando su estructura en ese momento sin hacer referencia a otros, sean anteriores o posteriores (Tamayo y Tamayo 2009).

Cabe señalar que el tipo de texto elegido es narrativo, no ficcional. En este caso, una noticia periodística de interés actual que fue reelaborada para ajustarla a las características de los escolares, permitiéndoles que aparte de leer, se informen, enriquezcan su vocabulario, adquieran una postura reflexiva frente a un problema actual, que en este caso se orientó hacia el cuidado del agua.

En cuanto a la técnica elegida, se trató de una prueba escrita, individual y estructurada como testeo (Ap. 3.2). Al momento de tomarse la prueba se debió orientar

a los escolares y se les admitió que pudieran leer y releer el texto tantas veces como fuera necesario para ellos, con la finalidad de permitirles responder a cada una de las propuestas de manera puntual y con un riesgo mínimo de equivocación.

También se les permitió que al momento del final y antes de la entrega contaran con la instancia de repensar el camino recorrido para la comprensión del texto, junto al docente, incluyendo el comentario colectivo.

El dispositivo presentado para cada actividad con una estrategia en particular fue de utilidad para conocer con cierto grado de fiabilidad en qué aspecto del procesamiento lector los niños presentan dificultades permitiendo gestión de apoyo puntuales.

4.2 - Problema, población y muestra

Frente a la complejidad planteada en el momento de comprender un texto, en educación primaria, se considera oportuno investigar las dificultades de comprensión lectora. Para ello se ha previsto detectar problemas a partir de la implementación de estrategias para la comprensión lectora en las aulas.

Para ello, se aprovechó como población el acceso a escuelas primarias en el departamento de Junín, parte integrante de la provincia de Mendoza. En la oportunidad se tomó como muestra el trabajo con alumnos de 5º y 7º grados, respectivamente. Las razones de la selección corresponden al estado etario de los interesados, púberes y adolescentes.

4.3-Objetivos

Objetivo general:

Conocer el grado de comprensión lectora a partir de textos con la implementación de estrategias apropiadas permitiría abordar soluciones tanto a nivel individual como general dentro de los cursos de la escuela primaria.

Objetivos específicos:

- Determinar a través de un testeo el grado de comprensión lectora de alumnos de 5º y 7º grados de una escuela primaria común a través de textos elaborados con estrategias adecuadas.
- Identificar las estrategias de comprensión lectora que pueden emplearse en textos adecuados para alumnos de grados de primaria común.

- Estudiar las estrategias que se presentan como significativas para el texto destinado al testeo de comprensión lectora.
- Analizar los datos cuantitativos emergentes de la aplicación del texto de testeo sobre las estrategias de comprensión lectora de los alumnos.

4.4 -Hipótesis

La comprensión lectora incide significativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes de 5º y 7º grado de una escuela primaria.

4.5- Instrumentos de Recolección de Datos

A partir de las necesidades planteadas desde la metodología y el marco teórico de base se pudieron establecer los correspondientes instrumentos de recolección de datos para su graficación y análisis.

Los instrumentos 1, 2 y 3 son elementos representativos de la gestión y se encuadran en las necesidades del sistema educativo de la enseñanza primaria común en el departamento de Junín en la provincia de Mendoza y los requerimientos de las escuelas para realizar este tipo de trabajos de investigación. Por su parte, los instrumentos 3 y 4 se adecuaron para tomar datos cuantitativos relacionados con las estrategias de comprensión lectora previstas en 5º y 7º grados.

1) Gestión I: Encuadre del lugar comunitario para la realización del Testeo (En base a los Apartados del Cap. I).

2) Gestión II: Descripción de la Escuela soporte de la práctica del Testeo y la tramitación pertinente para su realización (En base a los aportes teóricos del apartado 3.4. La selección recayó en alumnos de 5º y 7º grados. 5º grado con 21 (veintiún) estudiantes y en 7º grado con 23 (veintitrés) estudiantes.

3) Gestión III: Selección del Texto Original para la elaboración del Texto Base. (Se ha establecido a partir del enfoque teórico incluido en el Cap. II y el Apartado 3.1.2).

Se aplicaron pruebas escritas individuales con ítems de opción simple, de completamiento, verdadero o falso, etc. con el objeto de detectar de manera válida y confiable el desarrollo lector alcanzado por los grupos de alumnos seleccionados a partir de estrategias.

Con estas pruebas se aplicaron estrategias de comprensión lectora de contextualización, paratextuales, de desambiguación léxica, superestructurales,

microestructurales, pragmáticas y metacognitivas, entre otras. Uno de los intereses lo representa la necesidad de enseñar estrategias de comprensión con el fin de formar lectores que puedan manejar textos de diversa índole, convirtiéndose la lectura en una fuente de conocimiento.

4) Estrategias a seguir para el Testeo: Toma de datos, Graficación y Análisis

(En base a los parámetros fijados en los Capítulos II y III del Marco Teórico y representa al Trabajo de Campo)

A) Estudio sobre la comprensión lectora de alumnos de Quinto Grado

Primera Parte: Toma de datos y Lecturas (Horizontal y Vertical)

Segunda Parte: Graficación y Análisis de Estrategias

B) Estudio sobre la Comprensión Lectora de Alumnos de Séptimo Grado.

Primera Parte: Toma de datos y Lecturas (Horizontal y Vertical)

Segunda Parte: Graficación y Análisis de Estrategias

4.6 - Trabajo de Campo. Recolección de Datos, Graficación y Análisis

En los siguientes apartados se presenta el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación:

4.6.1- Gestión I: Encuadre del lugar comunitario para la realización del Testeo

El lugar seleccionado para la concreción del trabajo de campo de esta investigación lo representa el departamento de Junín, provincia de Mendoza. Cabe consignar que se trata del sitio de nacimiento y crianza de la autora y donde se cumplió con una parte del quehacer docente en escuelas locales.

El departamento de Junín se ubica geográficamente en la parte centro-norte de la Provincia de Mendoza, República Argentina y de acuerdo a la distribución política está comprendido en el grupo que conforma la denominada Zona Este Mendocina. Hacia el oeste, su territorio se recuesta en los últimos desniveles del Cordón de El Carrizal, el cual a su vez forma parte de Las Huayquerías, nombre que recibe el páramo constituido por arena, piedra, arcilla y flora del monte. Su extremo suroeste es coincidente con el cauce del Río Tunuyán, proveedor de las aguas que riegan la parte mayoritaria de la superficie departamental.

Junín limita al norte y noroeste con el departamento de General San Martín; al sur con Rivadavia; al sureste con Santa Rosa; al oeste con Luján y al noroeste con Maipú.

El territorio departamental, cultivado en más del 90 por ciento, presenta escasos exponentes de su vegetación natural, en la que predominaban el algarrobo, la jarilla, la zampa, el piquillín, el retamo y variedades como el jume.

A partir del Dique Gobernador Benegas, situado en el extremo suroeste, comienza el llamado curso inferior del río Tunuyán que, con un caudal promedio de 33 metros cúbicos por segundo, es utilizado totalmente para el riego de los departamentos de la zona este a través de un amplio sistema de canales. La existencia de esta red ha sido fundamental para la transformación y la economía de los juninenses.

Desde el punto de vista de la organización educativa el departamento cuenta con educación inicial, primaria, secundaria y terciaria, las universidades públicas o privadas tienen sus delegaciones.

