Enseñanza de la comprensión lectora en tres libros de texto de lenguaje para grado quinto

Laura Estéfani García Pizano

Universidad Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2020

Enseñanza de la comprensión lectora en tres libros de texto de lenguaje para grado quinto

Laura Estéfani García Pizano

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna

Director

Dr. Miguel Ángel Maldonado García

Universidad Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2020

Nota de aceptación

_____

_____

_____

Director

_____

_____

_____

Jurado

_____

_____

_____

Jurado

_____

_____

_____

Bogotá D.C., 13 de abril de 2020.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM No. 138 / 2020

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de grado: proyecto de investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional RIUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TÍTULO	Enseñanza de la comprensión lectora en libros de texto de lenguaje para grado quinto
AUTORA	Laura Estéfani García Pizano
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	Libro de texto, comprensión lectora, actividades
DESCRIPCIÓN	En este trabajo se presenta el análisis de contenido de tres libros de texto de lenguaje para grado quinto, publicados por la editorial Santillana entre 2011 y 2017. La investigación surgió como resultado de la reflexión de la autora acerca del uso indiscriminado de libros de texto en el contexto escolar y los bajos niveles de comprensión lectora registrados en las Pruebas Saber desde 2012 hasta 2017.
FUENTES	Comprensión lectora: Cassany (2006), Vera, Flores y Natale (1999), Alfonso y Sánchez (2009); Enseñanza de la comprensión lectora: Cairney (1999); Libro de texto: Choppin (1992), Venegas (1993), Martínez (2006; 2008), Borja (2003), De Buen (2000), Lacasa (1997); Actividad: Leontiev (1984), Dubois (2011), Pérez y Rincón (2009), Gimeno y Pérez (2008); Referentes

	metodológicos: Cardona (2002), Galeano (2004), Bonilla y Rodríguez (1997), Krippendorff (1990), Ruíz (2004).
CONTENIDOS	El documento se encuentra estructurado en cinco capítulos. El primero de ellos, contiene el planteamiento del problema, los antecedentes, la delimitación del problema, las preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación. En el segundo, se exponen los referentes teóricos que sirvieron de sustento para el estudio según las categorías establecidas: el libro de texto, la comprensión lectora y los enfoques para la enseñanza de la comprensión lectora. En el tercero, se presentan los referentes metodológicos empleados para definir tanto el paradigma, el enfoque y el diseño de la investigación como las etapas y los instrumentos empleados. En el cuarto, se muestra el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. En el quinto y último capítulo, se enuncian las conclusiones en relación con los objetivos que orientaron la investigación.
METODOLOGÍA	Esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de análisis de contenido, con el propósito de obtener nuevos conocimientos acerca de una realidad social determinada que sirvan para formular estrategias de acción.
CONCLUSIONES	A partir del análisis realizado se puede concluir que el número de páginas y actividades de comprensión lectora ha aumentado progresivamente en las ediciones de los libros de texto de lenguaje publicados por Santillana en los últimos años. De manera general, las actividades son adecuadas porque responden a las exigencias ministeriales según lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias al terminar grado quinto para el factor de Comprensión e interpretación textual: se proponen ejercicios orientados a promover en el estudiante la búsqueda, selección y almacenamiento de información superficial en los textos.

Resumen

En este documento se presenta la investigación titulada *Enseñanza de la comprensión lectora en tres libros de texto de lenguaje para grado quinto.* Se trata de un análisis de los contenidos presentados en tres libros de texto de lectura producidos por la editorial Santillana entre 2011 y 2017. Teniendo en cuenta la amplia difusión y el uso extendido de este material didáctico escrito tanto en instituciones de carácter público como privado, el propósito de este estudio es analizar el tratamiento didáctico que recibe la comprensión lectora crítica, aportando a la discusión sobre sus ventajas y limitaciones para el aprendizaje de la lectura. El estudio surge del interés por comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura mediadas por el uso indiscriminado de libros de texto en Educación Básica Primaria, así como del ejercicio etnográfico adelantado en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) y la revisión de antecedentes investigativos de los últimos cinco años en el escenario local, nacional e internacional.
Palabras clave: Libro de texto escolar, comprensión lectora, actividades

Abstract

This document presents the research named *Proposals to teach reading comprehension in three language textbooks for fifth grade*. This is a content analysis on a corpus composed of three language textbooks produced by the publishing house Santillana between 2016 and 2018. The purpose of this study is to analyse the didactic treatment that the reading comprehension receives through the activities proposed. The study arises from the interest to understand the practices of teaching and learning of reading comprehension mediated by the indiscriminate use of textbooks in Basic Primary Education, as well as the ethnographic exercise carried out in the framework of the Master in Pedagogy of the Mother Language (MPLM) and the review of research backgrounds of the last five years on the local and international stage.
Key words: Textbook, reading comprehension, activities

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	**1**
1. Problemática de la Investigación	**4**
1.1 Planteamiento del Problema	4
1.2 Antecedentes del Problema	8
1.2.1 Investigaciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora	9
1.2.2 Estudios sobre la lectura en los libros de texto	10
1.2.3 Estudios que abordan las actividades en libros de texto	13
1.2.4 El libro de texto como objeto de investigación	15
1.3 Delimitación del Problema	18
1.4 Pregunta de Investigación	24
1.4.1 Sub-preguntas de Investigación	24
1.5 Objetivos de la Investigación	25
1.5.1 Objetivo general	25
1.5.2 Objetivos específicos	25
1.6 Justificación del Problema	25
2. Referentes Teóricos	**28**
2.1 ¿Qué Es Leer?: Tres Concepciones Sobre la Lectura	28
2.2 La Lectura como Proceso de Construcción de Significados	30
2.3 Niveles de Comprensión Lectora	33
2.4 Enfoques para la Enseñanza de la Compresión Lectora	35
2.5 El Libro de texto	39
2.5.1 Elementos y estructura del libro de texto	41
2.5.2 Actividad	43

3. Referentes Metodológicos **47**
3.1 Paradigma de la Investigación 47
3.2 Enfoque Investigativo 49
3.3 Diseño de Investigación 51
3.4 Caracterización del Corpus 53
3.5 Muestra 54
3.6 Categorías de Análisis 56
3.7 Instrumentos 56
3.8 Etapas para el Análisis de Contenido 58
4. Análisis y Discusión de Resultados **61**
4.1 Categoría: Libro de Texto 61
4.1.1 Subcategoría: Actividades 71
4.2 Categoría: Comprensión Lectora 80
4.2.1 Subcategoría: Nivel Literal 81
4.2.2 Subcategoría: Nivel Inferencial 83
4.2.3 Subcategoría: Nivel Crítico 84
4.3 Categoría: Enfoques de enseñanza de la comprensión 86
4.3.1 Subcategoría: Concepción de la Comprensión Lectora 86
4.3.2 Subcategoría: Rol del Estudiante 88
5. Conclusiones **93**
Bibliografía **97**
Lista de Anexos **103**

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1. Niveles de desempeños de los estudiantes para la prueba Saber 21

Tabla 2. Editoriales de libros de texto recomendadas por los maestros 23

Tabla 3. Caracterización de la muestra 55

Tabla 4. Descripción de las categorías de análisis 56

Tabla 5. Ficha de análisis de los contenidos de comprensión lectora 57

Tabla 6. Ficha para el análisis de los contenidos en cada unidad 57

Tabla 7. Ficha para el análisis de las actividades en cada unidad 57

Tabla 8. Matriz para el análisis comparativo de los contenidos de comprensión lectora 58

Tabla 9. Contenidos de comprensión lectora en los libros de texto 68

Tabla 10. Contenidos temáticos de los textos seleccionados 69

Tabla 11. Actividades de comprensión lectora en Interactivo Lenguaje 5 72

Tabla 12. Ficha para el análisis didáctico de las actividades de comprensión lectora 73

Tabla 13. Actividades de comprensión en Los Caminos del Saber Lenguaje 5 74

Tabla 14. Actividades de comprensión en Proyecto Primaria Saber 75

Tabla 15. Ficha para el análisis de los niveles de lectura 80

Lista de Figuras

Pág.

Figura 1. Actividad 1 sobre la infografía en Proyecto Primaria 76

Figura 2. Actividad 9 sobre la infografía en Interactivo Lenguaje 5 78

Figura 3. Actividad 4 sobre la infografía en Proyecto Primaria 83

Figura 4. Actividad 8 sobre la infografía en Proyecto Primaria 84

Figura 5. Actividad 8 sobre la infografía en Interactivo Lenguaje 5 85

Figura 6. Texto aclaratorio en Los Caminos del Saber Lenguaje 5 86

Figura 7. Infografía en Interactivo Lenguaje 5 90

Figura 8. Actividades 7 y 8 en Los Caminos del Saber Lenguaje 5 92

Introducción

Desde la aparición de la imprenta en Época de la Modernidad occidental y el capitalismo industrial hasta nuestros días, los libros se han consolidado como el medio de instrucción por excelencia para la enseñanza de la lectura y el aprendizaje académico. Entre estos, el libro de texto escolar ocupa un lugar destacable por su alta difusión y consumo a través del tiempo. Este proceso se experimentó primero en Europa, llegó más tarde a Latinoamérica y Colombia no es la excepción. De hecho, es habitual encontrar libros de texto en las listas de útiles escolares que año tras año se les solicita a los alumnos de instituciones educativas de carácter privado. También, las instituciones públicas realizan periódicamente compras de textos escolares, incluyendo libros de texto, que se disponen en las bibliotecas o bajo la figura del bibliobanco en cumplimiento de lo establecido en el artículo 42 del Decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994).

Ahora bien, teniendo en cuenta que los maestros emplean estos materiales didácticos escritos para la planificación curricular, el diseño de guías y el trabajo directo en el aula de clase, en la presente investigación se emplea el método de análisis de contenido con el propósito de indagar sobre las propuestas de enseñanza para la comprensión lectora que subyacen de las actividades planteadas en tres libros de lectura para grado quinto publicados por una editorial de textos escolares ampliamente reconocida a nivel nacional y utilizada profesores de diferentes colegios públicos y privados de Bogotá. Estos son: Interactivo Lenguaje 5 (Arango et al., 2011), Los Caminos del Saber: Lenguaje 5 (Velázquez et al., 2014) y Proyecto Primaria Saber es Ser y Hacer Lenguaje 5 (Rojas et al., 2017), del grupo editorial Santillana.

El documento se encuentra organizado en cinco apartados. En el primer capítulo, se presentan los elementos que conforman el planteamiento del problema, su correspondiente delimitación, las preguntas que subyacen de esta, los objetivos perseguidos y la justificación del estudio. También, se exponen los hallazgos encontrados en la revisión de antecedentes investigativos de los últimos cinco años en el escenario local e internacional. Estos muestran la importancia de abordar el libro de texto escolar como objeto estudio, la necesidad de valorar sus contenidos antes de aplicarlos y la preocupación de maestros y directivas por las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la Educación Básica Primaria.

En el segundo capítulo, se indican los referentes teóricos que fundamentan las categorías de análisis que se desprenden del problema señalado: las concepciones de lectura expuestas por Cassany (2006); los planteamientos de Alfonso y Sánchez (2009) sobre los niveles de lectura, literal, inferencial y crítico para estudiantes de Básica Primaria; los aportes de Vera, Flores y Natale (1999) sobre la comprensión lectora; las características de los enfoques activos y pasivos para la enseñanza de la comprensión lectora según Cairney (1999); la definición de libro de texto de Choppin (1992), Venegas (1993), Martínez (2006; 2008) y Borja (2003); los postulados de Leontiev (1984), Dubois (2011), Pérez y Rincón (2009), Gimeno y Pérez (2008) en lo que respecta a las actividades. En el tercer capítulo, se despliegan los referentes metodológicos que sustentan la investigación: el paradigma hermenéutico-interpretativo, a partir de los planteamientos de Cardona (2002); el enfoque cualitativo, según Bonilla y Rodríguez (1997) y Galeano (2004); el diseño de Análisis de Contenido, de acuerdo con Krippendorff (1990) y Ruiz (2004).

En el cuarto capítulo, se encuentran análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en los libros de texto señalados, tomando en consideración los elementos expuestos en los

apartados anteriores. Para tal fin, se aplicaron los instrumentos de investigación diseñados para observar las categorías centrales del estudio: tipos de actividades, niveles comprensión de lectura, subprocesos correspondientes al factor de literatura al terminar grado quinto según los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Con base en esta estrategia investigativa, se crearon, adaptaron y utilizaron fichas de caracterización y descripción con el propósito de develar las propuestas de enseñanza de la comprensión de lectura a partir de las actividades propuestas en los tres libros de texto de editorial Santillana para grado quinto publicados entre los años 2011 a 2017.

Finalmente, en el quinto capítulo se muestran las conclusiones a las que fue posible llegar a partir de lo evidenciado en el análisis de la información. En definitiva, se puede afirmar que el libro de texto escolar es un material didáctico de tipo escrito que sirve para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la obligatoriedad y masificación de la educación actual. No obstante, si se comprende que la lectura es proceso cognitivo, social, cultural que depende de la interacción del lector, el texto y el contexto, cada uno con características particulares, resulta necesario replantearse en la escuela la enseñanza de las habilidades de comprensión lectora.

1. Problema de Investigación

1.1 Planteamiento del Problema

Sin lugar a dudas, la lectura es un asunto actual e importante, ya que de ésta depende tanto el aprendizaje académico como la participación social. Lejos de ser un privilegio de las élites ilustradas del siglo XVIII, quienes tenían acceso exclusivo a libros y bibliotecas, leer es ahora una necesidad comúnmente compartida en un mundo caracterizado por la circulación caótica de mensajes fijados en múltiples códigos. Pese a lo anterior, la lectura de textos escritos sobre papel prevalece como requisito para la educación permanente y la inserción productiva. En cualquier caso, como miembros de una comunidad de lectores y ciudadanos de la cultura escrita (Lerner, 2001), resulta necesario comprender e interpretar la información disponible en el medio social.

De acuerdo con Duran (2002), "Un lector no es tan solo una persona que sabe decodificar los signos alfabéticos, sino un individuo que «sabe» que los signos, alfabéticos u otros, pueden ser entendidos y comprendidos- del latín cum-prendere, que quiere decir tomar en sí, para sí, en cierto modo, incorporar" (p.16). Esta parece ser la perspectiva de lectura que defiende el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su propuesta pedagógica. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se trata un proceso bifásico de construcción de significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (MEN, 1998). Primero, el lector da cuenta de los elementos constitutivos e identifica las relaciones entre los mismos por medio de redes de ideas (comprensión); luego, aporta sus saberes, conocimientos y experiencias para enriquecer y recrear el texto (creación) (MEN, 1998).

De la enseñanza de la lectura se ha ocupado principalmente la escuela, siendo ésta la institución encargada de hacer circular conocimientos necesarios para que el individuo se inserte en la sociedad. Tradicionalmente, se emplean libros de texto que pueden definirse como obras diseñadas específicamente para la enseñanza de una disciplina que hace parte del currículo oficialmente aceptado por las autoridades educativas (Chopin 1998, citado en Torres y Moreno, 2008). Este material didáctico escrito ha demostrado ser útil para distribución del saber de forma equitativa en contextos diversos y la obtención de resultados de aprendizaje homogéneos por medio de actividades orientadas a favorecer la adquisición de los conceptos establecidos para un grado y asignatura. Por ejemplo, en el 2013 el *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (TERCE), realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a 15 países latinoamericanos, entre ellos Colombia, asumió como una variable importante el uso de los libros de texto en el aprendizaje:

> Si bien el acceso al material educativo siempre requiere estar acompañado de una adecuada gestión pedagógica para que tengan una relación efectiva con el aprendizaje, la evidencia encontrada por TERCE muestra que los estudiantes que poseen libros de texto y cuadernos tienen mejores desempeños académicos […] La disponibilidad de materiales básicos para el estudio, como libros de texto y cuadernos escolares, es un rasgo que puede generar diferencias de aprendizaje en la región (UNESCO, 2016, p.100).

