

# FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO DE MONTELIBANO

CÓRDOBA

Autora: ANGELA DEL CARMEN VERGARA SANTANA

**Objetivos:** Dinamizar el proceso de enseñanza – aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora y expresión escrita en los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Antonio Nariño de Montelíbano, Córdoba. **Específicos** Consolidar un diagnóstico a partir del cual se caracteriza la población objeto de estudio e identifica el nivel de conocimiento en competencias lectoras y escritoras que presentan los estudiantes. Diseñar acciones para fortalecer las competencias lectoras y escritoras a mediano y largo plazo en la Institución Educativa. **Metodología:** Investigación con enfoque mixto, realizada a 9 niñas y 6 niños, con un diseño transformativo secuencial que incluye datos cuantitativos y cualitativos que luego se integran en el análisis de información. **Hallazgos:** Los estudiantes evidencian deficiencias de fluidez y comprensión lectora en niveles inferiores a los estándares establecidos. Conclusiones: Se evidenció la necesidad de crear unidades curriculares que ayuden a dinamizar las habilidades lectoras y escritoras en los estudiantes.

Palabras clave: Comprensión lectora, expresión escrita, fluidez lectora, fortalecimiento, actividades.

**Introducción.** Este trabajo de investigación, está enfocado crear estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora y expresión escrita en estudiantes de básica primaria de la institución educativa Antonio Nariño de Monteriano Córdoba.

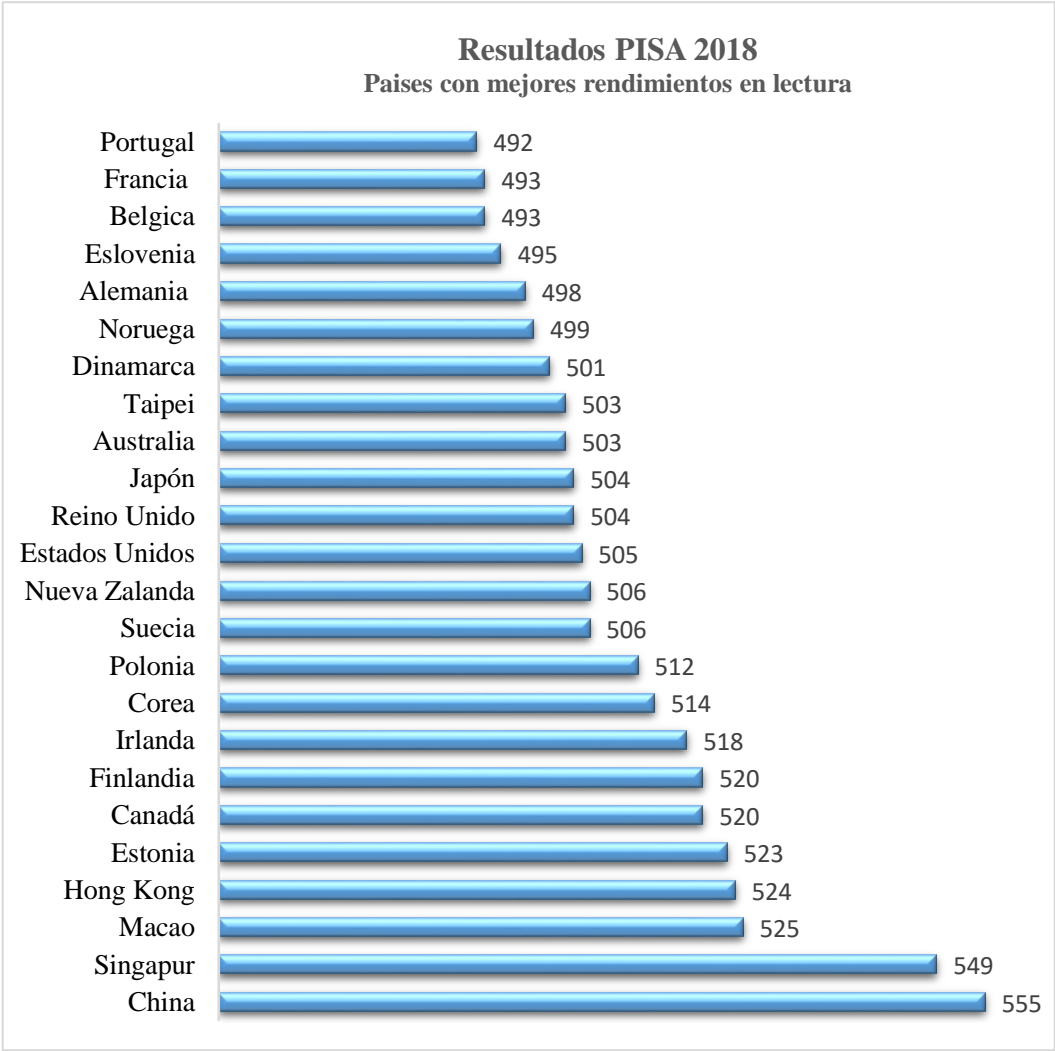
Desde esta dinámica, el aprendizaje de la lectura y escritura están considerado a nivel global como habilidades esenciales para la vida; que van más allá de lo cognitiva y afectivo. La adquisición de estas habilidades permite a las personas mejorar su pensamiento crítico, interpretativo, comunicativo e interactuar positivamente con los demás; igualmente se convierten en un instrumento para seguir aprendiendo y asumiendo nuevos retos en el proceso de educación integral (Fe y alegría, 2021).

Desde una visión interpretativa (Sole,1998) considera el proceso de leer como la comprensión del lenguaje escrito en la que intervienen el texto, su forma, su contenido, el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos; donde las habilidades de decodificación y contextos enriquecen la interpretación e inferencia del mismo. En cambio, el lenguaje escrito; según Vygotski (1931/1995) citado en Montealegre et al (2006) consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño y su aprendizaje es más unipersonal con interlocutor imaginario que utiliza una función lingüística diferente en su estructura y forma al lenguaje oral.