4.6.2 - Gestión II: Descripción de la Escuela soporte de la práctica del Testeo y la tramitación pertinente para su realización

Para el desarrollo de las actividades se seleccionó a la Escuela N° 1-735 “Emma Nilda Molina Lacourt”, situada en el espacio educativo entre las calles José Serrano (al norte), José M. Manzanares, (al sur); Pastor Cornejo (al este) y Benito Alarcón (al oeste); ubicada en el VI Barrio Empleados de Comercio (CEC) de la Ciudad de Junín. Pertenece al ámbito urbano y sector público estatal, posee grados de 1° a 7°, con un promedio de 20 a 25 niños por aula, lo que la hace una escuela mediana en cuanto a cantidad de alumnos, procedentes en su gran mayoría del barrio mencionado. Funciona en su totalidad en el turno tarde. Tiene aulas grandes y funcionales con mesas y sillas según las necesidades del alumnado y personal docente. Se observan espacios verdes, galerías y patios.

Descripción del proyecto educativo de la Escuela objetivo. Es significativo que la Escuela cuente con un Proyecto de Lectura transversal e institucional en el que se incluye a sus alumnos de 1° a 7° grados para favorecer el interés de los niños por la lectura y el aprendizaje de estrategias que mejoren el rendimiento escolar general. Se estimula la lectura recreativa, sin dejar de lado la lectura con fines de estudio, con propuestas de actividades que se desarrollan con las diferentes áreas curriculares. Este proyecto es abordado desde todas las áreas con la intención de desarrollar competencias comunicativas ya que en cada área es necesario leer, comprender e interpretar lo leído. Se realza la importancia de promover la lectura de libros ya que

actualmente se practica más la lectura audiovisual y se pierde el poder de la palabra escrita, conociendo así gran variedad de textos. Como objetivo general se propone formar lectores, mediante estrategias, para dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los educandos con la participación de toda la comunidad educativa. Los objetivos específicos están orientados al logro de una lectura fluida y estratégica, identificación de distintos tipos de textos, fortalecimiento del hábito de la lectura diaria, desarrollo del uso de las tecnologías de la información y comunicación para la búsqueda de libros y textos a través del buen uso de internet, como también cultivar el gusto por la lectura.

Este proyecto consta de dos instancias:

1-Lectura diaria de 20 minutos de un texto corto: cuentos, canciones, poemas, enfatizándose la lectura en voz alta por parte de maestros y alumnos.

2-Talleres de lectura: esta instancia se concreta en talleres de dos a tres horas semanales durante el año, trabajando con textos por géneros literarios y no literarios. Como estrategia docente, este, en una primera etapa, realiza la lectura en voz alta para todos, como lectura modelica. En una segunda etapa, maestro y niños leen el mismo texto. En la tercera etapa los alumnos leen solos textos a su elección.

Cada docente trabaja la fluidez lectora en su grado, siguiendo la propuesta de textos disponibles en *Navegando Textos*. Esto complementa su trabajo habitual de comprensión lectora.

Las estrategias didácticas, en relación con la lectura, forman parte de las sesiones de lectura en voz alta del docente: utilización de organizadores gráficos para trabajar la superestructura textual y estrategias léxicas. Actividades de animación y promoción de la lectura. Actividades y dinámicas lúdicas, interactivas y flexibles. Revisión del ambiente de lectura, biblioteca escolar o biblioteca áulica.

Entre los recursos se encuentran los recursos materiales, tales como plataformas, escolaridad protegida, bibliografía docente, textos literarios y no literarios, propuestas de *Leamos Juntos* y *Fluidez Lectora*. Los recursos humanos están formados por el personal docente, directivo y el docente auxiliar en biblioteca.

El cronograma de actividades comprende los meses de abril a noviembre. Los contenidos están formados por: cuentos clásicos, canciones, poemas, fábulas, textos explicativos y narrativos. Literatura.

La evaluación incluye el proceso de Evaluación Diagnóstica y Registro de Seguimiento Pedagógico, como la de resultado, para obtener respuesta de los actores mediante devoluciones y producciones finales obtenidas en la propuesta de actividades. Este proyecto interno facilitó la incorporación de esta gestión de testeo para esta investigación pues la escuela se encontraba en la práctica de la fluidez lectora.

Gestión de la autorización para realizar el testeo. Una vez diseñados los dos testeos se contactó a la máxima autoridad escolar de la zona este: la Inspectora Regional de Nivel Primario para acordar una entrevista. La autora se dirigió a la Delegación Regional Este con el material de la tesis: marco teórico y los testeos para 5º y 7º grados. La Inspectora los leyó exhaustivamente, comentamos algunas de las actividades a realizar y lo importante que es comprender lo que se lee. Posteriormente redactó una nota por la cual me autorizaba a visitar la Escuela Nº 1-735 “Emma Nilda Molina Lacourt”.

Días después se tomó en contacto con la Directora de la escuela en la que aplicaría los testeos. Se visitó la escuela y se acordó el día para la gestión. También en la oportunidad ella observó el trabajo, hojeándolo y demostrando interés por el mismo. Advirtió que sus docentes estaban trabajando con el “Proyecto de Fluidez Lectora”. Agregó además la importancia de comprender lo que se lee. La gestión fue positiva.

4.6.3 - Gestión III: Selección del Texto Original para la elaboración de los Textos Base

Se tomó como referencia el marco teórico ya concretado. Se procedió a adaptar una nota periodística publicada en el diario Los Andes de la provincia de Mendoza, con fecha 15 de marzo de 2020, perteneciente a la Sección Tintero, ubicada en las páginas 8 y 9 del mismo. Esta adaptación ha sido necesaria debido a la extensión, vocabulario y complejidad con que se trata uno de los tópicos más candentes en la realidad inmediata provincial como lo es el agua: su importancia, su potabilidad, lo necesario para las personas, el uso responsable. Además, se dispuso de una serie de reflexiones que se consideraron con respecto a accesibilidad, uso, escasez, contaminación de este recurso valioso y así dar pie a la construcción de acuerdos sostenibles para un futuro con estabilidad y prosperidad.

4.6.4 - Estrategias a seguir para el Testeo: Toma de datos, Graficación y Análisis

Las estrategias para analizar la comprensión lectora se tomaron a los alumnos y alumnas de 5º y 7º grados, tales como fuera planificado, con los siguientes resultados:

4.6.4.1 - Estudio sobre la comprensión lectora de alumnos de Quinto Grado

El siguiente punto se desarrollará en función del texto escrito por María E. Zalba, *De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio*, el cual la profesional retoma noción de pacto o contrato de lectura de Eliseo Verón desarrollado en *Esto no es un libro*, 1999 (pág. 95).

Al comienzo de la tercera hora me dirigí al quinto grado. Ordenamos a los niños con la docente. Me presenté y entregué los test. Se realizó la lectura en voz alta y luego la lectura silenciosa. Explicué que el trabajo es anónimo: la mayoría de los niños colocó sus datos y la fecha. Estaban organizados por grupos. Pasada la hora de trabajo los alumnos comenzaron a levantarse: algunos pidieron permiso para ir al baño, otros salían al patio, al kiosco, etc. La docente se levantó del banco para calmarlos. Estaba completando la asistencia diaria. Después de un rato y antes de finalizar la jornada escolar, los chicos entregaron sus trabajos.

- **Texto base y Actividades**

TEXTO A (Para alumnos de 5º Grado)

UN TESORO VITAL

¿Por qué es tan importante?