La adquisición de textos escolares es altamente significativa, ya sea como inversión institucional o como producto de la canasta familiar. Según los resultados de las *Estadísticas del Sector Editorial en Colombia 2017* de la Cámara Colombiana del Libro, el subsector didáctico es el segundo con mayor número de ventas en número de ejemplares equivalentes al 35,1% del total del sector editorial. El estudio permite establecer además que la producción de libros de texto en el mismo año aumentó un 7,1% en comparación con el año

inmediatamente anterior y que son los que registran una mayor tirada promedio en consonancia con la alta demanda del sector educativo (Cámara Colombiana del Libro, 2017). Las principales editoriales que se destacan el mercado editorial colombiano especializadas en la producción de textos escolares son Educativa S.A.S, Ediciones S.M. S.A, Editorial Santillana S.A.S y Editorial 3J Media S.A.S. (Jaramillo, 2018).

En este sentido, conviene recordar que, en los textos escolares, la lectura funciona a la vez como medio de instrucción y objeto de aprendizaje. Al respecto, Morles (1986) afirma que:

> Difícilmente podría concebirse una actividad académica de aprendizaje en la cual no hay que valerse en algún momento de su conducción. Tal hecho es explicable porque cada día los materiales impresos adquieren mayor preponderancia como medio de instrucción y porque cada día la lectura adquiere mayor relevancia como instrumento de aprendizaje académico. Por supuesto, para que la lectura cumpla una función en ese sentido, se requiere que el lector posea un grado suficiente de habilidades para comprender lo que lee, condición necesaria porque la comprensión constituye la base de dicho aprendizaje (p.15).

Y es que la lectura es un asunto decisivo, sobre todo en la actual sociedad del conocimiento, ya que de ésta depende el aprendizaje de la lengua, la cultura y la participación ciudadana. En este punto, resulta determinante el papel que desempeña el maestro tanto en la selección de los materiales más pertinentes de cara a las particularidades del contexto como en la mediación entre los contenidos pedagógicos-didácticos, sociales y culturales disponibles en los libros de texto. De acuerdo con Martínez (2006), “El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte técnico de la información, es también un modo de hacer el currículum” (p.8). Y es que además de ser instrumentos de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los libros de texto establecen los roles del profesor y los alumnos frente al conocimiento oficial. Sin embargo, como se mencionó previamente, la aparente correspondencia de los textos escolares con los

documentos políticos que reglamentan la enseñanza de la lectura otorgan seguridad y garantía frente al quehacer docente.

En consecuencia, los contenidos de los libros de texto se asumen sin cuestionar las decisiones que otros expertos han materializado en los mismos, ya que se privilegia los intereses comerciales de las editoriales, los convenios institucionales y el cumplimiento de los requerimientos ministeriales, los cuales resultan en muchos casos incomprensibles o inalcanzables. Esto ocurre sobre todo en países en los que los docentes no acceden a una formación permanente. En Colombia, la mayoría de los docentes de tercero y sexto encuestados en Colombia cuenta tan solo con los estudios de pregrado como último nivel educativo alcanzado (Anexo 1).

De acuerdo con los resultados de este estudio, la formación pos gradual (especialización, maestría y doctorado) de los maestros es mínima en comparación con los otros niveles educativos (educación secundaria y terciaria). Tampoco existen datos relevantes sobre el nivel de perfeccionamiento disciplinario de los maestros evaluados como indicador de la profesionalización docente. De hecho, Colombia se encuentra entre los países con menor número de maestros que han participado en cursos de formación continua en el área específica de enseñanza de las ciencias, el lenguaje o las matemáticas en los dos años anteriores a la realización del estudio: 6,5% en tercero y 16,8%, en sexto (TERCE, 2013). Claramente, esta situación desencadena en la desprofesionalización docente, ya que:

> El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descualificación técnica en su actuación profesional [...] Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica (Gimeno, 1988, p. 187).

En el caso específico de la lectura, una vez los estudiantes demuestran ser capaces de descifrar fonemas y grafemas para formar palabras y frases, los esfuerzos de maestros se orientan a promover la recuperación de la información del texto por medio de cuestionarios con preguntas de selección múltiple. Sin embargo, no son pocos los estudios que aseguran que los alumnos de Básica Primaria presentan dificultades. Así lo evidencian los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes de colegios públicos y privados de todo el país que participaron en realización de la Prueba Saber para los grados 3.º, 5.º y 9.º en septiembre de 2017. En lo que concierne a grado 5.º, tan sólo el 44% de los alumnos evaluados en Colombia alcanzaron un nivel de desempeño mínimo en la prueba de lenguaje, en la que se valora las competencias comunicativas lectora y escritora (ICFES, 2018).

Con esto en mente, y reconociendo el uso permanente de los libros de texto para la enseñanza de la lectura y los bajos desempeños presentados por estudiantes de grado quinto en la Prueba Saber entre 2012 y 2017 en el componente de lectura, se hace necesario analizar las actividades propuestas en los mismos. Esto con el propósito de indagar su impacto en relación con el desarrollo de la comprensión y determinar las prácticas y roles que se asumen desde este mismo lugar, siendo estos aspectos decisivos a la hora de valorar la calidad de estos recursos disponibles en el aula de clases de instituciones tanto públicas como privadas.

1.2 Antecedentes de Investigación

De acuerdo con lo anterior, se consultaron las bases de datos de instituciones de educación superior a nivel local (Bogotá), nacional (Cali, Ibagué, Manizales, Medellín, Yopal, Villavicencio) e internacional (Argentina, Chile, Cuba, España, México, Perú y Venezuela), encontrándose 13 artículos, 12 trabajos de grado de maestría y 1 tesis de doctorado, realizados entre 2014 y 2018 y relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de

la comprensión lectora, el tratamiento didáctico de la lectura en libros de texto de lenguaje, el análisis de las actividades propuestas y las tendencias actuales desde donde se asume el libro de texto como objeto de investigación. A continuación, se presenta un recorrido por los principales rasgos de dichos trabajos, así como también se incluyen aspectos relevantes que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del presente proyecto.

1.2.1 Investigaciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora

En las investigaciones en didáctica de la comprensión lectora consultadas se encontró una constante temática que permite inferir que enseñar a comprender equivale a enseñar a pensar por medio de estrategias cognitivas y meta cognitivas. Así, tomando como indicador de los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora el desempeño de los estudiantes en el Prueba Saber según el Índice Sintético de Calidad (ISCE), los investigadores diseñan e implementan propuestas didácticas orientadas hacia el uso consciente y sistemático de estrategias cognitivas y metacognitivas. La metodología más recurrente en este campo suele ser la investigación acción y el paradigma común el cualitativo. En cuanto a los fundamentos teóricos que comparten estos estudios se encuentran, por un lado, los planteamientos de Solé (1999) y Cassany (2000) sobre la lectura como proceso interactivo de construcción de sentido, y por otro, Flavell (1986) Campanario (2000) y Orejas (2002) al respecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la comprensión.

Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015), crearon una unidad didáctica basada en el resaltado y el subrayado, la relectura, la diagramación y la formulación de preguntas elaboradas por el lector. Según las investigadoras, resaltar las ideas principales y subrayar los conceptos clave demostraron incidir significativamente en el mejoramiento de la comprensión, ya que las demás estrategias resultaron ser complejas para los estudiantes y,

por lo tanto, requieren de acompañamiento pedagógico adicional. Tovar (2017) reconoce la importancia de enseñanza de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura, ya que estas permiten que el lector asuma el proceso de forma consiente y controle sus propios desempeños dentro del mismo. Bustos y Parra (2018), sostienen que de esta manera es posible enseñar a leer sobrepasando el simple desciframiento del código escrito.

Por su parte, Correa, Forero y Vergara (2018) abordan la predicción y verificación como estrategias metacognitivas determinantes en la comprensión lectora. Los investigadores evidenciaron la alta frecuencia con la que se trabaja sobre textos narrativos en comparación con otras tipologías. También, Montaña, Pérez y Torres (2018), plantean una propuesta didáctica en la que se implementan de forma sistemática dos técnicas de rutinas de pensamiento, propuestas por Ritchhard, Church, Morrison y Perkins (2014), a partir de la lectura de textos expositivos científicos. De acuerdo con las autoras, estos recursos didácticos hacen posible visibilizar los procesos de pensamiento de los estudiantes y vincular los saberes previos y con la información del texto y del contexto.

1.2.2 Estudios sobre la lectura en los libros de texto

Los estudios realizados sobre la lectura en los libros de texto de lengua materna revelan los mecanismos didácticos que utilizan los autores para presentar esta actividad discursiva y las prácticas docentes relacionadas con su uso en el aula de clase. En el primer caso, se encuentran investigaciones que analizan los contenidos de una selección de libros de texto a la luz de conceptos referidos a los niveles de comprensión lectora, las estrategias meta cognitivas, la orientación didáctica o el discurso pedagógico. Aya y Bedoya (2014) exponen los elementos de una investigación de tipo cualitativa y fundamentada en el enfoque hermenéutico, cuyo objetivo principal fue analizar la concepción de ciudadano que surge de

las lecturas literarias de cuatro libros de texto de lengua castellana publicados entre el año 2012 y 2013 para grado quinto. Las investigadoras procedieron a realizar un análisis del discurso del corpus, incluyendo las concepciones y prácticas de nueve maestros de instituciones educativas de carácter privado de la ciudad de Medellín en relación con el uso de esta herramienta pedagógica y la formación ciudadana.

Zárate (2015) demuestra que, pese a su procedencia, no existen diferencias significativas entre los libros públicos y privados de comunicación y ciencias sociales para los últimos niveles de educación secundaria en lo que respecta a la concepción y el tratamiento didáctico de la lectura. No obstante, sustenta que el número de preguntas de comprensión crítica ha aumentado progresivamente de edición en edición, aunque la mayor parte de estas pueden ser respondidas incluso sin haber accedido el texto.

Ramírez, Rossel y Nazar (2015) presentan los alcances de un estudio acerca de la alusión de estrategias metacognitivas en las actividades de comprensión lectora de dos libros de textos para séptimo grado utilizados en Chile. Teniendo como referente teórico los momentos de la lectura propuestos en el enfoque metacognitivo de la comprensión de textos, los investigadores aseguran que en los libros analizados las actividades de lectura se concentran principalmente después de la lectura, mientras que las actividades propuestas durante la lectura se encuentran en menor proporción. De acuerdo con lo anterior, se afirma que la compresión de lectura se concibe en los libros de texto como resultado y no como proceso.

Gómez (2016) analiza el tratamiento que recibe la comprensión crítica en una muestra diseñada para grado décimo y undécimo. Siguiendo lo estipulado por el MEN, la investigadora centra su mirada en las actividades de comprensión lectora para establecer los niveles (literal, inferencial o crítico) a los que aluden mayormente las consignas. Se concluye

que los libros de texto seleccionados se orientan, en teoría, al desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de últimos años de educación escolar obligatoria en cumplimiento de la norma.

Castillo y Jiménez (2016) muestran el análisis de libros de texto de segundo y tercer ciclo en Venezuela, encontrando que éstos presentan de manera predominante textos narrativos y preguntas literales pese a que las dificultades de los estudiantes se relacionan principalmente con la comprensión de textos expositivos y la producción de inferencias. También, se identificó poca presencia de actividades de comprensión valorativa y metacomprensión.

También, existe un grupo de investigaciones orientadas a indagar sobre las metodologías de la enseñanza de la lectura materializadas en el libro de texto como evidencia del discurso pedagógico dominante en un momento socio-histórico particular. En esta línea, García (2015) ofrece un análisis intratextual y transversal de tres investigaciones realizadas en el país sobre los métodos dominantes para enseñar a leer en el marco de la pedagogía objetiva, la pedagogía católica y la pedagogía activa. De acuerdo con la investigadora, el reconocimiento de estos hitos en la educación colombiana resulta significativo, porque

> […]las pedagogías de la lectura en la actualidad están hechas de esos «fragmentos variados y heterogéneos», que, como producto de los diferentes métodos, enfoques o cartillas y libros de texto, regularon esta enseñanza a lo largo de todo el siglo XX (García, 2015, p.108).

También, Martínez (2017) analiza el discurso pedagógico relacionado con la lectura y la escritura que subyace al texto escolar *Globo Mágico 1*. Se promueven, de igual manera, unos ejes de discusión en torno, a una mirada histórica de la lectura y la escritura, la lingüística, la institucionalización de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia en el siglo XX, y los textos escolares. En lo que respecta a la lectura, el autor concluye que el libro

mencionado se ajusta a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los contenidos aluden a temáticas cotidianas para los niños y existe un porcentaje mayor de contenido relacionado con la lectura de textos en contraposición al aprendizaje de la escritura.

Por otro lado, resaltando la función del libro de texto como medio didáctico, Ariza (2016) realiza un estudio descriptivo desde el enfoque cualitativo con el fin de abordar los usos del libro de texto en el aula para la actividad lectora por parte del maestro. Los resultados evidencian que la organización en secuencias didácticas y las preguntas de verificación e involucramiento de los saberes previos del lector formuladas en las actividades de lectura son beneficiosas para el desarrollo de los procesos de predicción, verificación y construcción de la información. Además, parten de la premisa de que es necesario que el docente conozca las secuencias didácticas que presenta el libro para que pueda aplicarlas apropiadamente, enriquecerlas con su saber pedagógico y beneficiar cognitivamente al estudiante.

1.2.3 Estudios que abordan las actividades en los libros de texto

Si bien en el presente proyecto no se contempla incluir la mediación que hace el docente frente a los contenidos expuestos, los estudios consultados coinciden en el hecho de establecer que las actividades planteadas regulan las conductas y las actividades cognitivas, tanto en el maestro como en los estudiantes. Sáenz (2016), realiza una aproximación principalmente cuantitativa a las actividades propuestas en un grupo de libros de texto de ciencias sociales, entregados por el gobierno de Chile en el 2014 a estudiantes de quinto y sexto de centros educativos públicos. Los resultados ponen en evidencia que acciones cognitivas promovidas por las actividades se orientan al recuerdo y la comprensión, los conocimientos que se esperan desarrollar son mayormente declarativos y la concreción del currículo oficial se encuentra en los objetivos de aprendizaje y los descriptores establecidos.

Suárez (2016), resalta la importancia y pertinencia del análisis de las actividades propuestas en los libros de texto en la medida en que asume el libro de texto como indicador de lo que se lleva a la práctica en el aula de clases. Reconociendo la importancia de la oralidad y las habilidades de comunicación, la investigadora analiza las actividades propuestas para desarrollar la expresión oral en libros de texto escolares presentes en seis colegios públicos de España. A modo de resultados, se encuentra que, siendo Santillana, SM y Anaya las editoriales más difundidas, la editorial que menos actividades incluye en sus manuales es la primera y las actividades escritas se imponen sobre las orales en todas las editoriales, lo cual indica una cierta despreocupación por parte de los centros educativos en la elección de los libros de texto que se utilizan.

Ramírez, Rossel y Nazar (2015), emprenden un análisis cualitativo de tipo documental con el objetivo de identificar el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura en libros de texto para grado séptimo en establecimientos educativos de Chile. Este estudio se fundamenta en el enfoque meta cognitivo de comprensión de textos y pone de manifiesto el predominio de la estrategia de contestar preguntas después de la lectura en las actividades propuestas. Para concluir, las investigadoras afirman que la propuesta didáctica de los textos seleccionados no posibilita la formación de lectores estratégicos debido a la ausencia de actividades que promuevan otras estrategias y la proyección de la comprensión como producto en lugar de proceso.

Para Martínez, García y Suárez (2017), el análisis exhaustivo de las actividades presentadas en los libros de texto vigentes resulta necesario para identificar los modos en que se busca que los estudiantes asimilen los contenidos, así como valorar su calidad como recursos didácticos según sean o no contextualizada en relación con la vida de los estudiantes.

Esto teniendo en cuenta que la enseñanza tradicional ha posicionado la ciencia como una actividad restringida, memorística, repetitiva y desprovista de sentido práctico. Los resultados ponen en evidencia que al comparar libros actuales y antiguos se halla una invariación en los contenidos y poca presencia de este tipo de actividades, lo cual ratifica su inadaptabilidad a los cambios del currículo.