En este escenario, el dominio de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes a nivel global, nacional, regional y local presenta variaciones que reflejan el buen o mal nivel de apropiación. Este panorama se observa a través de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que cada tres años evalúa las competencias de lectura, matemáticas y ciencias a alumnos de 15 años, de más de 80 países miembros de la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, cuyos resultados 2018 en la competencia lectora, que tiene relación directa con la presente investigación muestran que solo el 30% de países participantes superaron la media OCDE (487); en la cual sus estudiantes presentan un nivel 2 o superior en lectura que le permite identificar la idea principal en un texto, encontrar información basada en criterios explícitos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos. Siendo Singapur, China y Macao los países con mayor desempeño.

**Figura 1. Resultados PISA 2018**



Fuente: Elaboración propia a partir de informe PISA (2018)

Dentro de los países que sobrepasan el promedio de referencia en lenguaje, no se encuentran países latinoamericanos; por lo que hacen parte del (70%) que sus estudiantes no alcanzan un rendimiento adecuado en lectura; lo cual genera interrogantes acerca del

porque las acciones para mejorar la competencia lectora no se ven reflejado positivamente en esta prueba.

En este listado (PISA,2018) Chile es el país mejor puntuado de Latinoamérica, ocupando puesto 43 a nivel global en lectura, seguido de Uruguay y Costa Rica; sin embargo, todos están muy por debajo del promedio OCDE que es de 487.

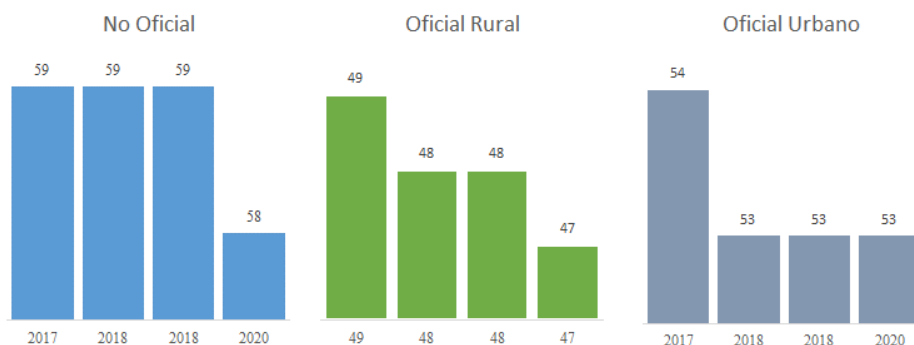
En el contexto colombiano el dominio de lenguaje no es muy alentadora y a pesar de haber participado en cinco evaluaciones PISA, aun no se llega al promedio global, quedando pendientes desafíos por cumplir y lo cual se traduce en:

En Colombia, 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo.

Cerca de 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9%). En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países de la OCDE, más de 10% de los estudiantes de 15 años tuvieron el mejor rendimiento (PISA, 2018).

Al observar estas cifras se infiere que más de la mitad de los estudiantes colombianos de primaria y secundaria tiene falencias en la competencia de lectura y por ende de escritura. Esta situación se refleja en los resultados del promedio del puntaje en la prueba de lectura crítica Saber 11 en el periodo 2017- 2020 (Figura 2) que indica en un puntaje de 0 a 100 lo siguiente:

**Figura 2. Promedio del puntaje en la prueba de lectura crítica, Saber 11**



Fuente: Elaboración propia a partir de informe ICFES Saber 11-2020

La inferencia del reporte anterior indica que existe una brecha de aprendizaje de las competencias lectoras entre estudiantes de la zona rural, urbana y de la educación pública con la privada; estableciendo diferencias promedias de 9 puntos entre educación privada vs oficial y 5 puntos entre sector oficial urbano vs rural. Además, un porcentaje aproximado de 45 por ciento de estudiantes falencias de desempeño en comprensión lectora.

Según análisis del informe de resultados PISA 2018, por parte del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2021) indica que los estudiantes colombianos de 15 y 16 años “tienen un bajo nivel de comprensión lectora, de ideas y, en general, de entendimiento del idioma español; el 45,2 por ciento de los jóvenes solo alcanzan el nivel, lo que muestra un desempeño bajo en comprensión lectora”.

Estas realidades académicas se reflejan en el contexto de la Institución Educativa Antonio Nariño del corregimiento El Anclar del municipio de Monte Líbano – Córdoba que alcanzó un puntaje promedio en ICFES SABER 11-2019 de 52 en lectura crítica de 100 posibles.

Los resultados históricos (Figura 3) en lectura crítica desde el 2014 hasta 2019 muestran una mejora paulatina año tras año, sin embargo, aún falta trabajar para posicionar a los alumnos como mejores lectores críticos.

**Figura 3. Resultados históricos lectura crítica saber 11**



Fuente: Elaboración propia a partir de informe ICFES Saber 11

El promedio de lectura crítica (tabla 1) de la Institución Educativa con relación al promedio nacional, departamental y municipal es relativamente bueno, logrando una desviación estándar baja en relación al promedio global y superando el promedio de Córdoba y Montelíbano.