El agua es un recurso natural indispensable para la vida; muchos países del mundo sufren la falta de ese vital líquido. Su buen uso es una obligación que nos corresponde a todos, por lo que es necesario actuar de manera consciente y cuidarla utilizándola de manera limpia y libre de contaminación, lo cual redundará en la protección de nuestro planeta.

Solo un pequeño porcentaje del agua existente en la Tierra es potable y esa cantidad se reduce año tras año, debido a la contaminación provocada, por ejemplo, por pesticidas etc.

¿Qué significa la expresión "agua potable"?

El agua potable debe reunir las siguientes condiciones: ser transparente, no tener sabor ni olor, contener aire disuelto, no contener polvo ni otra clase de basura y no contener microbios, productores de enfermedades.

Somos agua

Para vivir saludablemente, una persona debe consumir dos litros de agua por día. Así habrá bebido, a lo largo de toda su vida, más de 75000 litros. No toda el agua que se consume diariamente se bebe. Casi todos los alimentos aportan un porcentaje al organismo.

Así como el agua regula la temperatura del planeta, también regula la del cuerpo humano. Por eso, es necesario beber grandes cantidades cuando se tiene fiebre.

Un uso responsable

Cuando nos lavamos las manos, la cara o los dientes debemos evitar que el agua corra y volver a abrir la canilla para enjuagarnos. Este consejo también vale para el lavado de platos. En la ducha y el baño está concentrada una parte "considerable" del consumo general de una vivienda.

Para pensar...

Hay miles de sustancias conocidas que contaminan el agua. Este es un factor "abiótico", sin embargo, su cuidado es más que importante para la vida de todos.

- **Actividades**

A. *Lean el texto en voz alta.*

B. *Realiza una lectura silenciosa del texto en forma individual.*

.....
.....

C. En el texto leído hay: *(Marca con una cruz la respuesta correcta)*

Diálogos..... ☐

Estrofas..... ☐

Acotaciones..... ☐

Título y Subtítulos..... ☐

Estrategia Superestructural (1 p.)

D. ¿Sobre qué tema trata el texto? *(Marca con una cruz la respuesta correcta)*

Informática..... ☐

Historia..... ☐

Ecología..... ☐

Música..... ☐

Estrategia Macroestructural (0.5 p.)

E. ¿Cuántos subtítulos tiene el texto? ¿Cómo te diste cuenta?

F. Marca con una cruz la respuesta correcta:

5..... ☐

4..... ☐

3..... ☐

2..... ☐

Estrategia Paratextual (0,5 p.)

G. Marca con una cruz la intención predominante del texto:

Felicitar..... ☐

Describir..... ☐

Informar..... ☐

Clasificar..... ☐

Estrategia Pragmática (1 p.)

H. ¿Qué condiciones debe reunir el agua para ser “potable”? (Completa:)

..... AGUA POTABLE

.....

Estrategia Desambiguación Léxica (1 p.)

I. Lee la oración:

“El agua es un recurso natural indispensable para la vida.”

¿A qué se refiere la palabra subrayada? (Marca con una cruz la respuesta correcta).

Prescindible..... ☐

Clara..... ☐

Necesaria..... ☐

Grande..... ☐

Estrategia Desambiguación Léxica (1 p.)

J. Coloca **V** (Verdadero) o **F** (Falso) en las siguientes oraciones:

El agua regula la temperatura del planeta. []

La cantidad de agua aumenta año tras año. []

Toda el agua que se consume a diario se bebe. []

Los desechos cloacales y pesticidas contaminan el agua. []

Estrategia Superestructural (1 p.)

K. Marca con **V** (Verdadero) o **F** (Falso): El texto leído...

Es actual..... []

Es pasado..... []

Estrategia de Contextualización (1 p.)

L. Lee estas oraciones extraídas del texto. Observa las palabras subrayadas.

¿A qué hacen referencia estas palabras?

Su buen uso es una obligación que nos corresponde a todos.

Muchos países del mundo sufren la falta de ese vital líquido.

Estrategia Microestructural (1 p.)

M. Elige la palabra o las palabras para armar la oración:

(aunque – sino – sin embargo – entonces)

Este es un factor “abiótico”, su cuidado es vital para la vida de todos.

Estrategia Microestructural (1 p.)

N. Observa la expresión utilizada por el escritor del texto: “.... debido a la contaminación del agua provocada por.....”

Completa el esquema con elementos que contaminan el agua, además de pesticidas:

Pesticidas AGUA

Estrategia Pragmática (1 p.)

O. Por último, en forma oral, entre todos y en forma ordenada, *decir cuáles de las actividades propuestas por el docente, les ayudó más a comprender el tema y por qué.*

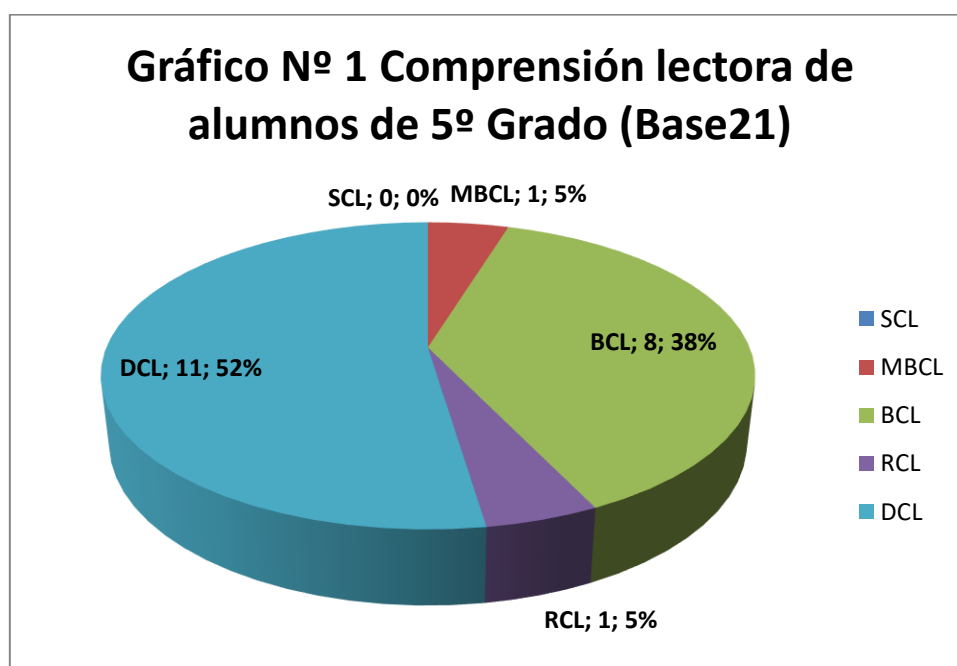
- **Primera Parte: Toma de datos y Lecturas (Horizontal y Vertical)**

CUADRO DE RESULTADOS DE LA TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA – QUINTO GRADO

Estrategias	Superestructural	Macroestructural	Paratextual	Pragmática	Desamb. Léxica	Desamb. Léxica	Superestructural	De Contextualizació	Microestructural	Microestructural	Pragmática	BASE
Ítems	C	D	EF	G	H	I	J	K	L	LL	M	
Puntaje	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	10
A 1	0	0	0	0	0,25	0	0	1	0,5	0	0,5	2,25
A 2	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0,25	1	0	1	1	4,75
A 3	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0	0,5	1	0,5	1	1	7
A 4	0	0	0,5	0	0,75	0	0,5	1	1	1	1	5,75
A 5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	1	0	0	1	3
A 6	0	0	0	1	0,75	0	0,25	1	0,5	1	1	5,5
A 7	0	0	0,5	1	0,75	0	0,25	0	0,5	1	1	5
A 8	1	0,5	0,5	0	0,5	1	1	1	0	1	1	7,5
A 9	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,75	0,5	0	0	0,5	6,25
A 10	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0	1	7,5
A 11	1	0,5	0,5	1	0,75	1	1	1	0,5	0	1	8,25
A 12	0	0	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0	1	7
A 13	0	0	0	1	1	0	0,25	0,5	0,5	0	1	4,25
A 14	0	0	0	1	1	0	0,25	0	0,5	1	1	4,75