Por su parte, Mendoza y Rodríguez (2015), realizan una investigación interpretativa y cualitativa con el propósito de reconocer la incidencia de las tareas de los libros de texto en la regulación de los procesos meta cognitivos de los estudiantes de grado noveno: planeación, supervisión y evaluación. Para tal fin, se identificaron: los propósitos de las tareas propuestas por medio del análisis de contenido, la mediación de maestro en el uso del libro de texto a través de la observación participante y los procesos de pensamiento de los estudiantes registrados en un protocolo de pensamiento en voz alta. Se concluyó que cada uno de los ejemplares seleccionados aporta al proceso meta cognitivo de los estudiantes en diferente medida, ya que la estructura y profundidad de los contenidos varía en cada ejemplar.

1.2.4 El libro de texto como objeto de investigación

Como se indicó anteriormente, los libros de texto se pueden asumir como referentes concretos acerca de los valores ideológicos y pedagógicos que configuran la visión de mundo desde una perspectiva situada en un tiempo y lugar geográfico específicos. Con esto en mente, se han desarrollado diferentes estudios que abordan dicho material de forma sistemática y exhaustiva desde disciplinas tales como la historia, la filosofía, la pedagogía y la lingüística, entre otras. Entre estos se pueden identificar dos tendencias: el abordaje

ideológico de los contenidos y los métodos de enseñanza en que se fundamentan los libros de texto.

En las investigaciones que llevan a cabo un análisis ideológico de los contenidos de los libros de texto se destacan los trabajos realizados por Minte y González (2015); Mosquera y González (2015); Castro, Manzo y Pinto (2016); Sánchez, Martos y López (2017); Corona y Le mûr (2017); González, Taboas y Rey (2017). De manera general, en estos estudios publicados en España, Colombia, Venezuela y México, se hace referencia a las representaciones estereotipadas de los conceptos de género y diversidad étnico-cultural en los contenidos de libros de texto de historia y educación física, tanto públicos como privados de diferentes periodos y países para los niveles educativos de primaria y secundaria. Sin embargo, en el rastreo no se encontraron evidencias sobre análisis que tomen como referente el componente ideológico presente en los contenidos de los libros de texto de lengua materna. El paradigma común a las investigaciones mencionadas previamente es el hermenéutico y los fundamentos teóricos que las soportan son el Análisis del Discurso, el Análisis Crítico Discurso y el Análisis Crítico del Discurso multimodal.

En cuanto al análisis didáctico de los libros de texto se hallan trabajos investigativos interesados por la transposición didáctica de conceptos disciplinares, las actividades de enseñanza, la correspondencia con los documentos políticos que rigen la educación en Colombia y el uso cotidiano por parte de los profesores en el aula de clase. En esta perspectiva se encuentran enmarcadas las investigaciones realizadas en España a cargo de Braga y Belver (2016); en Argentina, por Dulcey (2017); y en Cuba, por García y Méndez (2017). Los resultados obtenidos por estos estudios ponen de manifiesto la incidencia del análisis de libros de texto en la profesionalización docente y la formación inicial del profesorado (Braga

y Belver, 2016), la desarticulación que existe entre los libros de texto de ciencias naturales, ciencias sociales e historia y los documento políticos educativos de Chile y Colombia (Dulcey, 2017), la poca presencia de actividades contextualizadas (Díaz, Rodríguez y Menéndez, 2017) y las limitaciones en el tratamiento de la biodiversidad en los libros de texto de Biología para los niveles de Secundaria Básica y Preuniversitario (García y Méndez, 2017). Como se ve, los estudios acerca del tratamiento didáctico de los contenidos de libros de texto de lenguaje son escasos.

En definitiva, los investigadores mencionados coinciden en concebir la lectura como un proceso interactivo entre el lector, texto y el contexto, y se inclinan por la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas a los estudiantes para que estos sean quienes se apropien de su propio aprendizaje, acompañado por la mediación del maestro. Sin embargo, teniendo en cuenta el uso constante de los libros de texto para enseñar a leer en el contexto escolar, surge la inquietud sobre los modos en que esta tendencia pedagógica se ha venido materializando en los últimos años en los libros de texto de lenguaje y, específicamente, en aquellos que son destinados por las editoriales para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora. Otro interrogante que suscitan los trabajos consultados se relaciona con las tipologías textuales que se suelen presentar a los estudiantes dada la variedad de formatos y soportes que se han posesionado con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

Asimismo, teniendo en cuenta que este estudio surge del interés de la docente-investigadora por develar los modos en que se orienta la enseñanza de la comprensión lectora en una selección de libros de texto, las investigaciones reseñadas aportan elementos que deben ser considerados en la construcción de un instrumento de análisis susceptible de ser

aplicado a cualquier ejemplar: la estructura general del libro, las unidades de aprendizaje, los textos de lectura, los objetivos y las actividades propuestas. También, se hace necesario continuar estableciendo nexos entre los conceptos que han profundizado teóricos reconocidos en el tema como Solé (1999) y Cassany (2009) para describir los procesos de comprensión lectora y los elementos dispuestos en los libros de texto. No obstante, dado que en estas se utilizaron mayoritariamente libros de texto de secundaria, se hace necesario realizar un estudio focalizado en educación primaria.

1.3 Delimitación del Problema

En el presente estudio se aborda un problema relevante para la didáctica de la lengua materna, relacionado específicamente con el tratamiento que recibe la comprensión de lectura en una muestra de libros de texto destinados a desarrollar habilidades de lectura y mejorar la comprensión textual en estudiantes de grado quinto. Con el fin de demarcar dicho interés investigativo se tuvieron en cuenta los documentos políticos vigentes que regulan la enseñanza de la lectura en Colombia, los resultados de pruebas estandarizadas de lectura realizadas recientemente a nivel nacional e internacional y la utilización de libros de texto por parte de un grupo de maestros de primaria de seis colegios entre públicos y privados de Bogotá.

Para comenzar, hay que decir que los contenidos de enseñanza en el sistema educativo colombiano no se encuentran regulados por una norma curricular determinada, sino que cada institución construye una malla curricular propia de conformidad con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos en Competencias (2006). Al respecto Rivas (2015) señala que

> Colombia es, quizás, el país de la región donde se brinda la mayor autonomía curricular a los establecimientos educativos. No hay norma curricular como tal, sino que la regulación de contenidos a enseñar toma la forma de competencias y estándares de aprendizaje, que a su vez determinan la evaluación estandarizada de las pruebas SABER (p.78).

Si bien es cierto que los establecimientos educativos tanto públicos como privados disponen de dicha autonomía curricular, esta se ha visto afectada en los últimos años con la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (MEN, 2015) y sus correspondientes Mallas de Aprendizaje (MEN, 2017). Pese a que en ambos documentos se insiste en la flexibilidad de la propuesta frente al contexto, llama la atención la rigurosidad con la que esta se asume en práctica escolar, ya que se promulga el currículo disciplinar tanto en los programas y materiales didácticos como en la estructura segmentada de las pruebas estandarizadas en áreas académicas.

En el caso específico de la lectura, el concepto que prevale en los documentos ministeriales corresponde a la concepción interactiva-transaccional, ya que se define como un proceso de construcción de significados en el que interviene el lector, el texto y el contexto (MEN, 1998). Este proceso está integrado por una fase de comprensión del texto, que "significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan" (MEN, 1998, p.47) mediante estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y auto-corrección. Aunque estas acciones se llevan a cabo de forma intuitiva en la mente del lector, la enseñanza de la comprensión, vista desde esta perspectiva, tendría como propósito cualificar los procesos de lectura de los estudiantes, los cuales se complejizan conforme avanzan en el sistema escolar.

Según los Estándares Básicos en Competencia del Lenguaje, se espera que los estudiantes al terminar grado quinto se encuentren en capacidad de comprender diversos tipos de textos,

empleando estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de la información como, por ejemplo, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas (MEN, 2006). Del mismo modo, la Malla de Aprendizaje de Lenguaje para el mismo grado insiste en el uso de estrategias para sintetizar lo leído, supervisar la interpretación y definir propósitos que orienten la lectura (MEN, 2017). Para lograr este cometido se infiere que desde grados anteriores se debería estar enseñado estrategias y habilidades de comprensión, así como también acercando a textos de género y formato diferentes.

No obstante, a partir de los resultados arrojados por pruebas estandarizadas de lectura a nivel nacional e internacional quedan en evidencia las dificultades que presentan los estudiantes para responder preguntas complejas del área y grado evaluados. Los registros de la Prueba Saber 5° del área de lenguaje entre 2012 y 2017 muestran que los porcentajes promedio se ubican mayoritariamente en el nivel de desempeño mínimo, lo cual, sumado a los porcentajes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente, corresponde a la mitad del total de estudiantes evaluados de grado quinto en cada año (Anexo 2).

Llama la atención que el porcentaje nivel mínimo aumentó 5 puntos en el 2017 y los niveles superiores que disminuyeron, en comparación con el año inmediatamente anterior. De estos datos se puede inferir que, a pesar de haber aumentado la cantidad de estudiantes en los años señalados, el nivel de desempeño mínimo en la prueba de lenguaje tiende a permanecer estable con ligera alza en los últimos. A continuación, se presenta la descripción de cada uno los niveles establecidos en la prueba para evaluar del desempeño de los estudiantes:

Tabla 1. *Niveles de desempeños de los estudiantes para la prueba Saber.*

Nivel	Descripción *Un estudiante promedio ubicado en este nivel…*
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados.
Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. **Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar**.
Mínimo	Supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados.
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Fuente: ICFES. (2015). *Documentación de la prueba Saber 3°, 5° y 9°.* p.4.

También, en las Pruebas Pisa del 2015 realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) en el marco del Programa para la Evaluación Internacional del estudiante (PISA), Colombia obtuvo con 425 puntos el puesto 55 en lectura entre 72 países participantes. Estos resultados representan un rendimiento inferior a la media establecida, aunque superior al alcanzado en versiones anteriores (OECD, 2016). De hecho, el 43% de los estudiantes colombianos no superó los estándares mínimos en comprensión lectora (OECD, 2016).

De modo general, dichos estudios coinciden en señalar que los alumnos de básica primaria presentan dificultades para sobrepasar el nivel de comprensión literal en sus lecturas. Para ilustrar esto, con respecto a los resultados de la prueba de lectura del TERCE aplicada a los estudiantes de tercer grado, la cual evalúa los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, se afirma que,

> Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos familiares y cercanos, donde la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente; por lo tanto, el principal desafío es ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y en donde el estudiante pueda establecer relaciones, interpretar e inferir significados (UNESCO, 2016, p.6).

Frente a lo anterior, cabe señalar que la activación de los saberes previos que dispongan los estudiantes resulta decisiva para dialogar con el texto, establecer anticipaciones sobre la tipología y formularse preguntas del contenido, las cuales se verificarán y resolverán en la lectura. Dicha interacción entre el lector y el texto tiene lugar cuando se ha progresado en el aprendizaje de estrategias, habilidades y conocimientos específicos. De lo contrario,

> Si no se enseñan bien esas habilidades y estrategias, los estudiantes tendrán problemas de comprensión, les parecerá aburrido leer o no le encontrarán sentido ni valor social o comunicativo. Además, es evidente, les irá mal en las pruebas de evaluación de comprensión lectora (Alfonso y Sánchez, 2009, p. 39).

No obstante, la práctica de hacer preguntas sobre un texto para después asignar un puntaje es tan sólo un medio para evaluar aspectos de la comprensión, pero no para enseñarla. Más aún cuando ésta no se emplea para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de cada estudiante, ni implementar soluciones que permitan promover las fortalezas y mejorar las dificultades evidenciadas.

Por otra parte, con el propósito de determinar los modos de utilización de dichos materiales didácticos, se llevó a cabo una encuesta dirigida a 6 profesores de lengua materna de colegios entre públicos y privados de Bogotá que tienen mayor asignación académica en los últimos grados de básica primaria (Anexo 3). En el cuestionario se indagó sobre la frecuencia de uso, la editorial, el modo y el tipo de material más utilizados. Las respuestas ofrecidas permitieron identificar que el 83% (5 maestros) emplea asiduamente libros de texto, el 50% (3 maestros) prefiere la edición para el estudiante, el 100% (6 maestros) lo emplea principalmente como guía del curso y el 66% (4 maestros) como fuente de ejercicios. Con respecto a este último, cabe destacar que los libros de texto de lenguaje destinan un segmento

de cada unidad para el desarrollo de habilidades de comprensión textual y otro para la preparación para las Pruebas Saber mediante preguntas de selección múltiple tipo ICFES.

En cuanto a las editoriales de textos escolares usadas con mayor frecuencia se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. *Editoriales de libros de texto recomendadas por los maestros*

Editorial	Número de docentes	Porcentaje
Educativa S.A.S.	1	16%
Ediciones S.M.	4	66%
Editorial Santillana	6	100%
Editorial 3J Media	2	33%

Fuente: Elaboración propia

En el caso específico del grupo editorial Santillana, se trata de una empresa española líder en el mercado de textos didácticos para preescolar, primaria, secundaria y media, que cuenta con 20 filiales en América Latina y "pertenece al grupo PRISA, con importante presencia en diversos medios a través del periódico *El País*, en radio con Cadena Ser y Grupo Latino de Radiodifusión y, en televisión, Sogocable" (Fuentes, 2008, p.9). Desde sus comienzos, ha tenido como objetivo misional mejorar los índices de alfabetización y la formación profesional. Así, frente a la necesidad de formar lectores que puedan desenvolverse socialmente, ofrece un catálogo de soluciones educativas clasificadas según el nivel, la materia y el método.

Recientemente Santillana ha incursionado en la creación de libros de textos orientados al desarrollo de la comprensión lectora, teniendo en cuenta los desempeños básicos o insuficientes de los estudiantes en pruebas estandarizadas de alcance nacional e internacional.

No es gratuito, entonces, que los nexos de la editorial con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hayan derivado en la aplicación de las pruebas TERCE y PISA en Colombia. De ello se puede inferir que la necesidad de formar lectores competentes repercute en la producción y las ventas del mercado editorial.

Con base en esta información, se seleccionaron tres ejemplares producidos y comercializados en Colombia entre 2011 y 2017 por la editorial Santillana, los cuales integran de manera explícita en los contenidos expuestos actividades orientadas a la comprensión de lectura. Estos son: Interactivo Lenguaje 5 (Arango et al., 2011), Los caminos del saber: lenguaje 5 (Velázquez et al., 2014) y Proyecto primaria Saber es Ser y Hacer Lenguaje 5 (Rojas et al., 2017).

1.4 Pregunta de Investigación

En concordancia con lo anterior, se planteó el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actividades propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora en tres libros de texto para grado quinto publicados por la editorial Santillana entre 2011 y 2017?

1.4.1 Sub preguntas de investigación

- ¿Qué características tienen las actividades de comprensión lectora formuladas en los libros seleccionados?
- ¿Qué niveles de comprensión se promueven mediante las actividades de comprensión lectora?

- ¿Qué enfoque para la enseñanza de la comprensión lectora subyace de las actividades propuestas en estos libros?

1.5 Objetivos de la Investigación

1.5.1 Objetivo general

Analizar las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora que subyacen de las unidades didácticas de tres libros de texto de lenguaje para grado quinto publicados por Santillana entre 2011 y 2017.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar las principales características de las actividades para el desarrollo de la comprensión lectora en los libros de texto elegidos.
- Reconocer los niveles de lectura que promueven las actividades planteadas en los libros de texto.
- Determinar el enfoque para la enseñanza de la comprensión lectora en los libros señalados.

1.6 Justificación del Problema

No se puede negar la importancia de la comprensión lectora en la actualidad, tanto como medio de aprendizaje, potenciadora del pensamiento y mecanismo de participación social. Tampoco, se debe desconocer que los libros de texto son materiales didácticos aún vigentes en muchos contextos educativos. Sin embargo, frente a la disponibilidad de este tipo de recursos, el docente debe analizar críticamente sus contenidos y evaluar su pertinencia en relación con el tipo de población y contexto estudiantil en donde se utilizan, el sesgo

discursivo que transmiten, la propuesta pedagógico-didáctica en la que se fundamentan, entre otros aspectos.