**Tabla 1. Promedios De Prueba Saber 11 A Nivel Nacional y Departamental**

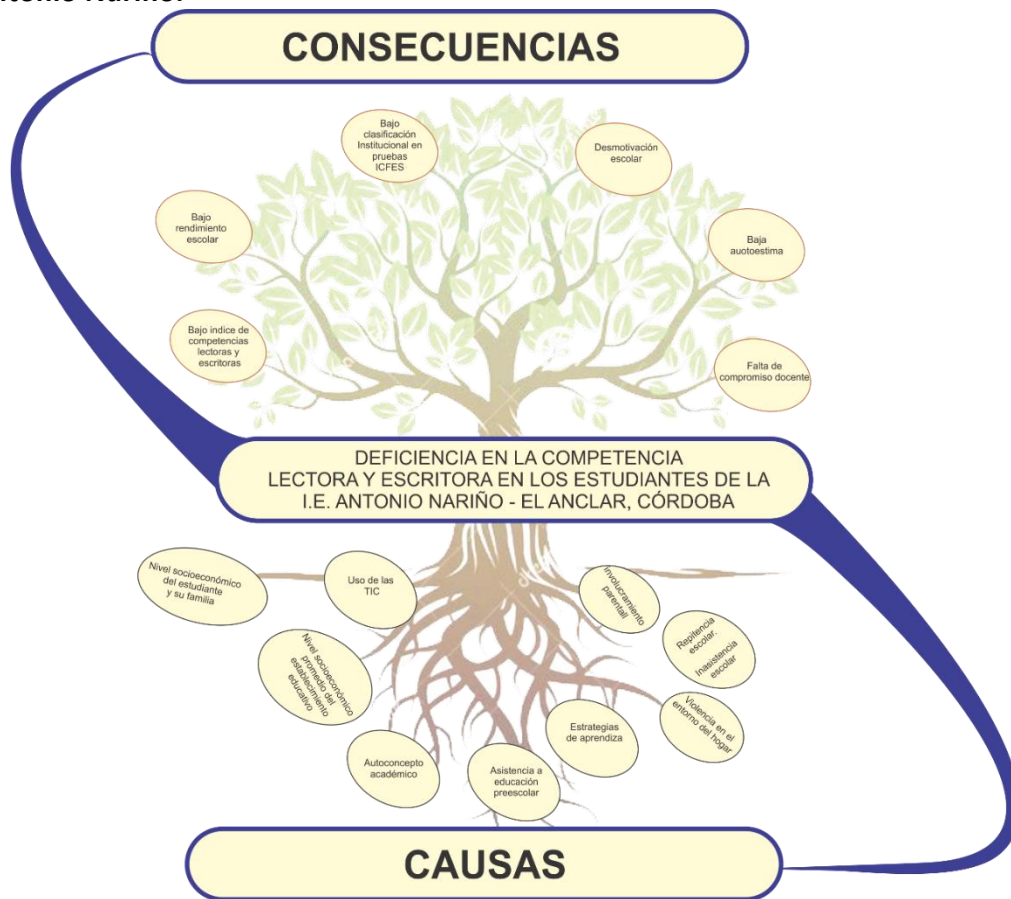
entidad	lectura crítica	Promedio I.E. Antonio Nariño
Colombia	53	52
Córdoba	49	52
Oficiales urbanos de Córdoba	51	52
Oficiales rurales de Córdoba	47	52
Privados de Córdoba	60	52

Fuente: Elaboración propia

A pesar de estos resultados aún quedan falencias que incluye al 48% de los estudiantes a los cuales hay que fortalecer sus competencias lectoras; razón por la cual conocer de su

contexto y factores asociados a esta problemática puede ayudar a crear estrategias pedagógicas que contribuyan a mejorar esta situación.

**Figura 4. Árbol de problema deficiencias en lectura y escritura estudiantes de la I.E. Antonio Nariño.**



Fuente: creación propia

Las deficiencias de la competencia lectora y escritora que suscriben los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Antonio Nariño del corregimiento El Anclar del municipio de Monteriano Córdoba, probablemente es multivariable y se puede asociar con aspectos socioeconómicos del familiar; que no logra satisfacer las condiciones mínimas para desarrollar su proceso educativo, afectando igualmente el acompañamiento académico y el ambiente familiar (figura 4).

Otros factores que inciden en la problemática son la falta de estrategias educativas por parte de los docentes, la falta de bases académicas y de auto compromiso en los estudiantes que debieron darse en el transcurso de la formación preescolar y de primeros años de primaria.

La repitencia escolar, el auto compromiso, el uso de las TIC y las condiciones que oferte la Institución Educativa, también son fundamentales para que el estudiante alcance niveles y

competencias básicas no solo en lenguaje, sino en las demás asignaturas que contribuyen a la formación integral de los mismos.

De acuerdo a la experiencia docente y la planeación curricular en el marco del Proyecto Educativo Institucional en concordancia con la Ley General de educación 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios; las Instituciones Educativas de Colombia del sector oficial han dejado la tarea de enseñanza de lectura y escritura exclusivamente al área de Lenguaje. De este modo, a medida que se avanza en los grados de educación primaria, secundaria y media se incluyen en los periodos académicos actividades de comprensión e interpretación y producción textual para que el estudiante las desarrolle acorde a las exigencias establecidas para cada tema.

En este orden natural de educación, se supone que los estudiantes deben adquirir las habilidades necesarias de competencia lectora y escritora que le permite asumir nuevos conocimientos y afrontar desafíos académicos que ayude a mejorar la clasificación y calificación de la institución educativa que representa; dado la oferta logística locativa, la orientación pedagógica pertinente, debe garantizar los derechos básicos de aprendizaje.

Pero al hacer una indagación heurística del tema de habilidades lectoras y escritoras en los estudiantes de los diversos ciclos educativos hasta grado 11º se encuentra una problemática de talla mayor, por cuanto los reportes de resultados de las entidades que evalúan estas competencias como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES y el programa internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA, da cuenta de falencias que presentan por lo menos el 48% de estudiantes de 15 a 16 años y los que terminan el grado once; en competencia lectora y escritora.

Esta situación amerita que desde la labor docente y en especial los futuros maestrantes se generen planes, programas y proyectos que apunten a abordar la problemática de las diferencias de lectura y escritura de una manera global, de tal forma que no sea solo responsabilidad del área de lenguaje, sino que involucre un política institucional; donde participen activamente los docentes, padres de familia, estudiantes y directivos docentes en busca de generar acciones con metas a corto, mediano y largo plazo.

Este plan de acción debe tener presente las diversas variables del problema, que sugieren los estudios realizados a nivel global, regional y local; pero es necesario llevarlos a la realidad cotidiana de la Institución educativa, de la vida de los estudiantes, de su contexto familiar y de la disposición docente para afrontar retos que no son de su asignatura, pero que con su aporte genera apoyo para conseguir objetivos institucionales.

En este sentido, una de los aspectos que sugiere que la enseñanza de la lectura y escritura va más allá de la fundamentación que ofrece la asignatura de Lengua Castellana y que, por lo tanto, para crear competencias lectoescritoras en los estudiantes, se debe asumir el reto desde un aspecto institucional, donde los objetivos y metas establezcan estrategias globales en esta dirección. Para ello, las Instituciones Educativas deben incorporar la estrategia de enseñanza de lectoescritura desde el Proyecto Educativo Institucional, al igual que crear un grupo interdisciplinario que haga seguimiento permanente a estas tareas.