A 15	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	0	1	1	8,5
A 16	1	0,5	0,5	1	0	1	0,5	1	0	0,5	1	7
A 17	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	0	0,5	1	8
A 18	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	9
A 19	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0,5	4,5
A 20	0	0	0,5	0	0,25	0	0,5	1	0	0	1	3,25
A 21	0	0	0,5	1	0,5	0	1	1	0,5	1	0	5,5
C	9 (43%)	9 (43%)	15 (71%)	15 (71%)	5 (24%)	9 (43%)	7 (33%)	17 (82%)	1 (5%)	10 (48%)	17 (81%)	
OR	2 (10%)	0%	0%	1 (5%)	13 (62%)	2 (9%)	11 (53%)	2 (9%)	11 (52%)	3 (14%)	3 (14%)	
0 Nulo	10 (47%)	12 (57%)	6 (21%)	5 (24%)	3 (14%)	10 (48%)	3 (14%)	2 (9%)	9 (43%)	8 (38%)	1 (5%)	

Cuadro de la Autora, 2023. Referencias: C = Coincidente con el puntaje asignado para cada Estrategia, OR = Otro Resultado que no coincide con el puntaje asignado, y, 0 = Nulo



Referencias: SCL (Sin Comprensión Lectora). MBCL (Muy Buena Comprensión Lectora). BCL (Buena Comprensión Lectora). RCL (Regular Comprensión Lectora). DCL (Deficitaria Comprensión Lectora)

A nivel de curso, el 52% de los alumnos del 5º Grado tienen una comprensión lectora deficitaria. Las estrategias sin embargo permitieron lograr un 38% de Buena Comprensión Lectora, que sumados al diez por ciento de la MB comprensión y el nivel Regular, permiten una integración de la comprensión lectora en el 48%.

El 52% de alumnos con déficit en su comprensión lectora deberán quedar bajo la supervisión de la docente a cargo y observar de qué manera se desempeñan los alumnos en el resto de las materias. Este trabajo de investigación se concretó dentro de la asignatura Lengua, por lo tanto, deberían habilitarse otros campos expresivos para la lectura comprensiva. También pueden tener altibajos en la comprensión lectora por

causa de otras situaciones que pudieron influir en la atención y dedicación de los alumnos.

- **Segunda Parte**

Graficación y Análisis de las Estrategias utilizadas en 5°

Agrupamiento por Ítems iguales dentro de contexto del Texto Base (5° Grado)

Estrategias	Superestructural	Macroestructural	Paratextual	Pragmática	Desamb. Léxica	Desamb. Léxica	Superestructural	De Contextualización	Microestructural	Microestructural	Pragmática	BASE
Ítems	C	D	EF	G	H	I	J	K	L	LL	M	
Puntaje	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	10

La aparición de las Estrategias dentro del Texto Base obligó a tomar a la primera (C) como la primera dentro del contexto, pero bajo la observación si se repetía. Esto determinó que:

Vinculadas:

Estrategia Superestructural (C-J)

Estrategia Pragmática (G-M)

Estrategia Desambiguación Léxica (H-I)

Estrategia Microestructural (L-LL)

Individuales:

Estrategia Macroestructural (D)

Estrategia Paratextual (EF)

Estrategia de Contextualización (K)

Estrategias Vinculadas

Estrategia Superestructural / 5° Grado		
Puntuaciones	ítem C	ítem J
Coincidente	9 (43%)	7 (33%)
Otro Resultado	2 (10%)	11 (53%)
Nulo	10 (47%)	3 (14%)

Cuadro de la Autora. 2023

Considerando que las estrategias superestructurales son utilizadas para reconocer la organización global del texto, lo trabajado por los alumnos hace que en el ítem C coincida el 43%, mientras que el porcentaje disminuyó en el ítem J al 33%; demostrando que los chicos tuvieron sus fluctuaciones en la ejercitación de la misma estrategia.

Estrategia Pragmática / 5° Grado		
Puntuaciones	Ítem G	Ítem M
Coincidente	15 (71%)	17 (81%)
Otro Resultado	1 (5%)	3 (14%)
Nulo	5 (24%)	1 (5%)

Cuadro de la Autora. 2023

Lo pragmático alude a otras situaciones reales de lectura (conocimientos previos, intencionalidad de la lectura, vínculos, etc.). El Ítem G coincidió en el 71% de los alumnos, mientras que en el Ítem M fue más alto. El nivel de nulidad se presentó más alto en el Ítem G y marcadamente baja en M.

Estrategia Desambiguación Léxica / 5° Grado		
Puntuaciones	Ítem H	Ítem I
Coincidente	5 (24%)	9 (43%)
Otro Resultado	13 (62%)	2 (9%)
Nulo	3 (14%)	10 (48%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Si se parte de considerar que la desambiguación léxica asigna la categoría gramatical correcta a cada palabra del texto lo respondido por los alumnos implica que en el ítem H coincidió el 24%, mientras que el porcentual aumenta en el ítem I (43%).

Esto implica que la comprensión lectora mejoró en el ítem I porque identificaron en forma óptima el significado de los vocablos propuestos.

Estrategia Microestructural / 5° Grado		
Puntuaciones	Ítem L	Ítem LL
Coincidente	1 (5%)	10 (48%)
Otro Resultado	11 (52%)	3 (14%)
Nulo	9 (43%)	8 (38%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Partiendo de que la microestructura se refiere a las relaciones semánticas que se establecen entre oraciones vecinas en este caso se presentan tres situaciones puntuales para el análisis: la primera se vincula a las coincidencias entre los Ítems dio como resultado una continuidad lógica, pero se alteró, la segunda se halla entre L y LL hubo mayor coincidencia en la segunda (mientras que en “Otro resultado” se invierten, el 52% lo representa L) y por ultimo existe una paridad en la nulidad (43% y 38%, respectivamente).

Estrategias Individuales

Estrategia Macroestructural (D)

Coincidente: 9, 43%; Otro resultado 0; Nulo 12 57%.

Sabiendo que la macroestructura resume la información o reduce la idea principal del texto la respuesta dada por los alumnos indica que en el ítem D coincidió en 43%, mientras que la nulidad representó el 57 por ciento, indicando bajo el nivel de comprensión lectora asociada.

Estrategia Paratextual (EF)

Coincidente: 15 (71%); Otro resultado: 0; Nulo: 6 (21%)

Entendiendo al paratexto como portador de un significado es este caso: Título y Subtítulos coinciden los ítems E y F en un 71%, mientras que el valor Nulo representó al 21%. De esta forma puede afirmarse que es alto el valor de acierto.

Estrategia de Contextualización (K)

Coincidente: 17 (82%); Otro resultado: 2 (9%); Nulo: 2 (9%).