Si se entiende que la lectura implica un proceso lingüístico, cognitivo, social y cultural de tipo interactivo en el que participan lector, texto y contexto, no vale la pena seguir insistiendo en enseñarla como un simple ejercicio de decodificación o evaluación. En cambio, existe una necesidad latente por enseñar a los estudiantes a comprender lo que leen por medio de la realización de actividades didácticas que favorezcan el aprendizaje de las habilidades necesarias para que el lector dialogue con el texto.

Las dificultades en los procesos lectores de los estudiantes persisten y la lectura se continúa desconociendo como práctica fundamental para la participación ciudadana. En esta dirección, aparecen conceptos como el iletrismo y el analfabetismo funcional (Cassany, 2006). Dichos términos ayudan a comprender mejor la problemática relacionada con la falta de correspondencia entre la forma en que se enseña a leer en el aula y lo ocurre en la realidad del sujeto, ya que hacen referencia a las personas que, aunque escolarizadas, resultan incapaces de valerse de la lectura y la escritura de forma autónoma en sus intercambios sociales habituales.

De este punto de vista, saber leer y escribir no tiene ninguna repercusión fuera del campo educativo. Más aún, los textos que circulan en el aula difieren de aquellos que los estudiantes perciben en su entorno social. Con frecuencia se encuentra que “los textos que se le presentan en la escuela son muchas veces artificiales, desprovistos de contenidos significativos para ellos y de escasa calidad literaria, que atentan contra su necesidad de una mayor comprensión del mundo” (Vera, Flores, Natale, 1999, p.80). Por otro lado, los libros de texto se comprometen a partir de la selección de contenidos que presenta -textos de lectura y

actividades- con perspectivas teóricas según las cuales se proyecta un ideal de lector que quiere formar. Sin embargo, por lo general estas no son explicitadas con suficiencia académica.

Por tal motivo, se hace necesario realizar un estudio que contribuya al reconocimiento de los fundamentos pedagógicos y didácticos que están presentes en los libros de texto. Además, la realización de esta investigación permite establecer la correspondencia de los contenidos presentados en los libros de texto seleccionados y los Estándares Básicos en competencias de Lenguaje, debido a que este documento es una guía para "La producción de textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar" (MEN, 2014). En definitiva, por medio del análisis de las actividades que presentan los libros de texto de lenguaje para grado quinto utilizadas por los docentes para la enseñanza de la comprensión permite valorar la calidad de los recursos que se disponen el aula y determinan las prácticas y roles que se asumen desde este mismo lugar.

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) y su correspondiente énfasis *Actividades discursivas de la lengua*, teniendo en cuenta que éste se orienta específicamente hacia la fundamentación y la reflexión sobre la modalidad oral y la modalidad escrita en el contexto escolar (MPLM, 2018). Desde esta perspectiva, se reconoce la lectura como una actividad del discurso escrito, la cual se ve determinada en muchos contextos educativos por los contenidos presentados en los libros de texto.

2. Referentes Teóricos

En este capítulo se abordan los referentes que sirven de sustento teórico para la presente investigación. En primer lugar, se explora el concepto de lectura desde los planteamientos de sobre las concepciones de la lectura según Cassany (2007), el proceso de compresión lectora desde Vera, Flores y Natale (1999), los niveles de lectura explicados por Alfonso y Sánchez (2009) y su enseñanza en el contexto escolar según Carney (1999). En segundo lugar, se alude a la definición de libro de texto de Choppin (1992) y Venegas (1993), sus funciones según Martínez (2006), elementos y estructura mencionados por Borja (2003). Por último, se retoman los postulados de Leontiev (1984), Dubois (2011), Pérez y Rincón (2009) y Gimeno y Pérez (2008) sobre las actividades de enseñanza.

2.1 ¿Qué es Leer?: Tres Concepciones Sobre la Lectura

De acuerdo con lo expuesto por Cassany (2007), se distinguen tres concepciones o representaciones de la lectura según el énfasis que se ejerza sobre el texto escrito, los procesos cognitivos intervinientes en la mente del lector o las prácticas letradas: lingüística, sociolingüística y sociocultural. Según la concepción lingüística, la comprensión es el resultado de la decodificación del conjunto de palabras que componen un texto determinado. Así, el lector mediante el uso de habilidades y estrategias debe recuperar sus acepciones y relacionarlas entre sí. Por lo tanto, el significado es único, estable y objetivo, ya que no se consideran importantes las características particulares de los lectores ni las condiciones en que pueda producirse el acto de leer. En consecuencia, el aprendizaje de la lectura desde la perspectiva lingüística implica necesariamente identificar las unidades léxicas de una lengua y dominar las reglas que determinan sus combinaciones.

Por otro lado, la concepción psicolingüística supone que el significado no depende exclusivamente del valor semántico de las palabras que componen el texto, sino que es el lector quien lo construye a partir de los conocimientos que posee del mundo y el contexto situacional. Por consiguiente, cada lector entiende de forma diferente el sentido del texto, sin que se pueda considerar la existencia de interpretaciones correctas o incorrectas. Más aún, un mismo lector puede comprender diferentes significados a partir de la lectura de un mismo texto en circunstancias diferentes y modificando sus saberes previos. En este sentido, se advierte que en el texto solo se muestra una parte de lo quiere decir el autor y es trabajo del lector construir el resto de la información a partir de procesos cognitivos, tales como la activación del conocimiento previo, la formulación de hipótesis e inferencias, la verificación o reformulación de las mismas.

La consideración o no de las habilidades cognitivas que el lector debe poner en marcha en su mente para alcanzar la comprensión constituye el principal aspecto diferencial entre las concepciones psicolingüística y lingüística de la lectura. En términos de Cassany (2006): "Los procesos cognitivos diferencian la *alfabetización* a secas (o *alfabetización literal*) de la *funcional* o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano" (p.10). Pese a lo anterior, se sostiene que dichos procesos resultan relevantes pero insuficientes a la hora de garantizar la comprensión del lector sobre un texto.

Frente a este panorama, surge una tercera concepción que, sin desconocer que la construcción del significado tiene lugar en la mente del lector y que el texto aporta una parte del mismo, pone mayor énfasis en los aspectos sociales y culturales que enmarcan la lectura. En este marco, se sostiene que tanto los conocimientos y experiencias que aporta el lector

para construir el significado del texto como el valor léxico de las unidades que lo componen son productos culturales determinados por la interacción social mediante el uso de una lengua definida. De ahí que las prácticas de lectura y escritura deban entenderse teniendo en cuenta el ámbito o la institución particular en que se llevan a cabo. Además, el discurso refleja la visión de mundo de quien lo emite, así como el lector accede al mismo con unos propósitos sociales concretos. En otras palabras, esto significa que:

> Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia; los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo (Cassany, 2006, p.16).

En consecuencia, el aprendizaje de la lectura visto desde la perspectiva de la concepción sociocultural implica reconocer las particularidades propias de la comunidad en la que se inserta dicha práctica discursiva. Entendido esto así, se admite que ni la decodificación de palabras ni la formulación de inferencias son suficientes para la comprensión de un texto. Se hace necesario además reconocer la estructura del texto, las intenciones que persiguen el autor y el lector, los mecanismos que ambos utilizan para cumplir con las mismas, las referencias bibliográficas referidas, entre otros aspectos.

2.2 La lectura como proceso de construcción de significados

De acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, la lectura se concibe desde una perspectiva semiótica como un proceso interactivo de construcción de significados entre el lector y el texto que se lleva a cabo en un contexto y con un propósito determinado. En estos términos, se entiende que la lectura supone un diálogo entre los saberes de los que dispone el lector y los que presenta el texto. De ahí se infiere que el propósito de la lectura no sea la

decodificación del texto escrito (Concepción lingüística de la lectura) sino la comprensión del mismo; el lector construye una representación mental del contenido del texto a partir de esquemas de conocimiento adquiridos previamente (Concepción psicolingüística de la lectura).

Desde esta perspectiva, el lector dialoga con el autor por medio de su obra, poniendo en juego la información que posee del mundo, sus experiencias de vida, expectativas, motivaciones, conocimiento lingüístico y textual, aspectos que en cada caso dependerán de características personales y del medio cultural e histórico en que se encuentre (Vera, Flores y Natale, 1999). Luego, el texto no tiene un único significado, pues frente a un mismo documento múltiples lectores elaborarán igual número de interpretaciones; los significados que se construyan variarán de persona a persona, aunque, cuando éstas pertenecen a una misma cultura pueden compartir una base común. Incluso, se considera que el texto carece en sí mismo de sentido hasta que el lector entra en contacto con éste. Esto es, en términos de Eco (citado en Alfonso y Sánchez, 2009) la actualización del significado del texto como producto del accionar del lector.

En lo que respecta al contexto, es importante señalar que éste impacta considerablemente la construcción de significados que tiene lugar en el acto de lectura. Por consiguiente, su descripción es fundamental para la comprensión del proceso. Así, Vera, Flores y Natale (1999) distinguen tres niveles contextuales. En primer lugar, las autoras señalan el contexto sociocultural del lector; al que pertenecen las creencias, saberes y valores propios del que medio que éste comparte con su grupo social. A continuación, se encuentra el contexto sociocultural del texto, es decir, la situación en la que el mensaje fue producido, influida por factores sociales, históricos, culturales, políticos, etc. Por último, pero no menos importante,

se contempla el contexto en que se produce la lectura, en el que se incluyen los propósitos con los que lector se dispone a realizarla y los modos en que la conduce para alcanzar la comprensión.

En estos términos, el proceso de lectura de un texto según Alfonso y Sánchez (2009) puede ser descrito como una sucesión de etapas, que ocurren simultáneamente en la mente del lector sin que éste sea consciente de estas. Este se inicia con un acercamiento gráfico del lector con el texto, quien a través de sus ojos recibe la información del mismo y la envía al cerebro para la elabore. En este punto, los conocimientos y experiencias previas que disponga el lector desempeñan un papel trascendental, ya que es a partir de estos datos que, sumados a la información visual que le proporciona el texto, el cerebro puede construir alternativas de sentido sobre el contenido del mismo. En pocas palabras, "el lector busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa" (Alfonso y Sánchez, 2009, p.32).

Agregando a lo anterior, Smith (citado en Alfonso y Sánchez, 2009) concibe la lectura como un proceso selectivo en el que lector no emplea toda la información de la que dispone, sino aquella que necesita para construir el significado del mensaje. Esto quiere decir que, a mayor cantidad de información no visual que posea el lector (conocimientos y experiencias previos), menor será su dependencia sensorial para alcanzar la comprensión (Alfonso y Sánchez, 2009). De ahí se infiere que, si el lector no puede relacionar lo que expresa el texto con aquello que conoce, no podrá establecer ningún tipo de interacción con el mismo. En contraste, un lector eficiente, conforme avanza en la lectura establecerá relaciones entre sus esquemas de conocimiento y la información nueva proveniente del texto; esto le permitirá aceptar o rechazar las alternativas elaboradas previamente. De esta forma, tiene lugar el

proceso lector y se configura la comprensión, esto es, “el acierto en la formulación de una o varias hipótesis plateadas al inicio de la lectura” (Alfonso y Sánchez, 2009, p.33).

2-.3 Niveles de comprensión de lectura

Concedido todo eso, Alfonso y Sánchez (2009) sostienen que la comprensión de cualquier tipo de texto se realiza en tres niveles específicos: literal, inferencial, y crítico. Con respecto al nivel literal, éste indica un nivel de comprensión de lectura básica en el que el lector reconoce palabras y oraciones del texto (Decodificación), da cuenta de información explícita (Transcripción), reconstruye de manera superficial el sentido del mismo (Paráfrasis), identifica su estructura y tipología textual al que pertenece (Superestructura) (Alfonso y Sánchez, 2009). Esto indica que en este grado de comprensión el texto aporta el 100% de la información, sin producirse ninguna interacción entre ambas partes: “La verdadera lectura es la lectura inferencial y la crítica, aquellas donde el lector aporta sus saberes a los que un autor expone en el texto” (Alfonso y Sánchez, 2009, p.4).

En el caso de la comprensión inferencial, el lector aporta el 50% de saberes previos para dar cuenta de aspectos que no están dichos de forma explícita en el texto. Luego, este nivel está orientado al reconocimiento del asunto central del que trata el texto (Tema), la deducción del significado de palabras nuevas a partir del contexto en que aparecen (Léxico por contexto), la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los elementos de una misma oración –intraoracionales- y entre dos o más oraciones -interoracionales- (Cohesión) y el resumen de la tesis central que sostiene el autor a lo largo del texto (Idea global) (Alfonso y Sánchez, 2009).

En último lugar, en el nivel crítico el lector aporta el 100% de sus conocimientos y puntos de vista sobre el texto. Por tal razón, quien lee críticamente relaciona sus saberes previos con

la información que presenta el texto (Enciclopedia), establece la postura ideológica y los intereses personales del autor (Intención), asume una posición frente al contenido total o parcial, manifestando sus acuerdos, desacuerdos y puntos de vista (Valoración del contenido), y formula interrogantes acerca de aquello que no es evidente, pero es necesario saberse para comprender mejor lo leído (Preguntas que suscita el texto) (Alfonso y Sánchez, 2009). Los tres niveles expuestos de comprensión, juntos, asemejan los pisos de una pirámide, que sólo los lectores competentes pueden ascender rápidamente.

Al llegar a este punto, cabe resaltar el papel que desempeña la escuela en la enseñanza de la comprensión. Como se indicó, ésta no surge automáticamente con la decodificación de un texto, sino que implica también el desarrollo de otras habilidades más complejas. Esto nos lleva a caer en la cuenta de que uno de los factores desencadenantes de los problemas de comprensión de los estudiantes es su desconocimiento del proceso lector. Con frecuencia, los alumnos presentan pruebas de lectura en sus instituciones, las cuales pretenden determinar si son buenos o malos lectores según el número de respuestas correctas. Desde esta perspectiva, la lectura se asume como técnica para obtener un resultado. En términos de Alfonso y Sánchez (2009), esto es “de cómo la comprensión lectora mata la lectura” (p.12).

En sentido contrario, el reconocimiento de la lectura como proceso psicolingüístico y cognitivo, conformado por fases y en el que intervienen el lector, el texto y el contexto, debe conducir a la escuela a enseñar estrategias de comprensión desde las primeras lecturas, pues “lo que no se enseña NO puede ser evaluado de modo consistente” (Alfonso y Sánchez, 2009, p.26). Los niños no nacen lectores, sino que esperan que sus maestros les enseñen a leer como base fundamental para interpretar la realidad. Luego, “Hay que ayudarlos a convertirse,

progresivamente, en lectores expertos, competentes, con hábitos lectores y gusto lector" (Alfonso y Sánchez, 2009, p.3).

2.4 Enfoques para la Enseñanza de la Comprensión Lectora

Leer comprensivamente se ha convertido en un requerimiento social debido a la proliferación de mensajes que circulan actualmente en la sociedad, los cuales se han escapado de los lugares y formatos habituales. Si se admite que leer es comprender, se puede afirmar que hoy no sólo se leen textos escritos en el ámbito académico, sino también etiquetas en la casa, pancartas en la calle, realities en la televisión, entradas de blogs en el computador. El surgimiento y la permanencia de los medios tecnológicos han repercutido en la sobreabundancia de información disponible. Por tal motivo, se puede afirmar que enseñar a leer es una responsabilidad ineludible del sistema educativo que incide en el desarrollo intelectual y la participación ciudadana, ya que "las dificultades en la comprensión lectora atrasan y obstaculizan no solo el proceso de aprendizaje sino la construcción de referentes para interpretar la realidad" (Alfonso y Sánchez, 2009, p.37).