Lo antes descrito se puede evidenciar en los trabajos de Sánchez & Brito (2015) que sugiere que:

El desarrollo de las habilidades comunicativas, y el fortalecimiento de competencias lectoras, escriturales y orales en estudiantes debe ser un proceso social, con miras a la formación de una cultura amiga de la consulta de libros, de la producción escritural y oral; que impacte la vida personal, familiar, profesional y laboral. Por lo cual no debe ser exclusiva de la asignatura de español o Lengua Castellana y para ello es necesario invertir infraestructura y ejecutar proyectos de largo plazo que busquen la mejora continua de este saber (p.12).

Estas habilidades en vez de ser impuestas, deben ser adquiridas desde los gustos y las aficiones de estudiantes, sin estandarizar tanto la evaluación formal, para que paulatinamente se inserte como una cultura educativa. En este aspecto, la enseñanza de la lectura y escritura necesita de estrategias pedagógicas que generen transformaciones en los estudiantes teniendo en cuenta contextos y culturas, entendidas en la innovación del currículo y la dinámica del acto educativo (Varela et al. 2018).

La adquisición de competencias lectoras y escritoras puede estar afectada por contextos sociales, económicos, institucionales o metodológicos en los cuales los aprendientes pueden crear falencias que se convierten en obstáculos para interpretar un texto o escribirlo de forma adecuada. Estas realidades se expresan en las condiciones de vulnerabilidad y de necesidades básicas insatisfechas inciden en el aprendizaje porque afecta la motivación el auto estima y por ende el rendimiento académico (Ferroni & Jaichenco 2020).

Desde la experiencia de Rosli (2018) el proceso de leer y escribir en el contexto de instituciones educativas donde asiste estudiantes de nivel socio económico bajo, debe estar apoyado por un ambiente escolar de convivencia, donde los jóvenes se conviertan en agentes didácticos comprometidos con las propuestas con las tareas para impulsar los aprendizajes disciplinares deseados.

La enseñanza de la lectoescritura, es en esencia un derecho educativo; por ello, a pesar de existir grupos de estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje; existen estrategias pedagógicas para atender particularidades (Cerquera, Cárdenas y Sierra, 2018).

Pero en esencia la labor de la Institución Educativa y de los docentes es garantizar los derechos básicos de aprendizaje para que los alumnos, sin importar la condición económica adquieran habilidades que intervienen en la construcción del significado de los textos escritos que están vinculadas con la comprensión lingüística, específicamente, con el nivel de vocabulario y con el conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas que se desarrollan en la oralidad desde edades tempranas.

La no adquisición de habilidades lectoras y escritoras tendrá dificultades para el aprendizaje en áreas básicas del conocimiento y se reflejará en la vida adolescente, conforme lo explica Molano y Polanco (2018) “no saber leer y escribir, limita las posibilidades académicas, profesionales, sociales y económicas de una persona y de un país”; por ello, utilizar estrategias didácticas- pedagógicas como el Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje

–MACPA, hace posible que disminuyan las tensiones que se incrementan en la adolescencia. Así mismo, es posible concluir que la escritura y la lectura no se pueden considerar como actos mecánicos, desprovistos del análisis, de la reflexión y de los conocimientos previos porque son en esencia, procesos cognitivos complejos que se activan, facilitan y potencializan en la medida en que se incluye el afecto.

Los docentes como actores principales de la enseñanza en asocio con otros profesionales pueden detectar de forma temprana dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura de sus estudiantes. En este aspecto la aplicación de test y experiencia de su quehacer profesional permite crear intervenciones que conlleven minimizar dicha falencia y con ello se consiga el objetivo educacional que cumple el dominio de estas competencias. En este aspecto Cuetosca y otros (2017), consideran:

Detectar tempranamente las dificultades lectoras es fundamental para desarrollar programas de prevención y disminuir así muchos de los problemas asociados al trastorno. Los programas de intervención en las dislexias son tanto más efectivos cuanto antes se inicien, porque cuanto más joven es el niño mayor es su plasticidad cerebral y, por tanto, la posibilidad de aumentar las interconexiones neuronales y los circuitos cerebrales responsables de la lectura. Diversos estudios han comprobado que mediante programas de intervención adecuados se pueden corregir las anomalías de activación cerebral que presentan las personas disléxicas, siendo más prometedores los resultados cuando se realizan en edades más tempranas.

Además, una intervención temprana puede evitar muchos de los problemas que se van asociando a los trastornos disléxicos. Por una parte, se pueden evitar problemas escolares, en el sentido de que un retraso en el aprendizaje de la lectura generalmente conlleva un bajo rendimiento escolar, puesto que la mayor parte de las materias se aprenden a través de textos escritos. Por otra parte, los psicológicos y emocionales, ya que la constatación de dificultades lectoras suele producir pérdida de autoestima, falta de ilusión por aprender y, en ocasiones, problemas de conducta (P.241)

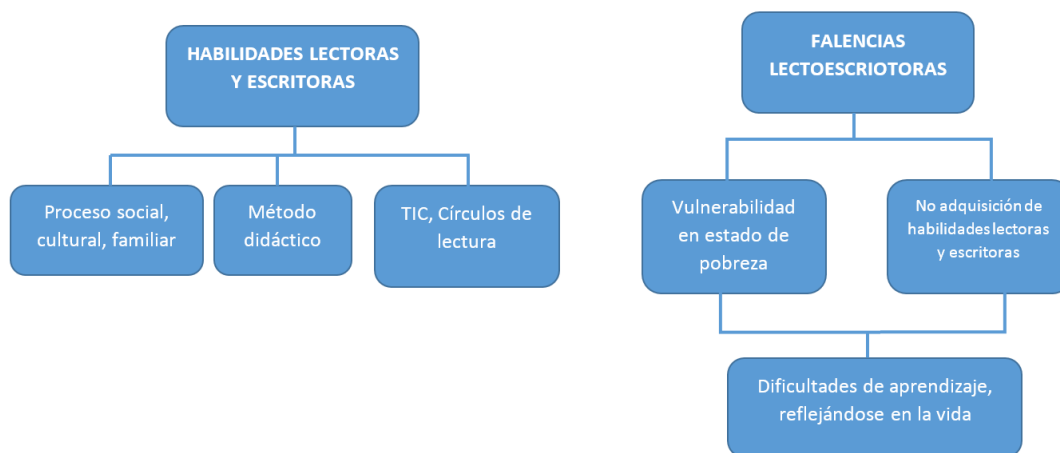
La lectura y la escritura como prácticas de enseñanza se convierten en herramienta de acceso e inclusión educativa buscando obtener oportunidades de aprendizaje en los estudiantes. De este modo diseñar una propuesta que contribuya a disminuir las dificultades que se observaron en una población específica, implica diagnosticar y brindar alternativas de solución a través de estrategias didácticas que ayudarán a docentes y alumnos a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el proceso de enseñanza habilidades lectoras y escritoras, el uso de la Tecnología de información y comunicación se puede utilizar como herramienta mediadora del aprendizaje; por lo cual el uso de



dispositivos electrónicos, plataformas educativas, audio libros y ambientes audiovisuales pueden representar experiencias significativas para que los estudiantes adquieran estas habilidades.