Todo texto surge en una situación comunicativa determinada, entendiendo al contexto sobre todo al lugar y tiempo. Entonces lo respondido por los alumnos coincide en un 82% frente a Otro Resultado y Nulo en 9% respectivamente. Esto significa que la estrategia trabajada por los alumnos es muy buena.

4.6.4.2 - Estudio sobre la Comprensión Lectora de Alumnos de Séptimo Grado

El testeo fue realizado un día viernes. De acuerdo a las posibilidades horarias, durante las dos primeras horas de clase estuve en el séptimo grado. En la sala de clases había un maestro a cargo quien mostró un alto grado de compromiso con la tarea. Ordenó a los chicos, luego me presenté, comentándoles lo que debían hacer. Les indiqué que el test es anónimo, sin embargo, la mayoría colocó sus datos. Una vez logrado el clima de trabajo, comenzamos realizando una lectura en voz alta, siguiendo con la lectura silenciosa del texto. Luego cada uno comenzó a completar las actividades. El docente estuvo en el aula atendiendo a quienes requirieron explicaciones puntuales. Apenas terminaron entregaron sus trabajos.

- **Texto base y Actividades**

TEXTO B (Para alumnos de 7º Grado)

UN RECURSO VITAL

Los estados del agua

El agua se encuentra habitualmente en estado líquido, pero también la encontramos en estado sólido y gaseoso. Pero solo el 0,007 por ciento del agua existente en la Tierra es potable y esa cantidad se reduce año tras año, debido a la contaminación.

El derecho humano al agua

En el año 2010, las Naciones Unidas reconocieron que el derecho al agua potable y el saneamiento son derechos humanos esenciales para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos. Por derecho humano al agua se entiende el derecho de toda persona, sin discriminación, a disponer de agua suficiente, segura, aceptable, accesible y asequible para el uso personal y doméstico, y comprende el agua para el consumo, el saneamiento, la preparación de alimentos y la higiene personal y doméstica.

¿Qué significa la expresión "agua potable"?

Se refiere al servicio de abastecimiento de agua gestionado de manera segura, es decir, agua a la que puede accederse en las viviendas, cuando se la necesita, y que no está contaminada.

Somos agua

El cuerpo humano contiene, en promedio, unos 37 litros de agua, lo que equivale al 60 por ciento de la masa corporal de un adulto. El 75% del cerebro es agua. Los huesos, un 25% y la sangre, un 83%. Una persona puede sobrevivir un mes sin alimentarse, pero solo siete días, como máximo, sin beber agua.

Hacia un uso responsable

Cuando nos higienizamos debemos evitar que el agua corra y volver a abrir la canilla para enjuagarnos. Por ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda realizar duchas rápidas de cinco minutos como máximo, ya que este tiempo sería más que suficiente para cuidar nuestra higiene en forma diaria. Para ahorrar agua en la limpieza de un auto, lo mejor es utilizar un balde y sería óptimo hacerlo con agua de lluvia.

Para reflexionar

- Existen más de 70000 sustancias conocidas que la contaminan. Las principales fuentes de contaminación están asociadas a la actividad industrial.
- 3 de cada 10 personas carecen de acceso a servicios de agua potable seguros.
- La escasez de agua afecta a más del 40 % de la población mundial y se prevé que este porcentaje aumente.

El agua es un derecho humano de toda persona, sea quien sea y esté donde esté. El acceso al agua es uno de los puntales de la salud pública y, por tanto, decisivo para lograr el desarrollo sostenible y construir un mundo estable y próspero.

- **Actividades**

- A. Lee en voz alta.
- B. Realiza una lectura en forma silenciosa.

.....

C. Escribe el título del texto:

Estrategia Paratextual (0,5 p.)

D. ¿Cuántos subtítulos tiene el texto? Marca con una cruz la opción correcta.

6 ☐

5 ☐

3 ☐

4 ☐

Estrategia Paratextual (0,5 p.)

E. ¿A cuáles de estas áreas pertenece el texto leído? Marca con una cruz la respuesta correcta.

- Historia..... ☐
- Educación Física..... ☐
- Medio Ambiente..... ☐
- Artes..... ☐
- Matemática..... ☐
- Educación Musical..... ☐

Estrategia Superestructural (1 p.)

F. Marca con una cruz la intención predominante del texto:

- Enumerar..... ☐
- Informar..... ☐
- Describir..... ☐
- Clasificar..... ☐
- Narrar..... ☐

Estrategia Pragmática (0,5 p.)

G. ¿En qué época fue escrito el texto? Marca con una cruz la respuesta correcta:

- Pasada..... ☐
- Futura..... ☐
- Actual..... ☐

Estrategia de Contextualización (0,5 p.)

H. ¿Cuántos tipos de letras hay en el texto? Marca la opción correcta:

- 2..... ☐
- 3..... ☐
- 1..... ☐

Estrategia Macroestructural (0,5 p.)

I. ¿Cómo termina el texto? Marca la opción correcta con una cruz:

- Con puntos suspensivos ☐
- Con un recuadro ☐
- Con un dibujo ☐

Estrategia Macroestructural (0,5 p.)

J. ¿Por qué el texto leído termina con un RECUADRO? Marca la opción correcta con una cruz.

Porque es importante, a veces ☐

Porque es muy importante. ☐

Porque no es tan importante. ☐

Estrategia Macroestructural (0,5 p.)

K. En el tercer subtítulo se encuentra subrayada la palabra: gestionado.

¿Cuál es el significado más adecuado de esta palabra de acuerdo al texto? Marca con una cruz la opción adecuada.

Tramitado..... ☐

Administrado..... ☐

Expresado..... ☐

Gestado..... ☐

Estrategia Desambiguación Léxica (0,5 p.)

L. Si observas, en el quinto subtítulo, se encuentra subrayada la palabra: óptimo

¿Cuál es la acepción correcta, de acuerdo al texto?

Oportuno..... ☐

Bueno..... ☐

Necesario..... ☐

Innecesario..... ☐

Estrategia Desambiguación Léxica (0,5 p.)

M. En el segundo subtítulo aparece la expresión: “derecho humano”

¿A qué se o quiénes se refiere? Marca con una cruz la respuesta correcta:

Solo hombres..... ☐

Solo mujeres..... ☐

Todas las personas..... ☐

Estrategia Microestructural (0,5 p.)

N. Volvemos al segundo subtítulo del texto, releemos. Luego completamos.

Según la expresión “...el derecho de toda persona, sin discriminación alguna de disponer de...:

AGUA	USOS	PARA
.....		El.....
.....		El.....
.....	la.....	
.....	La.....	y.....

Estrategia Superestructural (1 p.)

O. Dentro del sexto subtítulo se encuentra la expresión: “..... Existen más de 70000 sustancias que la contaminan”. ¿A qué se refiere? Marca con una cruz la respuesta correcta.

Atmósfera..... ☐

Agua..... ☐

Vivienda..... ☐

Tierra..... ☐

Estrategia Microestructural (0,5 p.)

P. Mencione tres fuentes de contaminación del agua:

.....

Estrategia Pragmática (0,75 p.)

Q. Relee nuevamente el texto (título, subtítulos y contenido). Luego, en los espacios punteados, escribe completando la oración que resuma el texto en forma adecuada.

**Recuerda volver a leer el texto cada vez que te haga falta.*

UN RECURSO VITAL

Los estados del agua

El agua se encuentra habitualmente en estado..... pero también la encontramos en estado..... y (0,15 p.)

¿Qué es el derecho humano al agua?

Organismo que lo reconoció en el año 2010: (0,30 p.)