Así, bajo el precepto de que la escuela debe enseñar a leer se han llevado a la práctica diferentes estrategias que focalizan en alguno de los tres factores intervinientes en la lectura: el texto, el lector y el contexto. Es importante señalar que en los últimos años los métodos de enseñanza en todos los ámbitos se han transformado sustancialmente, ya que el aprendizaje significativo ha sustituido la memorización de contenidos ampliamente difundido por las pedagogías tradicionales. Esto se debe principalmente a que, gracias a los dispositivos tecnológicos existentes, la cantidad de información disponible es abrumadora y se encuentra en constante cambio. De ahí que resulte inoficioso insistir en el aprendizaje memorísticos de

un conjunto conocimientos prestablecidos para cada área y nivel educativo, los cuales quedarán desactualizados rápidamente.

Dichos cambios en los modos de enseñar han afectado de forma considerable las prácticas de lectura en el contexto escolar. Sobre la base de la concepción lingüística de lectura, la escuela ha canonizado una serie de prácticas en las que se prioriza el lugar del texto como, por ejemplo, la recitación. En las tradicionales cartillas para el aprendizaje inicial de la lectura, que aún se emplean en muchas regiones de Colombia bien sea por tradición o accesibilidad, La Alegría de Leer, Nacho y Coquito, saber leer equivale a dominar una técnica de decodificación mediante la que se relacionan sonidos con signos gráficos. Una vez los estudiantes demuestran ser capaces de descifrar fonemas y grafemas para formar palabras y frases, los esfuerzos de maestros y autores se orientan a promover la recuperación de la información explícita del texto por medio de cuestionarios en los que abundan preguntas literales. Demos una idea:

> Los docentes buscan o elaboran pruebas de lectura que les permitan verificar si sus estudiantes leen bien o mal. Entonces les entregan un texto en una fotocopia, acompañada de diez o veinte preguntas de opción múltiple para que las respondan en un tiempo límite. Verifican cuáles están bien y cuáles están mal y luego les dicen a sus alumnos: «Eres un mal lector» o «Eres un buen lector». Esto tampoco es leer. Es lo que hemos llamado «de cómo la comprensión lectora mata la lectura» (Alfonso y Sánchez, 2009, p.18).

Como se ve, los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comprensión abogan por la decodificación y la comprensión objetiva de los textos. Luego, los estudiantes asumen un rol pasivo en el proceso en la medida en que se espera que se conviertan en simples consumidores de un significado unívoco que debe ser extraído mediante técnicas susceptibles a ser aplicadas a cualquier texto sin importar las particularidades de su forma ni su contenido.

De acuerdo con Cairney (1999), aquí es el profesor quien posee el lugar central dentro del proceso de lectura, ya que "escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligatorias, sin muchas habilidades de elección) y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir […]" (p.17). Por consiguiente, los intereses de los estudiantes no son tenidos en cuenta ni se lee en el aula con un fin comunicativo que tenga repercusión en el contexto social inmediato. Tampoco se generan espacios de interacción para para favorecer la comprensión de los lectores a partir del intercambio de los significados generados. Con todo, "las prácticas escolares tradicionales, como el uso de programas básicos de lectura, enseñan indirectamente a los niños que leen para sus profesores, para que ellos comprueben cómo lo hacen o como actividad para hacer después" (Cairney, 1999, p.19).

También se debe señalar que la calidad literaria de los textos presentados en los enfoques pasivos para la enseñanza de la comprensión lectora es mínima, optándose producciones escritas artificiales que nada tienen que ver con los intereses y expectativas de los estudiantes.

> A todo esto, se agrega lo que sucede con los niños provenientes delos sectores sociales menos desfavorecidos, quienes – como ocurre en numerosos casos- han tenido un escaso contacto con la lengua escrita durante sus primeros años. En estas situaciones, se hace evidente el hecho de que la escuela es la encargada de su acceso al manejo de los bienes culturales propios de un medio letrado (Vera, Flores, Natale, 1999, p.80).

Según lo anterior, la escuela se debería pensar como el primerísimo espacio en donde los niños y jóvenes experimentan el acercamiento al lenguaje escrito tal y como funciona en el mundo real. No obstante, se les impone leer libros y materiales que difieren de aquellos a los que acceden en la vida cotidiana. Este hecho contribuye a difundir la falsa creencia de que leer es una actividad exclusiva del colegio que se realizan dentro de tiempos determinados. Por tal motivo, es común que muchos estudiantes perciban la lectura como una actividad tediosa, exclusivamente académica y poco atractiva.

En contraposición, Cairney (1999) establece los enfoques activos para la enseñanza de la comprensión lectora que centran su atención en el estudiante como sujeto protagonista del proceso de construcción de significados. Dichos modelos didácticos se fundamentan en los postulados teóricos del aprendizaje interactivo. En este marco,

> El aprendizaje se considera como el resultado de desajustes o conflictos entre lo que el alumno sabe y los estímulos ambientales (es decir, cuando hay que resolver un problema). Cuando se produce el conflicto, se ponen en marcha procesos (equilibración) que se espera permitan resolverlo (Cairney, 1999, p.21).

Los ambientes favorecedores del aprendizaje proporcionan a los estudiantes oportunidades para enriquecer su pensamiento por medio de experiencias que les permiten explorar el mundo de forma natural. Aquí la motivación no está determinada por el ánimo de obtener la aprobación del maestro sino por el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. “Después de todo, el aprendizaje es un proceso tanto social como cognitivo. Aprendemos de otros cuando nos comprometemos con ellos en el proceso” (Cairney, 1999, p.21).

En lo que respecta al papel del profesor, este consiste en estimular y apoyar a los lectores en la creación de interpretaciones individuales que surjan a medida que avanzan partir de la lectura del texto. Es indispensable destacar la atención que el maestro debe conceder a los descubrimientos de los alumnos de modo que pueda orientar la comprensión. También, es relevante ofrecer espacios destinados a que tanto el profesor como los estudiantes compartan sus percepciones para incrementar la comprensión. De este modo, será posible “mostrar estrategias que utilizan otros lectores competentes. Si las usadas en un momento determinado por los alumnos no llevan al objetivo deseado, los profesores deben mostrar otras que puedan utilizarse” (Cairney, 1999, p.20).

2.5 El libro de texto

Resulta común asociar el libro de texto con términos como texto escolar o manual, los cuales, aunque cercanos, difieren en la intención con la que fueron producidos y el modo de uso. De acuerdo con Choppin (1992), se entiende por libro de texto toda obra escrita, diseñada y producida específicamente para su uso en la enseñanza de una disciplina que hace parte del currículo oficialmente aceptado por las autoridades educativas de lugar y en un tiempo determinados. Esta intención debe quedar explícita en el título, el prefacio o la introducción. Por otro lado, se encuentran los textos escolares que son aquellas obras literarias o de referencia utilizadas en dicho contexto, aunque no hayan sido creadas específicamente con este fin. Por último, se distinguen las obras paraescolares (manuales, guías, cartillas, etc.), las cuales están hechas para "reforzar y ejercitar los contenidos de las asignaturas ofrecidas en el currículo escolar" (Choppin, 1992, p.17)

Es posible definir el libro de texto apelando a su significado en tanto objeto físico y concepto. En el primer caso, Choppin (2001) afirma no se debe olvidar que se trata de

> «un conjunto de hojas impresas que forman un volumen», es decir, en definitiva, un producto fabricado, difundido y consumido. Su producción material y, consecuentemente, su aspecto, evolucionan con el progreso tecnológico y con el concurso de otros soportes de la información; su comercialización, su distribución y coste depende del contexto económico, presupuestario, político y reglamentario (p.210).

De la cita anterior se puede inferir que, ante todo, el libro de texto es un soporte de información, cuyo aspecto material se encuentra supeditado a los avances tecnológicos. También se advierte que, en tanto que producto del mercado editorial, su circulación no es gratuita, sino necesaria para reproducir una selección de los datos que representa los intereses de los sectores dirigentes en una sociedad.

En el segundo caso, y sin entrar en contradicción con el anterior, Choppin (2001) define el libro de texto como concepto utilizando las siguientes acepciones:

- Una herramienta pedagógica destinada principalmente a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Un depósito de los conocimientos y las técnicas que se considera deben ser asimilados por la población más joven en una sociedad y un momento dados.
- Un vehículo para la reproducción de valores ideológicos y culturales al servicio de las clases dirigentes.

Estas tres funciones atribuidas al libro de texto no son tenidas en cuenta en su totalidad, ya que se suele acentuar la cualidad de recurso didáctico, obviando los mecanismos discursivos y las estrategias de adoctrinamiento que lo configuran. En consecuencia, intentar definir el libro de texto como un simple recurso o medio didáctico es desconocer otros aspectos relevantes que limitan su comprensión.

Para complementar estas afirmaciones, Venegas (1993) propone los siguientes planteamientos acerca de lo que es y no es un libro de texto. Para comenzar, la autora sostiene que es un instrumento básico tanto para el profesor como para el estudiante que contribuye a facilitar el trabajo de ambos. Con esto no se quiere decir que sea un sustituto de la acción pedagógica, sino que es un medio de conocimiento que contribuye al desarrollo del currículo y la consecución de objetivos educativos.

Pero lo que ocurre en la realidad escolar dista mucho de estas formulaciones, especialmente en lo que se refiere a la función que ejerce como condicionante de las prácticas que tienen lugar en el espacio escolar. Y no es para menos si se tienen en cuenta las difíciles

condiciones en las que muchos docentes deben desempeñar su labor en instituciones tanto públicas como privadas: grupos numerosos de estudiantes, escasa experiencia pedagógica y formación disciplinar, jornadas de trabajo extensas. En estas circunstancias, los libros de texto ofrecen numerosas ventajas, ya que:

- Traducen, como una determinada orientación y significado, en términos de tareas académicas concretas, las prescripciones administrativas e institucionales del currículo.
- Ofrecen una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza de un área o disciplina de conocimiento.
- Sugieren –cuando no imponen– las actividades precisas que deben realizar los profesores y los alumnos.
- Aportan pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, y reguladas por la propia lógica de estructuración del material.
- Por tanto, de un modo implícito – cuando no explícito– sustraen al profesor dela responsabilidad de la reflexión y planificación de sus tareas. La denominación de algunos de estos materiales como «a prueba de profesores» indica la lógica con la que se pensó su diseño y elaboración.
- Por otra parte, determinan o configuran un modelo de relación profesional, social y pedagógica. Normalmente, anulan la necesidad de la interacción entre colegas, y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes (Martínez, 2008, p.69).

Como se ve, cuando el libro de texto no se utiliza como un instrumento de apoyo para la enseñanza, sino que se convierte en el guion que determina el acto pedagógico, el maestro se somete a las decisiones que otros expertos han tomado sobre él y su entorno. Lo anterior desencadena en la desprofesionalización docente, la desmotivación laboral y la pérdida de reconocimiento social. Por tal motivo, es supremamente importante que los maestros conozcan las múltiples características del libro escolar y, de esta manera, puedan seleccionar y evaluar los recursos de los que disponen en las aulas de clase.

2.5.1 Elementos y estructura del libro de texto

A pesar de que en este estudio se asumió como objeto de análisis únicamente las actividades de comprensión lectora de los libros de textos de lenguaje seleccionados, se

encontró pertinente describir brevemente los elementos constitutivos de este tipo de material y la manera en que estructuran sus contenidos.

Tal y como lo afirma Borja (2003), el libro de texto está conformado esencialmente por dos elementos: el soporte y el contenido. El soporte incluye el material en que está fabricado y el formato en que se presenta el texto. Como se indicó previamente, el desarrollo tecnológico influye en la aparición de los soportes de información. En la actualidad se disponen de libros de textos impresos y electrónicos. Aunque la predominancia de las Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación (NTIC) ha traído consigo la digitalización de los libros impresos y el desarrollo de plataformas digitales con contenidos complementarios, los textos didácticos en papel siguen produciéndose en grandes cantidades a causa de la alta demanda educativa. Entretanto, el formato hace referencia al tamaño del libro y la forma en que se ubica el texto dentro de la hoja (De Buen, 2000).

En cuanto al contenido, Borja (2003) distingue entre el aspecto escritural y el aspecto disciplinar didáctico. El primero reúne las ilustraciones y el registro lingüístico, mientras que el segundo implica la materia de estudio y la propuesta metodológica para su enseñanza. Debe quedar claro que el libro de texto se diferencia de otros medios escritos porque fue creado con un propósito exclusivamente educativo, presenta una selección de recursos y medios didácticos para acompañar los procesos de aprendizaje y está especializado en un área, asignatura, nivel del sistema educativo (Venegas, 1993). Por tal razón, el libro de texto se puede asumir como soporte concreto de los contenidos de enseñanza, los cuales se presentan como conocimientos oficiales, prescritos, acabados y segmentados.

> Puede decirse que los libros de texto representan el papel de una autoridad y que su objetivo es transmitir la cultura y la ciencia acumuladas definitivamente construidas. A quienes los escriben, por otra parte, parece preocuparles únicamente la facilidad en la lectura y

> comprensión, pero en ningún caso el grado en que son capaces de ayudar a los alumnos a generar interpretaciones propias. En esencia todo esto supone que el conocimiento puede ser enseñado con independencia de cualquier subjetividad: separa al que conoce de lo conocido, lo cual es siempre algo externo, objetivo y, sobre todo, «lo mismo para cada lector» e «independiente de cualquier situación» (Lacasa, 1997, p.13).

De la cita anterior se deprende que, al tiempo que se asegura la educación en masa, se resta importancia a la experiencia del sujeto que aprende. Al tiempo que se asegura la educación en masa, se asienta la idea de que el conocimiento es un objeto exterior al sujeto que no permite ser recreado sino asimilado tal y como otros lo han concebido. En palabras de Martínez (2006),

> […] el problema no es didáctico sino epistemológico, no estamos hablando de una teoría de la actividad en el aula, sino de una teoría del conocimiento y de sus traducciones consecuentes en el curriculum […] no se puede descargar sobre la iniciativa voluntaria del profesor lo que el propio sistema de prescripción curricular está dificultando con ese modo de presentar el contenido (p.3).

En consecuencia, muy a pesar de las diferencias que puedan existir en el abordaje que cada maestro haga de los contenidos de los libros de texto, en cualquier caso, es cierto que estos representan una restricción del conocimiento.

2.5.2 Actividad

Partiendo del hecho de que aquello ocupa el objeto de interés de esta investigación son las actividades de enseñanza de la comprensión lectora propuestas en los libros de texto de lenguaje, corresponde ahora establecer la definición adoptada para su caracterización didáctica. Es necesario advertir que el concepto de actividad resulta complejo de precisar, ya que no existe consenso teórico en su significado ni clasificación y en la cotidianidad del aula suele utilizarse para referirse indistintamente a cualquier acción de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se encuentran rasgos comunes, compatibles y complementarios en las conceptualizaciones logradas por estudiosos del campo de la psicología, pedagogía y la

didáctica, las cuales se fueron consultadas para construir una definición propia sobre la que se realizó el análisis.

Los aportes del psicólogo ruso Alekséi Leontiev (1984) sobre la actividad humana son relevantes para comprender que siempre se encuentra determinada por las condiciones del medio externo y la vida social. Según este autor, el individuo se relaciona con el mundo que habita y con los otros por medio de la realización de actividades. En este sentido,

> La actividad es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. En un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transacciones y transformaciones internas, su desarrollo (pp.66-67).

Lo dicho hasta aquí supone que la actividad abarca un conjunto de acciones coherentes e intencionadas con las que se busca generar una transformación. Sin lugar a dudas, los aspectos mencionados repercutieron en las concepciones que se han construido acerca de la actividad en el ámbito educativo. Para Dubois (2011), la interacción permanente entre los sujetos intervinientes y el medio son fundamentales para una auténtica transformación. La autora afirma al respecto lo siguiente:

> […] consideremos la actividad educativa, dentro del sistema de educación formal, como aquella en la cual alumnos y maestros están en continua transacción, no sólo unos con otros, sino también con todos los elementos ambientales, culturales e institucionales propios de la situación escolar […] El aprendizaje del alumno, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico a aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, la efectividad en las relaciones, son todos elementos condicionados por ella (p.1).