De este modo, el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica se corrobora en la relación lectoescritura-conciencia fonológica como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta y por tanto se concluye que es posible aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas el aprendizaje de la lengua escrita se centra en el conocimiento de un código gráfico y la estructura sonora del lenguaje oral. De acuerdo a esta postura, uno de los prerrequisitos básicos en la construcción de la lengua escrita, consiste en el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Espinosa, 2016).

**Figura 5. Mapa de categorías**



Es innegable, lo fundamental que es para la vida de las personas el saber leer y escribir de manera adecuada; pero la realidad, según informes de evaluación como PISA, ICES Saber 11, Saber 3, 5,9 es que hay falencias serias en tema, por lo que desde la pedagogía como actores involucrados se debe seguir trabajando para fortalecer la adquisición de estas competencias en los estudiantes de formación básica.

**Materiales y métodos.** El trabajo de investigación se articula desde un enfoque mixto con lo cual se recaba información desde técnicas cualitativas y cuantitativas, en este aspecto Hernández-Sampieri & Mendoza (2008), consideran que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada

(metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Se considera este enfoque, porque permite aplicar encuestas, hipótesis, evidencias evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problema.

La investigación se hace a través de un diseño transformativo secuencial (DITRAS) que puede incluye dos etapas de recolección de los datos cuantitativos o cuantitativos que luego se integran durante la interpretación y análisis de información.

En la primera fase, se observa el problema a tratar. Aquí se utilizarán técnicas como la revisión bibliográfica para indagar sobre técnicas de fortalecimiento de comprensión lectora y escrita, así como encuestar a los estudiantes para ver el nivel en que se encuentra en estos temas.

En la segunda fase, después de analizar los datos de la revisión bibliográfica y las encuestas a los estudiantes, observación participante, entrevistas se plantea estrategias que ayuden al fortalecimiento de la comprensión lectora y escrita.

En la tercera fase, se efectúa los planteamientos de la fase anterior, poniéndolos a prueba en la comunidad que será la población y muestra de la investigación, haciendo al final test de educación para su análisis.

En la cuarta fase, se observa y analiza los resultados obtenidos de la anterior fase, desde la observación en cómo reacciona ante la implementación de las estrategias, los resultados de los test en cuenta a su nota y comparación; y describir los puntos positivos y negativos de dichas estrategias.

En la quinta fase, la fase final, se plantea ya analizados los datos que cambiar de las estrategias para el fortalecimiento de la lecto-escritura para hacerlas más viables a para su uso futuro.

**Resultados.** Tomando como referencia la aplicación de instrumentos para determinar el nivel comprensión lectora y expresión escrita presente en los estudiantes de grado cuarto de primaria, de la Institución Educativa Antonio Nariño del Corregimiento el Anclar, del municipio de Monteriano – Córdoba; se establece el siguiente resultado.

Al exponer a los participantes en un escenario de lectura oral, usando un texto de 77 palabras, adecuado para grado cuarto, como se muestra en la figura 5.

Figura 6. Lectura oral

## El caballo marino



El caballo marino suele aparecer en las playas en busca de la hembra.

A veces ha caído en las redes de algún pescador.

Según cuenta quien lo ha visto, el pelo es negro, la cola es larga y con ella barre el suelo.

Cuando sale a la arena, anda como los otros caballos y puede recorrer en un día muchos kilómetros.

Conviene no bañarlo en el río, pues en cuanto ve el agua, se aleja y desaparece.

1.- ¿Dónde aparece el caballo marino?

---

2.- ¿Qué busca en las playas?

---

3.- ¿Cómo ha sido capturado?

---

4.- ¿Por qué no es conveniente bañarlo en los ríos?

Fuente: [eiploreto.es/sugerencias/Comprension\\_lectora/primer\\_ciclo/149/49/index.html](http://eiploreto.es/sugerencias/Comprension_lectora/primer_ciclo/149/49/index.html)

Se encontró que 69% (11) de los estudiantes requiere apoyo para fortalecer la habilidad de fluidez y comprensión lectora; para ello se toma como estándar que un alumno de grado cuarto, está en capacidad de leer en un minuto entre 100 a 115 palabras por minutos.

**Tabla 2. Nivel de fluidez y comprensión lectora estudiantes de cuarto grado**

No.	Grado	Grupo	Alumno	Velocidad lectora			Fluidez Lectora	Comprensión lectora				
				Tiempo (s)	ppm	Nivel		Nivel	Créditos			
							1		2	3	4	
1	4	A	Estud.1	41	113	Estándar	Cerca Estándar	1	1	1	0	Cerca Estándar
2	4	A	Estud.2	44	105	Estándar	Cerca Estándar	1	1	1	0	Cerca Estándar
3	4	A	Estud.3	43	107	Estándar	Avanzado	1	1	1	1	Avanzado
4	4	A	Estud.4	52	89	Cerca Estándar	Estándar	1	1	1	0	Estándar
5	4	A	Estud.5	97	48	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	1	0	1	Requiere Apoyo
6	4	A	Estud.6	42	110	Estándar	Estándar	1	1	1	0	Estándar
7	4	A	Estud.7	55	84	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
8	4	A	Estud.8	167	28	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
9	4	A	Estud.9	55	84	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
10	4	A	Estud.10	69	67	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
11	4	A	Estud.11	307	15	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	0	Requiere Apoyo
12	4	A	Estud.12	276	17	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	0	1	Requiere Apoyo
13	4	A	Estud.13	620	7	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	0	Requiere Apoyo

14	4	A	Estud.14	87	53	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
15	4	A	Estud.15	65	71	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
16	4	A	Estud.1	65	71	Requiere Apoyo	Requiere Apoyo	0	0	1	1	Requiere Apoyo
								1: Bien 0: Mal				

Fuente: adaptado de "Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula" del Programa Nacional de Lectura de la SEP México.