¿Qué significa la expresión “agua potable”?

Se refiere al servicio de abastecimiento de agua gestionado de manera.....(0,25 p.)

Somos agua

Una persona puede.....un..... sin....., pero solo días, sin beber..... (0,30 p.)

Hacia un uso responsable

La (.....) recomienda realizar..... rápidas. Para ahorrar..... en la limpieza del auto, mejor utilizar un..... de (0,25 p.)

Para reflexionar

Tres de cada.....personas.....de.....a.....de agua..... seguros (0,25 p.)

Estrategia Macroestructural (Total: 1,50 p.)

R. ¿Cuál es el tema del texto leído? Responde colocando una cruz en la opción correcta.

El cuidado del agua..... ☐

Fuentes de agua..... ☐

Usos del agua..... ☐

El agua de lluvia..... ☐

Estrategia Pragmática (0,25 p.)

.....
.....

S. Análisis del camino recorrido para la comprensión del texto.

En forma oral, ordenada y entre todos comentamos las tareas realizadas para comprender el texto.

¿Qué hicimos?

¿Cómo lo hicimos?

¿Para qué lo hicimos?

Estrategia Metacognitiva

NOTA ACLARATORIA:

El trabajo desarrollado anteriormente solo es una propuesta de muchas otras. Vale aclarar que la citación de cada una de impresos en las estrategias de comprensión aplicadas en los textos A y B, respectivamente, solo es a título de información, como también el puntaje asignado a cada propuesta, los cuales no aparecerán en el momento de hacerla efectiva a los escolares.

.....

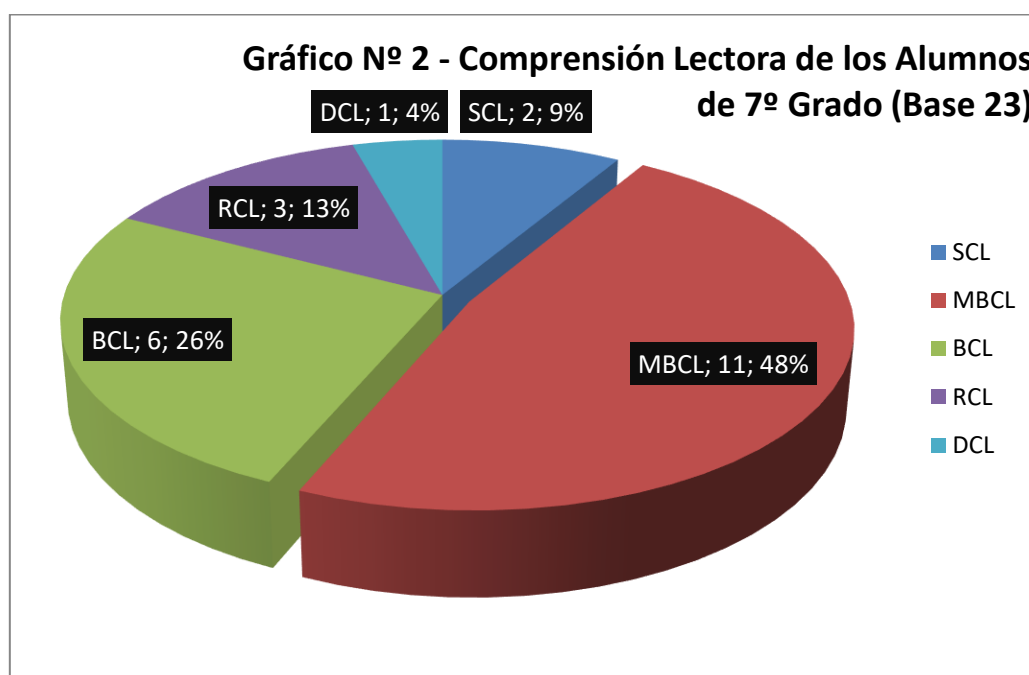
- Primera Parte: Toma de datos y Lecturas (Horizontal y Vertical)

CUADRO DE RESULTADOS DE LA TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA – SEPTIMO GRADO

Estrategias	Paratextual	Paratextual	Superestruct.	Pragmática	De Context.	Macroestruct.	Macroestruct.	Macroestruct.	Desamb.	Desamb.	Microestruct.	Superestruct.	Microestruct.	Pragmática	Macroestruct.	Pragmática	BASE
Ítems	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	L	M	N	N	O	P	
Puntaje	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	10
A 1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	1		0,75	1,25	0,25	9,25
A 2	0,5	0	1	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,7	0,5	0	1,45	0	6,65
A 3	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	8
A 4	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,20	0,25	9,70
A 5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,20	0,25	9,20
A 6	0	0,5	1	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,9	0,5	0,75	1,20	0	7,35
A 7	0,5	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,9	0,5	0,5	1,20	0	8,10
A 8	0,5	0,5	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,9	0,5	0,5	1,50	0,25	9,15
A 9	0,5	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,8	0,5	0,75	1,50	0,25	9,30
A 10	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	10
A 11	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1,15	0	9,15
A 12	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	9,50
A 13	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,75	1,50	0,25	8,50
A 14	0,5	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,95	0,5	0,75	1,50	0,25	8,45
A 15	0,5	0	1	0,5	0	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0,70	0,5	0,75	1,50	0,25	7,20
A 16	0,5	0	1	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,5	1,40	0	5,90
A 17	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,80	0,5	0,75	1,30	0,25	9,60
A 18	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,90	0,5	0,75	1,50	0,25	9,90
A 19	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	9
A 20	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,35	0,25	9,85
A 21	0,5	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,90	0,5	0,75	1,50	0,25	8,40
A 22	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	10

A 23	0,5	0,5	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	0	0,5	1,5	0,2	8,50
C	22 (96 %)	19 (83 %)	23 (100 %)	22 (96 %)	14 (61 %)	15 (65 %)	21 (91 %)	20 (87 %)	14 (61 %)	22 (96 %)	23 (100 %)	11 (48 %)	20 (87 %)	18 (78 %)	13 (57 %)	18 (78 %)	
OR	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11 (48 %)	0%	4(18 %)	10(43 %)	0%	
0 Nulo	1 (4%)	4 (17 %)	0%	1 (4%)	(39 %)	8(35 %)	2(9 %)	3 (13 %)	9 (39 %)	1 (4 %)	0%	1 (4 %)	3(13 %)	1(4 %)	0%	5(22 %)	
%	96	83	100	100	61	65	91	87	61	96	100	91	87	78	65	78	

Cuadro de la Autora. 2023. Referencias: C = Coincidente con el puntaje asignado para cada Estrategia, OR = Otro Resultado que no coincide y, 0 = Nulo



Referencias: SCL (Sin Comprensión Lectora). MBCL (Muy Buena Comprensión Lectora. BCL (Buena Comprensión Lectora). RCL (Regular Comprensión Lectora). DCL (Deficitaria Comprensión Lectora)

Por la forma en que se presentó la toma de datos con los alumnos de 7º grado más motivados por el docente y un ambiente general más tranquilo se obtuvo un muy buen porcentaje de comprensión lectora evaluada como Muy Buena (48%), que permitiendo una vinculación con una Buena comprensión lectora y una Regular (26% y 13%, respectivamente), posibilitó que el 87% del curso finalizara en buen término y comprensión la tarea encomendada.