Concebida en estos términos, se puede afirmar que en toda actividad educativa se relaciona el maestro, el contexto y el estudiante. La finalidad no es otra que formar integralmente niños y jóvenes que puedan desenvolverse socialmente; el maestro crea unas condiciones favorecedoras del aprendizaje del estudiante y lo apoya en el proceso de

construcción del conocimiento (Dubois, 2011). Así, la transformación tiene lugar tanto en el que aprende como en el que enseña.

Desde el punto de vista didáctico, Pérez y Rincón (2009) afirman que la actividad es la unidad básica de planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje concreta, de baja complejidad y duración limitada. Siguiendo a los autores, las actividades se caracterizan por incluir los siguientes elementos:

- Al menos, un propósito de enseñanza y aprendizaje relacionado con un campo disciplinar.
- El diseño de un conjunto de acciones, articuladas: la realización de una tarea concreta (un producto).
- El seguimiento a dichas acciones.
- La verificación de su realización (ejecución).
- El soporte en materiales (Pérez y Rincón, 2009, p.4)

Lo anterior parece confirmar que las actividades están lejos de ser acciones aisladas e improvisadas sin un propósito distinto al de mantener ocupado al estudiante o llenar vacíos temporales en la jornada escolar. Al contrario, los planteamientos de los autores referenciados coinciden en la planificación y supervisión que exigen estas unidades de planeación didáctica por parte del maestro. Pero también demanda la participación activa del estudiante como co-constructor de su propio conocimiento y la consideración de las particularidades de entorno en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Gimeno y Pérez (2008) aseguran que las actividades “se condicionan los procesos y resultados del aprendizaje porque se determina que experiencia tendrá el alumno” (p.325). Sin embargo, dado que su planificación y realización en el aula dependen de la formación, las habilidades y competencias del maestro, así como también de la situación específica de enseñanza y aprendizaje, resulta complejo e ineficiente enlistar todas las posibles actividades que pueden llevarse a cabo. Frente a esta problemática, se

establecen los siguientes criterios para tener en cuenta en la selección y el análisis de las actividades:

- *Coherencia con los fines generales* de la educación de acuerdo con el nivel y especialidad que curse.
- Capacidad para extraer las *virtualidades educativas genuinas de un área* o asignatura. Hay tareas más apropiadas para un área que para otras […]
- *Gestión y secuencia de tareas.* Las tareas sin relación entre sí generan aprendizajes «entrecortados» con poca coherencia. Para que la acción global tenga un sentido, las partes de esa acción –tareas más específicas– tienen que guardar entre sí una relación […] (Gimeno y Pérez, 2008, p. 326-327).

En este orden de ideas puede afirmarse que las actividades son, junto con los contenidos, los elementos más relevantes de la planificación didáctica, ya que sitúa al maestro y al estudiante en una posición determinada de interacción entre sí y en relación con el conocimiento. Por consiguiente, utilizar los criterios anteriores servirá para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje, eligiendo las actividades más adecuadas y coherentes según las condiciones en que desarrollen.

3. Referentes Metodológicos

En este apartado se presentan los elementos metodológicos sobre los que se cimienta la actual investigación. En primer lugar, se hace referencia al paradigma interpretativo entendido como la concepción filosófica que sustenta y respalda este estudio. En segundo lugar, se señalan las principales características del enfoque cualitativo, siendo esta la perspectiva desde donde se aborda el problema de interés. En tercer lugar, se especifica que el diseño que se utilizó como punto de referencia durante el proceso fue el análisis de contenido. En cuarto lugar, se describe de manera general los libros de texto de lenguaje de editorial Santillana para grado quinto que sirvieron conforman el corpus. Por último, se mencionan las técnicas e instrumentos empleadas para la recolección, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos.

3.1 Paradigma de la Investigación

Esta investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico-interpretativo, ya que tiene como propósito principal comprender un aspecto de la realidad social concreta, como lo es la enseñanza de la comprensión lectora a través del análisis de las propuestas editoriales de tres libros de texto de lenguaje para grado quinto. De acuerdo con Cardona (2002), “la investigación interpretativa se propone comprender todo lo que sucede en el aula tomando la vida del aula como es” (p.29). Esto aplica para el caso de los libros de texto si se reconoce el uso frecuente y directo de este tipo de material didáctico en colegios tanto públicos como privados. Como se ha indicado con anterioridad, los libros de texto regulan el comportamiento de maestros y estudiantes frente al conocimiento prescrito. Por tal motivo, el análisis de los contenidos de libros de texto, tal y como estos se presentan a los sujetos del

acto educativo, contribuye a profundizar en la interpretación de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora que se llevan a cabo en la escuela.

En este punto, cabe señalar la importancia que tienen en el paradigma interpretativo los significados que atribuyen los actores intervinientes en la realidad estudiada. Y es que, a diferencia de la posición positivista en la que prevalece la obtención de datos sin tener en cuenta las interpretaciones y valores tanto de los sujetos como de los investigadores, en el paradigma interpretativo se sostiene que los comportamientos y creencias de las personas son esenciales para comprender un fenómeno dentro del contexto en el que ocurre. En otras palabras,

> Se considera al hombre como creador y constructor de la realidad social y como consecuencia se produce un énfasis en la reflexión personal, en las interpretaciones subjetivas, ya que en las ciencias sociales los hechos no se agotan en las manifestaciones observables de los fenómenos (Cardona, 2002, p.29).

De lo anterior se puede inferir que los valores, intenciones y acciones del investigador influyen significativamente en la construcción de la realidad estudiada. Más aún cuando se trata de un sujeto que hace parte de la situación que investiga. Al respecto, hay que mencionar que esta es un estudio relacionado con el ámbito educativo y realizado por una maestra en ejercicio que a lo largo de su práctica profesional ha utilizado libros de texto como material de apoyo para los procesos de enseñanza de la lectura. Sin embargo, a partir de la formación recibida en el marco de la MPLM y la reflexión de su ejercicio docente, ha reconocido la necesidad de develar los implícitos que se encuentran en los contenidos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora en estos recursos.

Vista desde esta perspectiva, “la investigación educativa más que investigar los «hechos» observables debe estudiar los «problemas» (y sus significados latentes) en el medio físico y

psicosocial del aula" (Cardona, 2002, p.29). Con esto en mente, se seleccionó una muestra de tres libros de texto de lenguaje, publicados por una editorial reconocida y ampliamente utilizada a nivel nacional, con el propósito de identificar aspectos relevantes en las propuestas de enseñanza de la comprensión lectora que estos ofrecen y que debieran ser tenidos en cuenta a la hora de mejorar las dificultades de los estudiantes, evidenciadas en los resultados de las pruebas estandarizadas y las situaciones cotidianas de lectura.

3.2 Enfoque Investigativo

En consonancia con el paradigma seleccionado se optó por el enfoque cualitativo como ruta metodológica para resolver la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora en tres libros de texto para grado quinto publicados por la editorial Santillana entre 2011 y 2017? Esto teniendo en cuenta que, según Galeano (2004),

> El enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender –desde la interioridad de los actores sociales– las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento (p.18).

En el marco de este estudio se considera que los libros de texto sirven como referente de los conocimientos, las ideas y los valores ideológicos, culturales y morales que determinan aquello que se enseña en la escuela y las formas en que debe realizase. Es por esto que con este estudio se buscó conocer en detalle aspectos didácticos de los contenidos propuestos en dichos materiales para entender mejor la relación que existe entre su uso, las prácticas de enseñanza habituales y los aprendizajes esperados en lo que refiere a la comprensión lectora.

Previamente se hizo referencia a que, según el paradigma interpretativo, la realidad social se (re)construye mediante la interacción de los miembros de la comunidad y el investigador.

Ahora nos interesa resaltar la importancia de este último en la realización de estudios cualitativos. Si bien la formación académica, la experiencia y las habilidades investigativas son determinantes en cualquier tipo de estudio, en los de tipo cualitativo estos aspectos son esenciales para la identificación y tratamiento del problema. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997),

> Debido al énfasis en la capacidad personal inherente a las técnicas cualitativas, el investigador se convierte en el principal instrumento de la investigación. Su responsabilidad permea directamente todo el proceso, desde el diseño y planeación de la investigación, hasta la recolección de datos. Por esto debe desarrollar una gran capacidad para captar la información sobre los rasgos esenciales que dan identidad a la situación estudiada, según las percepciones de los sujetos que interactúan en dicho contexto (p.74).

En otros términos, quien se ocupe de un estudio cualitativo deberá ser metódico para mantener el control de sus opiniones y, al mismo tiempo, flexible para no invalidar las de los demás. Este hecho es particularmente relevante en la presente investigación, sobre todo teniendo en cuenta que su objeto de análisis es una muestra de libros de texto de lenguaje y que no tuvo contacto directo ni permanente con los actores del contexto educativo. En este caso de investigación documental se hizo necesario que las interpretaciones surgieran de la organización y el tratamiento de los datos recolectados, evitando así caer en la ambigüedad y la simple descripción.

Otra de las características principales del enfoque cualitativo es precisamente la construcción teórica que resulta del proceso investigativo. A diferencia del paradigma cuantitativo en el que se plantean hipótesis y variables fundamentadas en teorías existentes sobre el objeto de estudio en condiciones controladas, en el paradigma cualitativo la formulación teórica emerge de datos del mismo en situaciones reales. Esto no quiere decir que no se haga necesario establecer unos conceptos preliminares que orienten el

acercamiento hacia el objeto, sino que estos van ampliando su significado desde la experiencia del propio investigador y la interacción con los demás sujetos intervinientes. Siguiendo con Galeano (2004),

> Los investigadores cualitativos parten de categorías teóricas preliminares, o de "conceptos sensibilizadores" que proveen un sentido general de referencia y orientación para aproximarse a las instancias empíricas. Desde esta perspectiva, la conexión entre el concepto y el dato implica que el primero establece una serie de señales generales que guían el trabajo del investigador en determinado campo de estudio (p.19).

Volviendo a esta investigación, en el segundo apartado del presente documento se dieron a conocer los conceptos teóricos con base en los cuales se dirigieron el estudio de los libros de texto, diferenciándose entre categorías y subcategorías. Con esto en mente, en lugar de quedarse en la comprobación de las intelecciones a las que han llegado los autores referenciados sobre el tema de interés, el trabajo investigativo consistió en analizar las propuestas de enseñanza de la comprensión lectora en la muestra seleccionada tanto mediante la observación empírica del material (procesos inductivos) como la reflexión teórica (procesos deductivos) fueron determinantes para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados.

3.3 Diseño de Investigación

Dada la naturaleza del estudio, se eligió el análisis de contenido como diseño, entendido como "una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan a aplicarse a su contexto" (Krippendorff, 1990, p.28). Esto quiere decir que esta técnica investigativa puede usarse como herramienta para generar conocimientos que ayuden a comprender mejor una realidad a partir de la representación de los hechos que construye el investigador y que le sirve de guía para actuar sobre la misma.

Krippendorf (1990) establece el siguiente marco de referencia para orientar la realización y evaluación crítica de análisis de contenidos:

- Los datos son el elemento principal de esta herramienta metodología. Se estudian en su estado natural, es decir, tal y como se le presentan al investigador, quien deberá delimitarlos, describirlos y organizarlos.
- La realización del análisis de contenido depende del contexto en que surgen los datos. Para mantener la relación que existe entre estos dos elementos es necesario que el análisis "sea predictivo de algo en principio observable, que facilite la toma de decisiones o que contribuya a conceptualizar la porción de realidad que dio origen al texto" (Krippendorf, 1990, p.32).
- El analista percibe los datos y les atribuye significados basados en la observación y el conocimiento empírico del contexto. La inferencia es la actividad intelectual básica del análisis de contenido.
- Debe procurarse que el análisis de contenido sea objetivo, sistemático y reproducible, ya que si otros investigadores aplican los mismos instrumentos deberán obtener los mismos resultados sin importar que se haga en un momento diferente.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el análisis de contenido es el diseño más adecuado según el propósito que persigue esta investigación. Una revisión profunda de los significados superficiales y profundos que se desprenden de las actividades didácticas relacionadas con la comprensión lectora en tres libros de texto aporta al conocimiento existente sobre las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. Además, se espera que los resultados obtenidos sean tenidos en cuenta por maestros que suelen utilizar con

frecuencia este tipo de materiales didácticos y les sirva como modelo para analizar sus contenidos antes asimilarlos y reproducirlos. Del mismo modo, podrían ser considerados a la hora de diseñar estrategias didácticas propias que impacten positivamente los desempeños lectores de los estudiantes no sólo en las pruebas de lectura sino, principalmente, en situaciones comunicativas reales.

3.4 Caracterización del Corpus

Se seleccionaron tres textos de lenguaje para grado quinto publicados por editorial Santillana entre 2011 y 2017, tomando como unidad de análisis las actividades de comprensión lectora propuestas. Se suele definir el libro de texto como un recurso impreso que se emplea en un curso para el estudio de una asignatura determinada (Zuev, 1993). Con esto se alude a la función de apoyo que cumple este material en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, haciendo más sencillo y eficiente el trabajo del profesor y el estudiante. También, el libro de texto permite vincular a los padres de familia, quienes pueden conocer por medio de este los avances en el programa escolar y reforzar el trabajo realizado en clase.

Ahora bien, dado que la muestra de libros de texto elegidos pertenece al área de lengua castellana y están destinados a ser usados en grado quinto de Educación Básica Primaria, se hace necesario definir cómo se entendió dicho material en el desarrollo de esta investigación. Al respecto, Borja (2005) asegura que

> El libro de texto de castellano para un grado de la EPC es aquel en el que se encuentran presentados didácticamente los contenidos que el programa de estudios de dicha área determina que deben ser asimilados por los estudiantes de ese grado; la presentación didáctica se manifiesta tanto en el contenido como en su soporte material (p.7).

Ya se entiende, pues, que en los libros de lengua castellana se establece un plan de estudios relacionado con el campo del lenguaje que debe ser enseñado en un nivel y grado particular. Aquí es importante reiterar que los contenidos que integran dicha propuesta didáctica deben estar en consonancia con lo establecido por el MEN en la Ley General de Educación, los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Mallas de Aprendizaje entre otros documentos que regulan el sistema educativo colombiano.

3.5 Muestra

Para la selección de la muestra se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de libros de texto de lenguaje para grado quinto en las bases de datos de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas (BiblioRed), la Biblioteca Luis Ángel Arango y librerías que comercializan ejemplares nuevos y usados. Dicha búsqueda arrojó una muestra de 15 títulos de los cuales se seleccionaron 3 libros de texto publicados por la editorial Santillana entre 2011 y 2017 de acuerdo con lo planteado en la pregunta de investigación. Es oportuno señalar que este periodo de tiempo se estableció teniendo en cuenta los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes de este grado en el componente de lectura de la Prueba Saber durante estos años (Ver Delimitación del problema). Estos son:

Tabla 3. *Caracterización de la muestra*

No.	Título	Editorial	Grado	Año	Autores	No. de páginas
1	Interactivo lenguaje 5	Santillana	5°	2011	María Adelaida Arango Arango, María Cristina Sánchez León, Ángela María Londoño Pineda, Luis Ernesto Rozo Jiménez, Oscar David Ramírez García, Aura Stella Fonseca Fonseca	208
2	Los caminos del saber: lenguaje 5.	Santillana	5°	2014	Javier Alberto Velásquez Niño, Carolina Tobar Zárate, Pablo Medina Uribe, Viviane Esther Tesone Milhem, Alejandro Cuervo Bojacá, Irene Rincón Sarasti, Laura Reyes Franco, Isabel Cristina Jurado Galvis	208
3	Proyecto primaria Saber es Ser y Hacer Lenguaje 5	Santillana	5°	2017	Hernán Rojas Rodríguez, Juliana Acero Camaño, Mauricio Alberto González Rodríguez, Jonathan Beltrán Alvarado, Ana María León Rodríguez, Ginna Paola Ávila Guzmán, Karen Sánchez Medina, Germán Arturo Meléndez Acuña	208

Fuente: Elaboración propia.