Con la información anterior se puede inferir un 31% (5) de los estudiantes presentan alta deficiencia en estas competencias, presentando rangos de lectura entre 7 a 48 palabras por minutos; situación que requiere una intervención pedagógica urgente. Esto, teniendo en cuenta el rango de velocidad lectora establecida para estudiantes de grado cuarto.

**Tabla 3. Velocidad de lectura de referencia estudiantes de grado cuarto de primaria**

Rangos Velocidad Lectora		
Rangos	Mínimo	Dimensiones
0 a 84	0	Requiere Apoyo
85 a 99	85	Cerca Estándar
100 a 114	100	Estándar
115 a 100000	115	Avanzado

Fuente: PTA programas todos aprender MEN (2022)

Estos alumnos leen sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones lee dos o tres palabras seguidas, presentan problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.

Igualmente se encontró que el 13%(2) de los estudiantes está cerca del estándar; lo que significa que tienen dificultad para realizar una lectura por lo general de dos o tres palabras agrupadas y eventualmente presentan lectura palabra por palabra, teniendo dificultad con el ritmo y continuidad de la lectura de bloque; debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios.

En cuanto al nivel de comprensión lectora el 75% (12) de los estudiantes requieren fortalecer el proceso para comprender la lectura de párrafos u oraciones largas con significado y comprender la estructura global del texto.

En referencia a las realidades que presentan los alumnos de grado cuarto de primaria al momento de transcribir o copiar un dictado es:

El 44%(7) tiene errores de **Sustitución**, es decir; Escribe una letra, una sílaba o una palabra diferente a la que corresponde.

El 69% (11) tiene errores de Omisión, por falta una letra, sílaba o palabra en lo transcrito.

El 56%(9) tiene errores de Adición, porque añade una letra, sílaba o palabra. Por ejemplo, escribe "pelos" en lugar de "pelo" o escribe "animales" en lugar de "animales".

El 25%(4) tienen errores de rotación, porque escriben una letra en lugar de otra cuya forma supone una rotación.

El 81%(13) tienen errores de unión, porque escriben dos palabras unidas. Por ejemplo, “Vamos ala plaza” o “Sevenden”. Este error sólo se produce en frases.

El 25% (4) tiene errores de fragmentación, porque escriben una palabra con separación entre algunas de sus sílabas. Por ejemplo, “en cerrado” en lugar de “encerrado”.

Esto se evidenció al exponer a los estudiantes al siguiente dictado.

**Figura 7. Cuando empezamos a exportar café**



Quando empezamos a exportar café

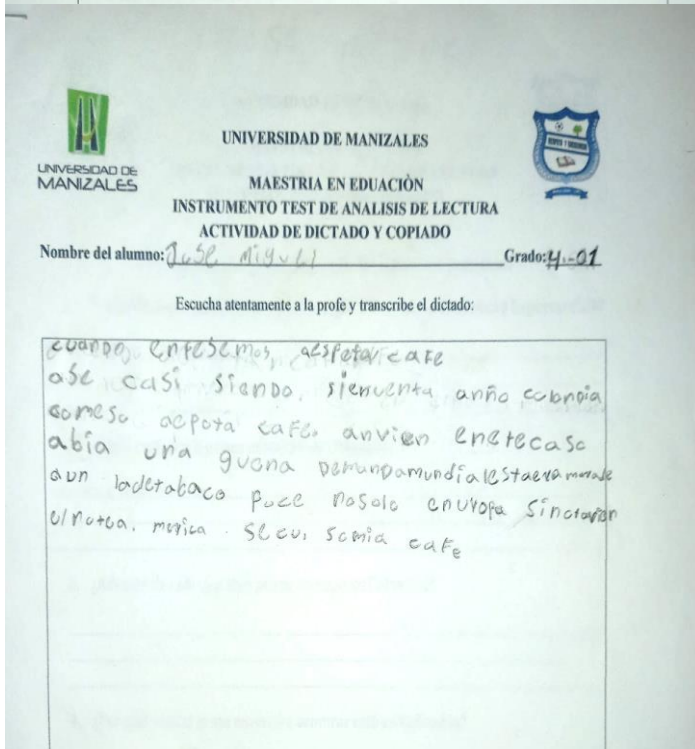
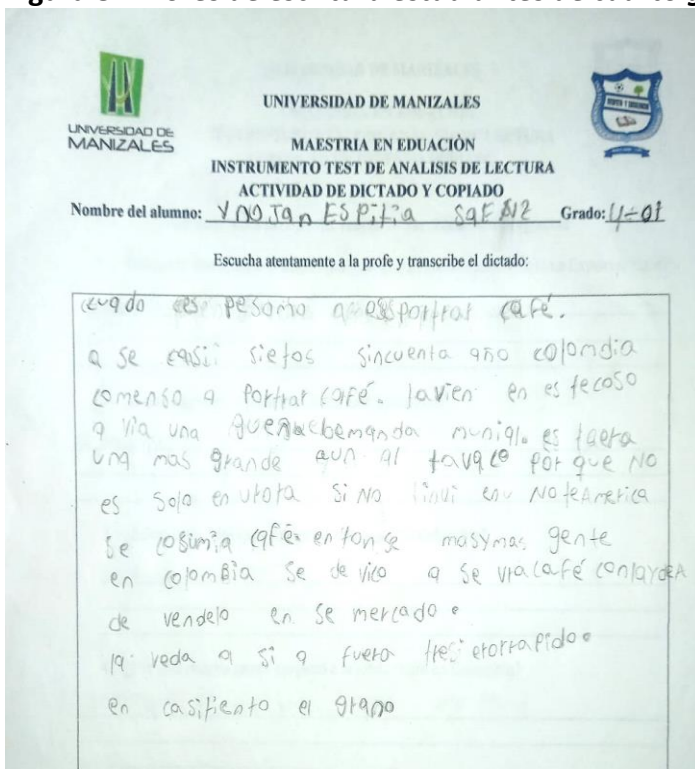
Hace casi ciento cincuenta años, Colombia comenzó a exportar café. También en este caso, había una buena demanda mundial. Esta era más grande aún que la del tabaco, porque no sólo en Europa sino también en Norteamérica se consumía café. Entonces, más y más gente en Colombia se dedicó a sembrar café con la idea de venderlo en ese mercado.