Si bien, los porcentuales de Sin Comprensión Lectora del 9% equivalente a dos alumnos y el 4% de Deficiente comprensión implican que el 13% presentó algún tipo de dificultad, que pueden identificarse en la lectura horizontal del cuadro de datos destinados a identificar a los alumnos, por supuesto sin nombres o géneros, pero sí con la posibilidad de propiciar para ellos, o al conjunto con otras aplicaciones similares para seguimiento de la comprensión lectora. Asunto muy importante porque esta cohorte finaliza el cursado de su primaria y se dispone a ingresar al nivel secundario.

- **Segunda Parte: Graficación y Análisis de Estrategias**

Estrategias	Paratextual	Paratextual	Superestruct.	Pragmática	De Context.	Macroestruct.	Macroestruct.	Macroestruct.	Desamb.	Desamb.	Microestruct.	Superestruct.	Microestruct.	Pragmática	Macroestruct.	Pragmática	BASE
Ítems	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	L	M	N	N	O	P	
Puntaje	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,75	1,50	0,25	10

Estrategia Paratextual / 7º Grado		
Puntuaciones	Ítem C	Ítem D
Coincidente	22 (96%)	19 (83%)
Otro Resultado	0 (0%)	0 (0%)
Nulo	1 (4%)	4 (17%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Sabiendo que el lector reconoce las marcas paratextuales por medio de la observación visual del texto, lo respondido por los alumnos en los ítems C y D se observa un porcentaje alto de coincidencias, mientras que la nulidad es considerablemente baja.

Estrategia Superestructural / 7º Grado		
Puntuaciones	Ítem E	Ítem M
Coincidente	23 (100%)	11 (48%)
Otro Resultado	0	11

	(0%)	(48%)
Nulo	0 (0%)	1 (4%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Las estrategias superestructurales son utilizadas para distinguir la organización del texto en su totalidad, se puede decir que en el ítem E todos los alumnos respondieron de forma coincidente. El Ítem M fue trabajado con resultados muy buenos, tanto en las coincidencias como en los “Otros resultados”.

Estrategia Pragmática / 7º Grado			
Puntuaciones	Ítem F	Ítem Ñ	Ítem P
Coincidente	22 (96%)	18 (78%)	18 (78%)
Otro Resultado	0 (0%)	4 (18%)	0 (0%)
Nulo	1 (4%)	1 (4%)	5 (22%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Considerando que lo pragmático ayuda a activar conocimientos previos e integrarlos, recordando otras situaciones de lectura, puede observarse en el Ítem F, un alto porcentaje de coincidencias; en los ítems Ñ y P los porcentajes disminuyen. La nulidad es de apenas un dígito.

Estrategia de Contextualización / 7º Grado	
Puntuaciones	Ítem G
Coincidente	14 (61%)
Otro resultado	(0%)
Nulo	9 (39%)

Cuadro de la Autora. 2023

Las estrategias de contextualización se basan en el conocimiento del mundo. En el ítem G observamos un porcentaje algo mayor al 50% de coincidencias, mientras que la nulidad es casi del 40%.

Estrategia Macroestructural / 7°				
Puntuación	Ítem H	Ítem I	Ítem J	Ítem O
Coincidente	15 (65%)	21 (91%)	20 (87%)	13 (57%)
Otro resultado	(0%)	(0%)	(0%)	10 (43%)
Nulo	8 (35%)	2 (9%)	3 (13%)	(0%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Estrategia Desambiguación Léxica / 7° Grado		
Puntuaciones	Ítem K	Ítem L
Coincidente	14 (61%)	22 (96%)
Otro Resultado	0 (0%)	0 (0%)
Nulo	9 (39%)	1 (4%)

Cuadro de la Autora. 2023.

Sabiendo que las estrategias macroestructurales resumen o compactan el contenido de un texto (información importante y relevante) el porcentual de coincidencias de los ítems J e I son altos, mientras que en el mismo nivel los porcentajes coincidentes de los ítems H y O bajan. Con respecto a “Otros resultados” el ítem O marca un porcentaje por debajo del 50%. La nulidad se ve aumentada en el ítem H; las otras tres estrategias marcan proporciones menores.

Partiendo que la desambiguación léxica implica la especificación de términos, el porcentaje de coincidencias oscilan entre una proporción algo mayor que media y muy buena. Mientras la nulidad fluctúa entre un porcentual algo considerable y los “Otros resultados” muy bajo.

Estrategia Microestructural / 7° Grado		
Puntuaciones	Ítem LL	Ítem N
Coincidente	23 (100%)	20 (87%)
Otro Resultado	0	0

	(0%)	(0%)
Nulo	0 (0%)	3 (13%)

Cuadro de la Autora. 2023

Entre los enunciados de un texto se establecen distintas relaciones. Esta relación recibe el nombre de microestructura: oraciones cohesionadas localmente. En el ítem LL el coincidente es del 100%, mientras que en el ítem N el coincidente es del 87%, muy bueno y la nulidad es marcadamente baja.

El análisis final de los datos obtenidos indica:

- 1 - El rasgo evaluado en este caso fue la capacidad de comprensión lectora en alumnos de Primaria Común.
- 2 - Los ítems fueron elaborados de acuerdo con aquello que se quería observar. La necesidad, en este caso, de establecer pautas con el fin de obtener una muestra de comprensión lectora.
- 3 - Luego de la elaboración de los ítems, se procedió a realizar su análisis, apuntando hacia el control de las estrategias para que todas ellas se trabajaran en los testeos previstos. El uso de las estrategias se vio reflejado en los trabajos devueltos por los alumnos.
- 4 - En cuanto a la fiabilidad del testeo, cumplió la función bajo las condiciones de tiempo estipuladas: dos horas tanto para 5º como para 7º. (Tiempo acordado con antelación).
- 5 - Si comentamos sobre la validez de la prueba, esta produjo los efectos planificados: el contar con un instrumento que permitiera que los niños leyeran, completaran actividades y se informaran sobre el valor que tiene el agua para la vida, tomada aquí como una propuesta válida y vigente en nuestros días.
- 6 - Para la tipificación de los datos obtenidos en los testeos, se dispusieron en una tabla general de doble entrada.
- 7 - Por último, las normas de aplicación son los datos de desempeño de las pruebas de los grupos evaluados, para utilizarse como referencia en la interpretación. Para esto se diseñó una tabla general de lectura horizontal: rendimiento de cada uno de los niños, y de lectura vertical: las estrategias de comprensión lectora trabajadas. Luego se diseñaron tablas particulares, donde se agruparon las estrategias de comprensión lectora, según sus clases.

Conclusiones

Se concluye que la hipótesis planteada es verdadera en cuanto que la comprensión lectora incide significativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes de 5º y 7º grado de una escuela primaria de la provincia de Mendoza.

A nivel de conclusiones se puede considerar que el enfoque que se ha dado a este trabajo de investigación se ubica dentro de los estudios de campo, que en este caso transcurrió en el ámbito educativo de la enseñanza primaria. Respondió a los requerimientos del orden cuantitativo, porque se tuvo en cuenta explicar la realidad desde una perspectiva externa y objetiva, sumándose a una temporalidad transversal y sincrónica permitiendo estudiar y analizar el trabajo de un grupo de alumnos de 5º y 7º grados, en un momento dado, específico y único, bajo una práctica individual donde lo fundamental fue la cantidad.

Se considera que la organización del marco teórico sobre la lectura, fue el adecuado para elaborar el instrumental requerido para el trabajo de campo, desde lo general a lo específico; que tanto los primeros como los segundos aportaron seriedad, rigurosidad y amplitud al tema elegido dentro de las incumbencias de la carrera. La práctica de la investigación permitió que los elementos teóricos iluminaran el camino y admitieran los anclajes necesarios para encuadrarla.