3.6 Categorías de Análisis

Tabla 4. *Descripción de las categorías de análisis*

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
¿Cuáles son las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora en tres libros de texto para grado quinto publicados por la editorial Santillana entre 2011 y 2017?	Enseñanza de la comprensión lectora	Enfoques didácticos	• Concepción de la comprensión lectora • Rol del estudiante
		Niveles	• Literal • Inferencial • Crítico o valorativo
	Libro de texto	Actividades	• Coherencia con los fines generales de la Educación. • Virtualidades educativas genuinas del área. • Gestión y secuencia de tareas.

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Instrumentos

Teniendo en cuenta que la presente investigación es un análisis de contenido, se emplearon principalmente fichas de caracterización y cuestionarios que permitieran recopilar información de la muestra de libros de texto. Para la construcción de las rejillas de análisis se tuvieron en cuenta los modelos de fichas empleadas por Conde (2017). Estos

instrumentos fueron adaptados de acuerdo con las categorías que emergen de la pregunta de investigación y el marco teórico.

Fichas de caracterización de los libros de texto seleccionados

Tabla 5. *Ficha de análisis de los contenidos de comprensión lectora*

Libro de texto	**Año de publicación**	**No. total de páginas**	**No. de páginas destinadas a la comprensión lectora**	**Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora**

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Tabla 6. *Ficha para el análisis de los contenidos de comprensión lectora en cada unidad*

Libro de texto			
Unidad	**No. total de páginas**	**No. de páginas destinadas a la comprensión lectora**	**Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora**

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Tabla 7. *Ficha para el análisis de las actividades de comprensión lectora en cada unidad*

Unidad	**No. de actividades destinadas a la comprensión lectora**	**Porcentaje de actividades destinadas a la comprensión lectora**

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Tabla 8. *Matriz para el análisis comparativo de los contenidos de comprensión lectora*

Objetivos, temas o contenidos	**Texto 1**	**Texto 2**	**Texto 3**
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			

Fuente: Adaptado de Venegas (1993, p.86).

3.8 Etapas para el análisis de contenido

De lo anterior se desprende que la primera fase del AC consiste en la descripción de los elementos constitutivos del corpus de textos que se pretende analizar. Luego, a partir de la organización de la información, el investigador formula inferencias entendidas como deducciones lógicas que surjan a partir del análisis documental. En este punto, cabe señalar que Krippendorff (1990) y Bardin (2002) coinciden en señalar que el análisis documental antecede o es la etapa inicial de esta metodología de investigación (AC), ya que ésta se refiere a la organización del corpus para facilitar la realización de inferencias por parte del investigador.

Los procedimientos, estrategias y técnicas de análisis del lenguaje que utiliza "nos permiten comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación" (Ruíz, 2004). El análisis de contenido permite establecer una aproximación con el texto a partir del análisis del lenguaje, la cual tiene lugar en tres niveles: El nivel superficial, el cual se encuentra constituido por afirmaciones, preguntas y formulaciones presentes en el texto escrito. En el nivel analítico, el investigador ordena las formulaciones que se identificaron

previamente según su grado de cercanía, afinidad, conexión o semejanza- similitud o diferenciación y se construyen categorías que permitan clasificarlas y organizarlas. En el nivel interpretativo, el investigador logra comprender y dotar de sentido (significado) a la información que ha identificado y organizado previamente. En consecuencia, permite "tener una visión fiel de las distintas concepciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación" (Ruíz, 2004, p.46).

Se trabaja con dos tipos de elementos constitutivos; las referencias son el conjunto de elementos escritos u orales que se pretende analizar. En este caso, las referencias serían los ejemplares de libro de texto de lenguaje publicados por la editorial Santillana entre los años 2011 a 2017, abordando en éstos específicamente las secciones de contenido referidas a la formación ciudadana. Por otro lado, el segundo elemento que se contempla en este análisis son los rasgos o aspectos comunes o diferentes más relevantes que se encuentran en las referencias.

Para la organización y el análisis de los elementos estructurales mencionado anteriormente (referencias y rasgos) se emplean estrategias de delimitación y estrategias de determinación (Ruíz, 2004). En el primer caso, el investigador enfatiza en ciertos elementos de los textos según sea el objetivo de su estudio. De ahí que pueda utilizar estrategias de delimitación extensivas, de acuerdo con las cuales se busca reducir al máximo los elementos que se pretende abordar con el fin de conseguir un análisis exhaustivo, completo y profundo del asunto, y estrategias de delimitación intensivas para abordar todos los elementos que constituyen los textos analizándolos de forma detallada.

En cuanto a las estrategias de determinación, éstas se utilizan para comparar las referencias. También, existen dos tipos: la estrategia intertextual busca dar sentido a un texto

mediante la comparación de los elementos de éste con los de otros. Existen dos caminos para realizarlo: Según el método agregativo, los textos se unifican en una sola categoría y se busca señalar e interpretar los aspectos comunes entre los textos con relación a dicho aspecto; según el método discriminativo, los textos se organizan en categorías diferentes con el propósito de señalar aspectos diferentes presentes en los mismos. Por otro lado, la estrategia extra textual, se establece relaciones del texto con elementos que no están presentes de forma directa o implícita en el mismo. Esto es, con el contexto inmediato en el que éste se produce (condiciones sociales y políticas) o con las características particulares de quien produce el texto (historias de vida, personalidad, formación, etc.).

4. Análisis y discusión de resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis realizado de tres libros de texto seleccionados con el propósito de identificar y reconocer las actividades de enseñanza de la comprensión lectora propuestas en tres libros de texto de lenguaje para grado quinto publicados por la editorial Santillana entre 2011 y 2017. Dichos hallazgos se obtuvieron a partir de la aplicación de los instrumentos, la organización y el análisis de los datos obtenidos. Se presentan agrupados en las categorías o conceptos preliminares que orientaron el análisis y fueron desarrollados previamente en el capítulo destinado a los referentes teóricos.

4.1 Categoría: Libro de Texto

De manera general, "libro de texto es el término con el cual se designa a un material impreso utilizado en un curso, como base alrededor del cual éste se desarrolla" (Venegas, 1993, p.26). En este sentido, presenta una estructura y unos contenidos específicos para un área del saber y nivel educativo que un equipo de profesionales externos considera son los más adecuados para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí se incluye tanto la selección de conocimientos que deben ser asimilados en un periodo limitado y con una secuencialidad temporal fija como los medios didácticos ideales para lograr este cometido.

Esta regulación de las prácticas educativas que garantiza la enseñanza homogénea en condiciones diversas convierte al libro de texto en uno de los recursos más empleados por maestros y estudiantes en diferentes contextos. Teniendo en cuenta esta predeterminación de aspectos del currículo de los que deberían ocuparse principalmente los maestros como profesionales de la enseñanza, en lugar de que su acción se limite a aplicar las teorías que otros han proyectado sin tener contacto con la realidad del aula, surge la necesidad de analizar

las actividades propuestas con el fin de poner en evidencia su pertinencia en relación con los fines educativos esperados.

Interactivo Lenguaje 5

El primer libro de texto analizado fue *Interactivo Lenguaje 5* escrito por un equipo integrado por María Adelaida Arango Arango, María Cristina Sánchez León, Ángela María Londoño Pineda, Luis Ernesto Rozo Jiménez, Oscar David Ramírez García, Aura Stella Fonseca Fonseca, profesionales en los campos de la pedagogía, la psicología, la filosofía, la lingüística y la literatura. Fue publicado en el 2011 por el grupo editorial Santillana. Está compuesto por 208 páginas divididas en 6 unidades, cada una de las cuales se encuentra subdividida según los factores de organización de los estándares propuestos por MEN en el siguiente orden: Literatura, Producción textual, Producción textual, Otros sistemas simbólicos y Comprensión e interpretación textual. Esta distribución del libro conlleva a afirmar que sus contenidos se ajustan a esta propuesta ministerial. Sin embargo, no se hace referencia a las reformas curriculares más actuales debido a que su publicación es anterior a estas.

En lo que respecta específicamente a la comprensión lectora, por medio de la aplicación de las fichas se pudo identificar que el 4.3% de las páginas del libro (9 en total) corresponden a Comprensión e interpretación textual. Los contenidos de comprensión lectora están distribuidos únicamente en 3 unidades dentro de las cuales se destinan entre 3 y 5 páginas para presentar el texto de lectura y, posteriormente, un listado de preguntas, ejercicios y actividades con base en el mismo. Esto indica que, si bien la lectura comprensiva es un asunto que se aborda desde la propuesta didáctica de la editorial, no representa una prioridad frente a las otras temáticas.

Teniendo en cuenta que el contenido del libro de texto está integrado por el aspecto escritural y el aspecto disciplinar didáctico (Borja, 2003), se construyó una herramienta para identificar los principales rasgos de ambas categorías. Por una parte, en el aspecto escritural se observó que en todos los casos el texto se despliega en una página entera y está acompañado de imágenes, principalmente ilustraciones y fotografías, alusivas al contenido. Probablemente esto se deba a que estos recursos visuales demandan menor abstracción por parte del lector en comparación con los esquemas y los gráficos, haciendo más fácil su comprensión. Las consignas se enuncian por medio de frases simples en segunda persona buscando generar así implicación en el lector, manteniendo un registro estándar y los párrafos son cortos.

Por otra parte, en cuanto al aspecto disciplinar didáctico se pudo evidenciar que la estructura reiterativa de las unidades sugiere una continuidad en el tratamiento de los contenidos del libro, haciendo más fácil que tanto los estudiantes como el maestro aprendan a utilizarlo. Esto se ve reflejado en la complejidad creciente como se organizan los textos. Así, por ejemplo, en la primera unidad se propone la lectura de una historieta, en la tercera un texto argumentativo y en la quinta una infografía. No obstante, el tratamiento en cada unidad es el mismo: se presenta un modelo para realizar la lectura y enseguida se enlistan una serie de actividades como mecanismo para evaluar la comprensión.

Acerca de la actualidad y pertinencia de los contenidos para el grado y nivel educativo, hay que decir que los tipos de textos presentados en el libro corresponden a la diversidad sugerida por el MEN (1998) en los Estándares; se espera que los estudiantes al terminar grado quinto puedan comprender textos descriptivos, informativos, narrativos, explicativos y argumentativos. Hay que resaltar que en todos los casos los textos presentado son auténticos,

es decir, que no ha sido creado con fines pedagógicos, sino que son “materiales que fueron hechos para satisfacer algún propósito social del lenguaje de la comunidad” (Peacock, 1997, p.78). La referencia de la fuente de donde fue extraído el texto se encuentra siempre a modo de pie de página.

Sin embargo, tres tipos de textos en contexto son muy pocos para ser abordados a lo largo de un curso que dura aproximadamente un año escolar. Además, presentar un texto narrativo en la sección de Comprensión e interpretación textual cuando esta tipología ya ha sido abordada suficientemente en el apartado de Literatura, puede resultar reiterativo y reduce las posibilidades de acercamiento del estudiante con otro tipo de textos. Aunque se reconoce el papel que desempeña la narración en los primeros años como estructurador del pensamiento (Bruner, 1998), no debería pasarse por alto la necesidad comunicativa que tienen el estudiante de aproximarse a otros modos de actualización del discurso escrito.

El libro promueve un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje por habilidades comunicativas y establece un método propio para el desarrollo de la comprensión: recuperar información, interpretar, reflexionar y valorar, plantear y actuar. La comprensión lectora no se muestra en el libro como un contenido declarativo, sino que se evalúa permanentemente por medio de ejercicios prácticos. Utilizando como pretexto las actividades propuestas, se pretende que el estudiante haga visible los procesos cognitivos que debe poner en marcha para reconstruir el significado de un texto. Por tal razón, el estudiante podría pensar que comprender es responder preguntas y realizar ejercicios casi siempre después de haber leído un texto determinado. No se encontraron en el libro objetivos claros ni ejemplos ilustrativos que sirvan como guía para el desarrollo de las actividades propuestas, lo que indicaría que su explicación y corrección es trabajo delegado al maestro.

Los caminos del Saber Lenguaje 5

El segundo libro de texto que se escogió para el análisis lleva por título *Los Caminos del Saber* y fue elaborado por Javier Alberto Velásquez Niño, Carolina Tobar Zárate, Pablo Medina Uribe, Viviane Esther Tesone Milhem, Alejandro Cuervo Bojacá, Irene Rincón Sarasti, Laura Reyes Franco e Isabel Cristina Jurado Galvis, quienes cuentan con estudios en literatura en universidades reconocidas a nivel nacional. Por su parte, la valoración de los contenidos desde el punto de vista disciplinar llevada a cabo por Augusto León Olarte Villanueva, licenciado en español y lenguas y maestro universitario. Este material didáctico escrito fue publicado en el 2017 por la editorial Santillana. Está compuestos por 208 páginas y organizado en 4 módulos.

Los resultados obtenidos demuestran que en este libro de texto se ubican contenidos de comprensión lectora en cada unidad, apareciendo uno más en comparación con la edición anterior. Sin embargo, no es cierto que el desarrollo de las temáticas sea mayor, pues, aunque se añade una página de más, la diferencia radica en que el texto de lectura se presenta en doble página en lugar de una sencilla. Esto quiere decir que el espacio que ocupan los contenidos dentro del libro no ha aumentado significativamente con el cambio edición. Tampoco se ha modificado la organización de los contenidos, la cual permanece ligada a los Estándares del MEN. Al respecto, hay que decir que convendría más que se especificara el enunciado identificador y los subprocesos que se pretende alcanzar, porque del modo en que está dispuesto, como títulos de las secciones de la unidad, pasa desapercibido.

En cuanto a la selección de temáticas, se encontró variación en las tipologías textuales. A pesar de que se mantiene la infografía, se incluye la página web, el mapa conceptual y el reglamento. Teniendo en cuenta que todos los textos no se comprenden de igual manera

porque su superestructura, elementos constitutivos e intención comunicativa son diferentes, que se presente una variedad puede contribuir a que los estudiantes pueda enfrentarlos en la vida cotidiana de manera exitosa. Además, es necesario resaltar la acertada escogencia de los textos anteriores cuya comprensión resultará necesaria a los estudiantes para desenvolverse en el contexto académico y social.

Recuérdese que es responsabilidad de la escuela ayudar a los estudiantes a conocer las diferentes tipologías de textos y desarrollar habilidades para su comprensión (Sánchez y Alfonso, 2003). Cabe señalar que ninguno de los textos propuestos es auténtico, sino que todos fueron construidos especialmente para la enseñanza. Este hecho puede afectar los procesos de comprensión de los estudiantes si no se llevan a cabo acercamientos complementarios a ejemplares que, aunque pertenecen a determinada tipología textual, no presentan la estructura prototípica o todos los elementos que se menciona en el libro.

Los elementos del aspecto escritural también permanecen invariables, encontrándose mayormente ilustraciones y fotografías. Con todo, también se hallaron algunos esquemas que paulatinamente se van incluyendo como recursos para sintetizar información. En lo que respecta al registro, se continúan con términos de lenguaje estándar y estructuras cortas y simples, adecuadas para los estudiantes de grado quinto.

En lo que refiere al aspecto disciplinar didáctico, en esta edición se incluyen definiciones de cada tipo de texto antes de su lectura, se mencionan sus elementos y propósito. Esta información es clave, aunque insuficiente, para ser consultada por el estudiante cuando lo requiera. De manera similar a lo que acontecía con el libro anterior, los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora no se mencionan explícitamente ni al inicio ni en al interior de la unidad. En contraposición, el enfoque pedagógico de este libro

promueve el desarrollo de competencias comunicativas. Para tal fin, se propone las siguientes etapas: interpretar, argumentar y proponer.