Las ventas hacia afuera crecieron rápido. En poco tiempo, el grano se convirtió en el producto más importante de exportación. Hacia finales del siglo pasado, el país ya estaba exportando más de veinte veces la cantidad de café que había vendido cincuenta años antes. Pero el crecimiento más impresionante se dio en la primera mitad del siglo pasado.

MEN, Escuela nueva. Ciencias sociales 5°. Cartilla 3. En línea en junio de 2015. [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-81501\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-81501_archivo.pdf)

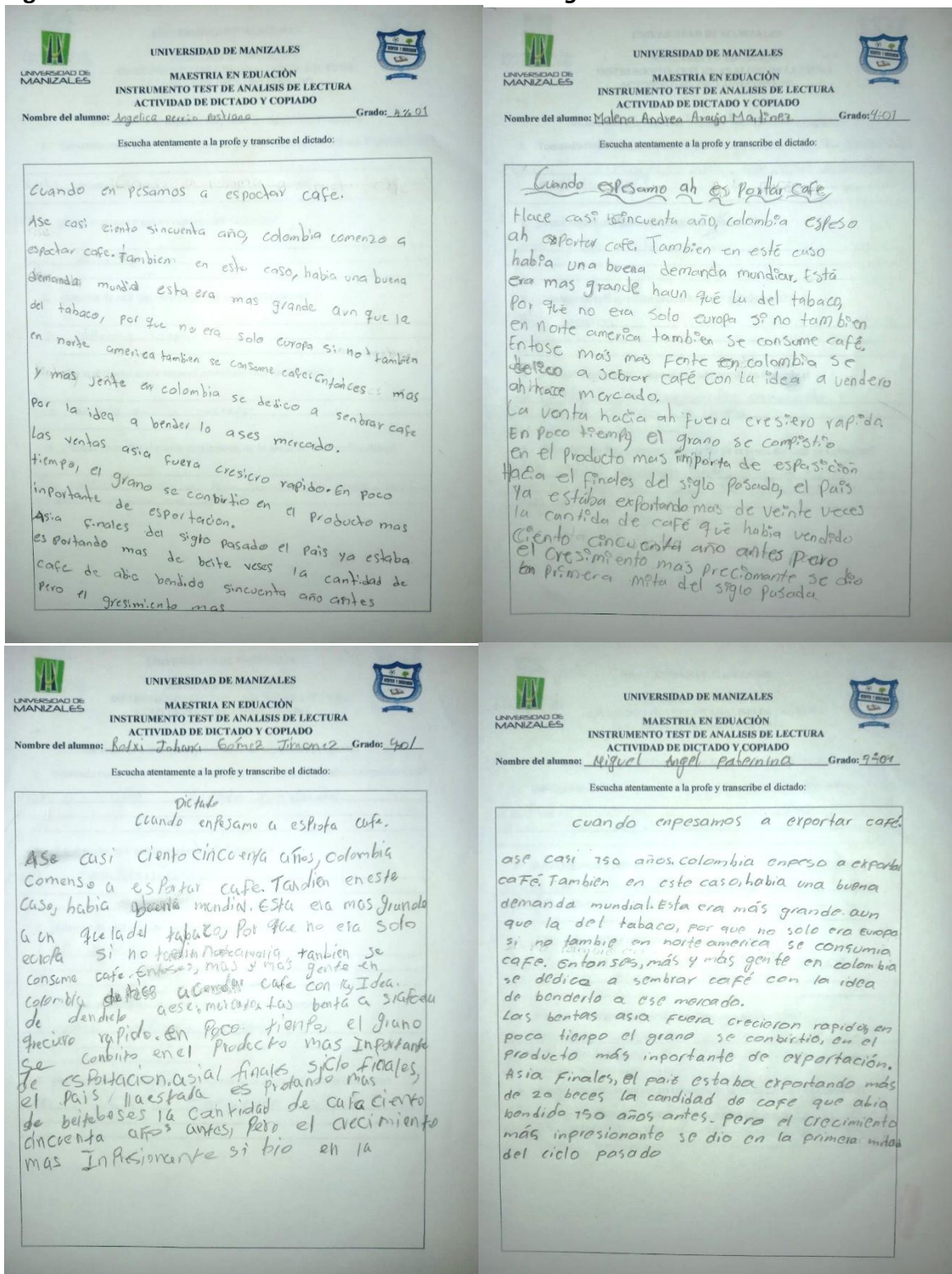
Cuyos errores se evidencian en las transcripciones a saber:

**Figura 8. Errores de escritura estudiantes de cuarto grado**



Fuente: Actividad de dictado y copiado estudiantes de grado cuarto IE Antonio Nariño

Figura 9. Errores de escritura estudiantes de cuarto grado



Fuente: Actividad de dictado y copiado estudiantes de grado cuarto IE Antonio Nariño

El evaluar la presentación de la producción escrita se pudo determinar lo siguiente:

- En cuanto a las orientaciones de las líneas de la escritura en el papel, el 56%(9) de los alumnos presentan curvas descendentes o ascendente más de 30°.
- El 50%(8) de los alumnos presenta márgenes quebrados, porque la escritura de las líneas comienza o termina a diferentes distancias de los extremos de la hoja.
- El 75% tiene dificultad en el uso de las tildes.

En el proceso de observación participante se pudo determinar que los procesos de trabajos de escritura y lectura, los estudiantes cumplen en términos generales con las peticiones de trabajos y actividades que establezca el currículo y que oriente el docente; pero su aporte es meramente con el conocimiento y las habilidades que hasta la edad escolar le ha enseñado el sistema.