Los estudios que anteceden a la presente tesis están referidos a las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de comprender lo que leen. Por razones como por ejemplo la “cultura audiovisual”, los alumnos tienen poco trato con la “letra escrita”: textos de diversa índole: aquellos que le sirven no solo al área Lengua, sino en las distintas áreas del aprendizaje.

Se puede considerar que el proyecto aplicado en alumnos de 5to y 7mo grados fue satisfactorio tanto para los niños como para los docentes que manifestaron una actitud de apertura ante la propuesta. A nivel de análisis se pudieron obtener datos cuantificables tanto para una lectura técnica vertical destinada a la aplicación de las estrategias en un texto para esta investigación, como así también una determinación horizontal de niveles de comprensión lectora para cada uno de los alumnos presentes y establecer el grado de rendimiento individual.

A través de estas apreciaciones quedó en evidencia que la comprensión lectora es el resultado de un proceso interactivo, complejo y de carácter estratégico. Si se tiene en cuenta lo anteriormente escrito sobre comprensión lectora dentro del trabajo de campo deben presentarse estrategias de contextualización ya que el conocimiento del contexto encamina el sentido de un texto: lugar, tiempo, espacio, etc.

Las estrategias paratextuales ofrecen a los lectores la integración de la información portada por variados lenguajes. Se entiende por paratexto a todo elemento no verbal que sea conductor de significados: un subrayado, un cambio de letra, fotos, gráficos, un recuadro, etc.

Las estrategias de desambiguación léxica son necesarias en procesos de comprensión, ya que suponen acceder a las acepciones que se encuentran representadas en el llamado “lexicón” (diccionario mental o diccionario interno del alumno), hallando así la acepción óptima o más precisa.

Los textos poseen una organización modelo, es decir, una superestructura; esta puede ser narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa o instructiva. El conocimiento de dicha organización ayuda al encuentro de las características del texto como medio para acceder a su contenido.

Un texto presenta un instrumento complejo, que consiste en advertir que la información avance de enunciado a enunciado, manteniendo la unidad temática. Entre los enunciados del texto se establecen relaciones de distinta naturaleza. Esta relación entre enunciados recibe el nombre de microestructura.

Las estrategias macroestructurales permiten visualizar el núcleo temático de los textos, cualquiera sea su extensión, pudiendo compactarse en enunciado de tipo: “este texto trata de...” en donde los puntos suspensivos pueden completarse con el tema o asunto principal del que se lee, explica o comunica algo.

Las estrategias pragmáticas utilizadas en un texto permiten discriminar la información conocida de la nueva, elaborar o completar un mapa conceptual, anticipar y activar conocimiento, a partir de la lectura del título, determinar la intencionalidad: las marcas de subjetividad, valorando o juzgando un texto de acuerdo con un parámetro dado.

Las estrategias metacognitivas permiten explicitar el proceso de comprensión, autoevaluarlo y monitorearlo, además de permitir el desarrollo de reflexión personal y/o grupal.

Con estas observaciones se infiere que se puede concluir que los objetivos de la investigación fueron cumplidos en su integralidad tanto el general como los específicos porque se pudo dejar en posición relevante a la lectura comprensiva dentro del área de Lengua como en su proyección hacia el resto de las áreas educativas y las proyecciones a largo plazo.

Se concluye que la hipótesis planteada para esta gestión permitió conocer el grado de problemas de comprensión lectora a partir de textos con la implementación de estrategias apropiadas que permitió abordar soluciones tanto a nivel individual como general dentro de los cursos de la escuela primaria.

Finalmente, es importante destacar la importancia concientizar a los docentes, los a estudiantes y las familias acerca de la promoción de hábitos de lectura y el trabajo en pos de la comprensión lectora.

Un adecuado dominio de la habilidad mencionada se reflejará en el rendimiento académico de las distintas asignaturas, pero también, en todos los aspectos de la vida del sujeto que involucren la utilización del lenguaje.

Referencias Bibliográficas

- Algar Editorial. (2020, 5 de noviembre). *Lectura compartida en cooperativo: qué es y cómo aplicarla en el aula*. Algar. <https://docentes.algareditorial.com/blog/66/lectura-compartida-cooperativo>
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). *Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos*. INTERDISCIPLINARIA. Revista de psicología y ciencias afines. <https://www.redalyc.org/journal/180/18049204007/html/>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Constitución Nacional Argentina (1994). InfoLEG. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/constitucion-nacional-1994-112704>
- Cubo de Severino, Liliana. (Comp.). (2005). *Leo, pero no comprendo*. Edición UNCUIYO. <https://bibliotecas.uncu.edu.ar/explorador3/Record/SID-050793>
- Diario Los Andes. (2020, 15 de marzo). *Tintero – N.º 1011*, 8–9.
- *Diccionario de la lengua española*. (2023). Real Academia Española. <https://dle.rae.es/>
- Ortas, E., García-Alonso, P., Cantalapiedra, M. J., Carrasco, R., Lavilla, D., Blanco, M., ... & Fernánd, A. (2005). *Glosas didácticas*, (13), 76–80. <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf>
- Frigerio, Graciela, M. Poggi y G.Tiramonti. (1992). *La dimensión comunitaria en las instituciones educativas*. Troquel.
- Gladic Miralles, J., & Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, (34), 357–380. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>
- Gómez de Erice, María Victoria y Zalba Estela. (2003). *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*. EDIUNC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2001). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Innovadores Públicos. (2023). *Prototipado y testeo*. <https://innovadorespublicos.cl/documentation/tool/35/>
- Instituto Tecnológico Superior de Naranjos. (2023). *Gestión de actividades complementarias*. <https://www.itsna.edu.mx/actividadescomplementarias.php>

- Krichesky, Marcelo. (2006). *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ley De Educación Nacional De La República Argentina Nº 26206. (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Llorens Esteve, R. (2015). *La comprensión lectora en educación primaria: Importancia e influencia en los resultados académicos* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3411>
- Ministerio de Educación. (2008). *Programa Educativo Nacional para mejoramiento de la lectura*. http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno15-9-2008-1.htm
- Nieto, Orlando. (2012). *Sitio Lectura y Comprensión*. <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/vygotsky/>
- Pucheta, S. P., & Sanchez, V. (2022). *Eficacia de un programa para fortalecer estrategias de comprensión lectora en alumnos con trayectorias interrumpidas por la pandemia de COVID-19* [Trabajo final de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/17657/1/eficacia-programa-fortalecer.pdf>
- Romero de Cutropia, Alicia. (2017). *¿Qué entendemos por lectura?* Mendom@tic@. https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/04/18_-_ALGO-M%C3%81S-Qu%C3%A9-entendemos-por-lectura.pdf
- Sacerdote, C. A., & Vega, A. M. (2005). *Leo, pero no comprendo*. En L. Cubo de Severino (Comp.), *Leo, pero no comprendo* (cap. 2, p. 68). UNCUIYO.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *Diccionario de la investigación científica* (3ª ed.). Limusa.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Academic Press.
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). *Comprensión lectora: Fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618–633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Gedisa.
- Zalba, F. (2003). *De lectores y prácticas lectoras: La multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio*. *Revista Confluencia*, año 1, número 3,

verano 2003. Mendoza. Argentina. ISSN 1667-6394. Disponible en:
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/117/Zalba.pdf