**Tabla 4. Criterios de motivación de estudiantes para trabajar lectura y escritura**

Criterio	Alta	Media	baja	Indiferente
¿Qué motivación tiene el estudiante frente a los procesos de escritura de textos a partir de formatos facilitados?	13%	75%	13%	0
¿Qué motivación tiene el estudiante frente a los procesos de escritura de textos a dictados?	25%	69%	6%	0
¿Qué motivación tiene el estudiante frente a la producción o redacción de textos?	6%	50%	44%	0
¿Cómo es el nivel de expresión oral que tiene el estudiante?	13%	50%	37%	0

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la valoración de la grafía, se encontraron los siguientes resultados:

- El 32% (5) de los estudiantes se observa una excesiva crispación de los dedos sobre el lápiz (figura de la derecha). La posición que menos fatiga produce es la de la figura de la izquierda





- El 75%(12) tiene inadecuada distancia visual al texto, es decir tiene una inclinación excesiva sobre el texto en la que la espalda pierda totalmente la verticalidad.
- El 63% (10) tienen inadecuado tamaño de las letras, espaciado e interlineado.

En relación a la experiencia de lecturas que han tenido los alumnos en el proceso de educación hasta cuarto de primaria, los participantes manifiestan que se limitan a las actividades de lectura que se desarrollan dentro del aula y que con motivo de la suspensión de clases presenciales, por motivo de la pandemia del COVID19 fue casi nula durante dos años.

La disposición de escritura y lectura solo se evidencia en máximo el 30% (5) de los estudiantes y se manifiesta en las actividades que están atentos para desarrollar en el área de lenguaje de grado cuarto, al igual que la evidencia que muestran en el uso de la escritura, ortografía y lectura.

En este orden de ideas se deduce que el proceso de adquisición de habilidades lectoras de los estudiantes a lo largo de su formación de educación preescolar y primaria no ha surtido el 100% del objetivo educacional establecido por los estándares de competencias y los derechos básicos de aprendizaje.

**Discusión de resultados.** En relación a la experiencia de lecturas que han tenido los alumnos en el proceso de educación hasta cuarto de primaria, los participantes manifiestan que se limitan a las actividades de lectura que se desarrollan dentro del aula y que con motivo de la suspensión de clases presenciales, por motivo de la pandemia del COVID19 fue casi nula durante dos años.

La disposición de escritura y lectura solo se evidencia en máximo el 30% (5) de los estudiantes y se manifiesta en las actividades que están atentos para desarrollar en el área de lenguaje de grado cuarto, al igual que la evidencia que muestran en el uso de la escritura, ortografía y lectura.

En este orden de ideas se deduce que el proceso de adquisición de habilidades lectoras de los estudiantes a lo largo de su formación de educación preescolar y primaria no ha surtido el 100% del objetivo educacional establecido por los estándares de competencias y los derechos básicos de aprendizaje.

Desde esta realidad se percibe la necesidad de crear una propuesta pedagógica que promueva el fortalecimiento de la comprensión lectora y expresión escrita en estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Nariño de Montelibano Córdoba.

**Conclusiones.** Teniendo en cuenta el diseño de las actividades tendientes a trabajar el área de lenguaje en grado cuarto de primaria, se puede concluir que las existen diversos temas del currículo que se pueden adaptar para fortalecer las habilidades de lectoras y escritoras en los estudiantes. Esto es, desde el uso de cuentos, leyendas, infografías, biografías, mapas conceptuales y diversas técnicas de estudio e información se puede mantener

activos a los estudiantes para que en año lectivo estén constantes en la adquisición de dichas competencias.

El diseño y adaptación de actividades de fortalecimiento lector y escritor desde el currículo de Lengua Castellana, incorporadas en la propuesta didáctica representa la visión innovadora del docente, dado que su rol de tutor en el tema, le permite implementar nuevas herramientas y metodologías para que los alumnos asimilen conceptos y contextualicen su conocimiento en virtud de nuevas destrezas.

Esta tarea se da en el marco de la libertad de que tiene el docente para adaptar el currículo y emplear las estrategias que mayor aporten beneficio para la adquisición de nuevos conocimientos.

## Referencias

- Arela, S. B.-Á. (2018). Lectoescritura mediante la investigación como estrategia pedagógica apoyada en tecnologías de la información y comunicación. *Revista. Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 535-542.
- Cerquera, R., Pedreros, G., & Sierra, M. J. (2018). *Estrategias pedagógicas en lecto-escritura para niños con dificultades de aprendizaje*. Universidad Pontificia Bolivariana .
- Colombia Aprende. (2016). *Cuaderno de trabajo lenguaje cuarto*.
- Cuetos, F., Molina, M., & Suarez-Coalla, P. M. (2017). *Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. vol.19, n.75, pp.241-246. ISSN 1139-7632.: Revista: Rev Pediatr Aten.
- EMLE TALE. (2000). *Escala de magallanes de lectura y escritura* .  
<http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/emle-taleMANU.pdf>.
- Espinosa, K. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. Universidad Complutense de Madrid .
- Fe y alegría. (2021). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Editorial. feyalegria.org.
- Hernandez, S. (2014). *Metdologia de investigación*. Editorial Mc GrawHill.
- Jaichenco, F. y. (2002). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura;. *revista Leng. vol.48, n.2, pp.225-240*.
- LEE. (2020). *Laboratorio de Economía de la Educación. Analisis de pruebas saber 2018*. Universidad Javeriana.
- Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula" del Programa Nacional de Lectura de la SEP México*. (2010).  
[https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/10/manual\\_fomento.pdf](https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/10/manual_fomento.pdf).

- Márquez, M., & Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Revista Sinéctica No.50. ene./jun. 2018.*
- Molano, G., & Polanco, A. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia . *Revista: PrismaSocial, No. 23, p. 367-381.*
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40.*
- PEI. (2021). *Proyecto Educativo Institucional I.E. Antonio Nariño .*
- PISA. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).*
- Rosli, N. (2018). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos.* Tesis de grado de Doctora en Ciencias de la Educación.
- Sanchez, J., & Brito, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros. 2015, vol.13, n.2, pp.117-141. ISSN 1692-5858. .*
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Editorial: Grau.
- Vygotski, L. ( (1931/1995)). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *Acta Colombiana de Psicología, págs. 183-206.*