Proyecto Primaria Saber es ser y hacer Lenguaje 5

El tercer libro de texto analizado fue *Proyecto Primaria Saber es ser y hacer Lenguaje 5*, publicado por la editorial Santillana en 2017 y escrito por Hernán Rojas Rodríguez, Juliana Acera Camaño, Mauricio Alberto González Rodríguez, Jonathan Beltrán Alvarado, Ana María León Rodríguez, Ginna Paola Ávila Guzmán, Karen Sánchez Medina y Germán Arturo Meléndez Acuña, profesionales en estudios literarios filosofía, comunicación social y pedagogía. Al ser esta característica una constante encontrada en los tres libros de texto se puede afirmar que todos cuentan con un respaldo de las disciplinas relacionadas con el lenguaje y su enseñanza. Con esto se busca garantizar la calidad científica y didáctica de la obra, a la vez que se otorga confiabilidad a las instituciones educativas que los eligen y los maestros que los utilizan.

En el aspecto escritural, no se encuentran variaciones con respeto a los otros libros del corpus: se mantiene el registro estándar y hay mayor cantidad de ilustraciones y fotografías que otro tipo de imágenes. La cantidad de páginas es idéntica a las de las otras ediciones (208 páginas) y los contenidos están organizados en 4 módulos. Las temáticas de comprensión lectora se encuentran presentes en todos los apartados. El número de páginas sobre este asunto permanece igual al de *Los Caminos del Saber*, sosteniéndose que el porcentaje de páginas de ninguno de los tres es mayor al 8% del total del libro como se puede detallar en la siguiente tabla:

Tabla 9. *Contenidos de comprensión lectora en los libros de texto*

Libro de texto	**Año de publicación**	**No. total de páginas (100%)**	**No. de páginas destinadas a la comprensión lectora**	**Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora**
Interactivo Lenguaje 5	2011	208	9	4.3%
Los caminos del saber Lenguaje 5	2014	208	16	7.6%
Proyecto Primaria Saberes ser hacer Lenguaje 5	2017	208	16	7.6%

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior se puede afirmar que con el paso de los años ha aumentado el interés de la editorial por la comprensión lectora. Es probable que esto se deba a las exigencias del MEN con base en los resultados de las Pruebas Saber que demuestran la necesidad de fortalecer las habilidades de los estudiantes frente a este asunto (Ver Delimitación del Problema). Luego, la editorial ofrece como solución ampliar estos contenidos en los libros de texto que saca al mercado. La organización al interior de las unidades permanece estática, ajustándose a los factores de los Estándares del MEN. A esto se añade la actualización de los contenidos según los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales establecen los aprendizajes mínimos para cada área y grado.

Los contenidos en las secciones se presentan siguiendo un orden decreciente de complejidad: primero el texto argumentativo, segundo el anuncio publicitario, tercero el reportaje y, por último, la infografía. En lo que refiere a la selección, si se comparan entre sí las redes de temas de cada libro se puede deducir que existen algunos elementos nuevos y

otros recurrentes, a pesar de que el tratamiento de cada uno de ellos sea diferente de edición en edición. Para identificar estos aspectos, se empleó la matriz sugerida por Venegas (1999) para el tratamiento de contenidos en libros de texto, utilizando las siguientes convenciones para su diligenciamiento:

- Tratamiento superficial ○
- Tratamiento adecuado ⊗
- Tratamiento muy completo en profundidad ●

Cabe señalar que se dejó el espacio en blanco en el caso de no se encontrarse el tema en el libro. Los resultados obtenidos por medio del instrumento es cuestión fueron los siguientes:

Tabla 10. *Contenidos temáticos de los textos seleccionados*

Textos analizados / **Contenidos**	***Interactivo Lenguaje 5***	***Los caminos del saber Lenguaje 5***	***Proyecto Primaria Saber es ser y hacer Lenguaje 5***
1. La historieta	○		
2. El texto argumentativo	○		⊗
3. La infografía	○	⊗	⊗
4. La página web		⊗	
5. El mapa conceptual		●	
6. El reglamento		⊗	
7. El anuncio publicitario			⊗
8. El reportaje			⊗

Fuente: Adaptado de Venegas (1993).

Para entender mejor las convergencias y divergencias en el tratamiento de los contenidos de comprensión lectora, pongamos por caso la infografía, la cual se puede definir según como un texto expositivo-explicativo en el que se combinan signos gráficos y lingüísticos y sirve para facilitar la comprensión de los aspectos más significativos de un asunto específico (Valero, 2001):

- En *Interactivo* se encontró que esta temática recibe un tratamiento superficial porque se limita a presentar un modelo para leer y mostrar al estudiante. No hay una explicación o acercamiento conceptual al tipo de texto, ni a su estructura ni a sus elementos constitutivos. Tampoco hay indicios de recomendaciones o estrategias que orienten la lectura.
- En *Los Caminos del Saber* se inicia con una definición del texto, luego se enuncia la estructura y se finaliza con un ejemplo a color y doble página. También se añaden cuadros de texto aclaratorios con el resumen y la intención del texto modelo.
- En *Proyecto Saber* se localizan los mismos elementos anteriores, agregándose datos puntuales acerca de la importancia del texto y dónde puede encontrarse (periódicos y revistas). Un medio de didáctico novedoso que presenta este libro es que no se limita a enunciar las partes del texto, sino que además se definen en cuadros de texto y se señalan en el texto por medio flechas.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que no es suficiente mostrar un texto auténtico o el modelo prototípico de una tipología para generar las condiciones que faciliten su comprensión. Por tal razón, los autores han decidido incluir con el paso del tiempo elementos que permitan a los estudiantes asimilar mejor el tema de estudio que, en este caso, corresponde a la infografía. En cualquier caso, pareciera que los tres libros defienden la idea de enseñar y aprender a comprender manipulando materiales de lectura concretos.

Los objetivos generales de aprendizaje se encuentran al inicio de cada unidad. Aunque esta estrategia es acertada porque anticipa al usuario del libro las temáticas a tratar y logros esperados con la realización de las actividades propuestas, sería más apropiado desglosarlos

en indicadores que deben ser alcanzados para su consecución y ubicarlos al inicio de cada una de las secciones que integran la unidad. Esto sería especialmente apropiado para contenidos referidos con la comprensión, ya que, de este modo, el estudiante conoce qué va leer, por qué y para qué hacerlo. Tampoco se debe olvidar que "los propósitos del lector determinan también la manera en que nos predisponemos para la lectura y el modo en que iremos conduciendo nuestro propio proceso de comprensión" (Vera, Flores y Natale, 1999, p.99). En consecuencia, los objetivos contribuyen al seguimiento de los procesos y resignifica las prácticas de lectura tradicionales.

4.1.1 Subcategoría: Actividades

Teniendo en cuenta que una actividad didáctica es una acción o conjunto de acciones cortas, simples e intencionadas que tiene lugar en el marco de una situación de enseñanza y aprendizaje (Pérez y Rincón, 2009), enseguida se muestran los hallazgos relacionados con las actividades propuestas en los tres libros de texto que integran el corpus. Para el análisis de esta subcategoría se tuvo en cuenta el número de actividades por unidad y libro relacionadas con la comprensión lectora y los criterios propuestos por Gimeno y Pérez (2008) para su análisis didáctico. En ambos casos se crearon fichas para la caracterización de las actividades propuestas.

Interactivo Lenguaje 5

En este libro se encontraron 27 actividades de comprensión lectora, confirmando que, como se advirtió previamente, este no es asunto que se destaque por encima de las otras temáticas tratadas en el libro. La distribución de actividades de comprensión lectora por cada unidad se muestra a continuación:

Tabla 11. *Actividades de comprensión lectora en Interactivo Lenguaje 5*

	Interactivo Lenguaje 5	
Unidad	No. total de páginas	No. de actividades destinadas a la comprensión lectora
1	28	9
2	32	0
3	32	9
4	32	0
5	32	9
6	30	0
Total		27

Fuente: Elaboración propia

Así, el número establecido de actividades de comprensión lectora es 9 por unidad, aunque debe aclararse que estos contenidos solamente están presentes en tres de las unidades del libro.

Ahora bien, con el propósito de analizar los rasgos didácticos de las actividades de comprensión se diseñó un instrumento a partir de los aspectos establecidos por Gimeno y Pérez (2008): Coherencia con los Fines Generales de la Educación (CFGE), Virtualidades Educativas Genuinas del Área (VEGA), Gestión y Secuencia de Tareas (GST). Enseguida, se presenta esta matriz de datos:

Tabla 12. *Ficha para el análisis didáctico de las actividades de comprensión lectora*

Aspecto / Actividad	CFGE	VEGA	GST
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Fuente: Elaboración propia.

Luego, se procedió a escoger una unidad del libro en la que se abordaran de forma explícita contenidos de comprensión lectora y enumerar sus actividades, respetando el orden de aparición. Considerando que los tres libros textos tienen como temática común la infografía, se eligió este apartado para ser analizado. El mecanismo para el diligenciar la matriz fue el mismo que se empleó en el análisis del tratamiento de los contenidos, las siguientes escalas de valor con sus respectivas convenciones:

- Insuficiente ◯
- Adecuado ⊗
- Muy adecuado ●

En el caso en que no se encontraran indicios suficientes en el libo que permitieran valorar determinado aspecto se dejó la casilla vacía.

Los Caminos del Saber

En el apartado anterior se demostró que esta organización se cambió en las ediciones de los libros de texto más recientes. Por ejemplo, en *Los Caminos del Saber* se redujo el número de unidades, quedando tan solo 4, en cada una de las cuales se ubicó una sección dedicada a la comprensión de lectura. De esto resulta un total de 29 actividades repartidas como sigue:

Tabla 13. *Actividades de comprensión lectora en Los Caminos del Saber Lenguaje 5*

Los Caminos del Saber Lenguaje 5		
Unidad	**No. total de páginas**	**No. de actividades destinadas a la comprensión lectora**
1	48	8
2	46	5
3	50	8
4	44	8
Total		29

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

A pesar de que la modificación en la organización de los contenidos del libro haya posibilitado aumentar en una las secciones de comprensión lectora, se puede afirmar que la cantidad de actividades sugeridas ha disminuido en cada unidad. Para comprobarlo, obsérvese que en la unidad 2 se plantean únicamente 5 actividades, mientras que en las restantes la cantidad se mantiene en 8.

Proyecto Primaria Saber

En el libro en cuestión varía la proporción de actividades, ya que, a diferencia de los libros anteriores, no se presenta una cantidad fija para todas las unidades. Igualmente, la cantidad total de actividades para la comprensión aumentó considerablemente en comparación con los otros libros del corpus. Esta información puede observarse en la tabla que sigue:

Tabla 14. *Actividades de comprensión lectora en Proyecto Primaria Saber*

Proyecto Primaria Saber es ser hacer Lenguaje 5		
Unidad	No. total de páginas	No. de actividades destinadas a la comprensión lectora
1	46	9
2	46	10
3	48	8
4	46	8
Total		35

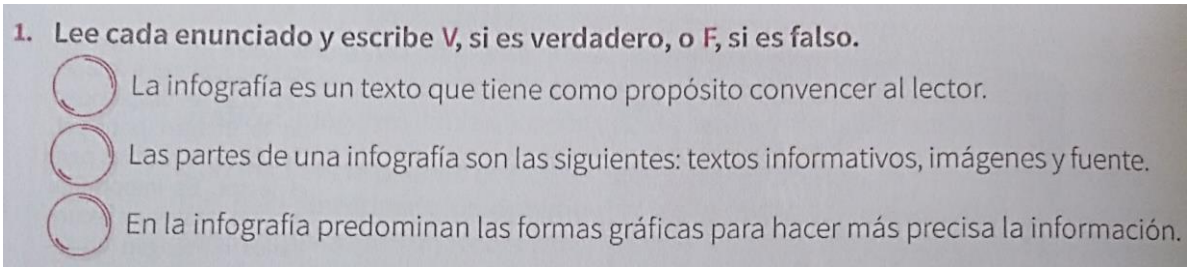
Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Como se ve, se proponen en total 35 actividades, superando las cantidades identificadas en los demás libros. En el caso de la unidad 2, por ejemplo, se enuncian 10 actividades de comprensión lectora, siendo ésta la cantidad más alta hasta el momento en los tres libros. En ninguno de los casos, el número de actividades de comprensión lectora es inferior a 8.

De acuerdo con lo establecido en Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje para el factor de Comprensión en interpretación textual, se espera que los estudiantes al finalizar grado quinto sean capaces de comprender textos en formatos variados. En términos

generales, dicho objetivo implica la comprensión de los aspectos formales y conceptuales, la identificación de la intención comunicativa, y el uso de estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información (MEN, 1998). Con esto en mente, al evaluar la Coherencia con los Fines Generales de la Educación (CFGE), se encontró que las actividades de los libros analizados son adecuadas porque están orientadas a la recuperación de información mediante ejercicios de completar, verdadero y falso, relación, preguntas abiertas y de selección múltiple con única opción de respuesta.

De este modo, retomando las actividades de comprensión propuestas en la unidad destinada al estudio de la infografía en los tres libros del corpus, en la actividad 2 de *Interactivo Leguaje 5* se presentan tres afirmaciones relacionadas con el texto para que el estudiante decida si son o no correctas o si la información suministrada es insuficiente para responder. En *Los Caminos del Saber*, en la actividad 2 se indica al estudiante subrayar entre una serie de opciones la frase más adecuada según el sentido del texto. También, en la actividad 1 de *Proyecto Primaria* se muestra una lista de enunciados que deben ser evaluados según sea su veracidad.


1. Lee cada enunciado y escribe V, si es verdadero, o F, si es falso.

La infografía es un texto que tiene como propósito convencer al lector.

Las partes de una infografía son las siguientes: textos informativos, imágenes y fuente.

En la infografía predominan las formas gráficas para hacer más precisa la información.

Figura 1. Actividad 1 sobre la infografía en Proyecto Primaria
Fuente: Rojas et al., (2017, p.192).

Estos ejercicios exigen al estudiante realizar una nueva lectura del texto, pero esta vez encaminada a encontrar datos específicos, al tiempo que sirven como medio de comprobación. Se promueve una comprensión lectora básica, en la que el lector reconstruye

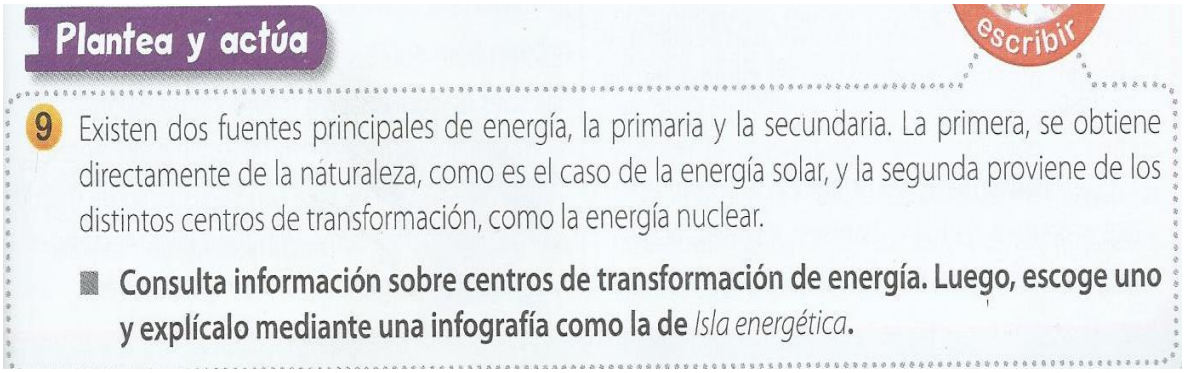
aquello que encuentra a simple vista en el texto. Sin embargo, la decodificación es solo el inicio del proceso de comprensión, por lo cual quedarse únicamente con los elementos superficiales resulta insuficiente para avanzar hacia la verdadera construcción del significado (Alfonso y Sánchez, 2003). En consecuencia, se hace necesario proponer más actividades que permitan integrar los conocimientos previos del lector.

En consonancia con lo anterior, se puede afirmar con respecto al criterio de Virtualidades Educativas Genuinas del Área (VEGA), que las actividades son aptas para el desarrollo de habilidades del lenguaje porque conllevan a procedimientos relacionados con la lectura, la escritura y, aunque en menor medida, la oralidad y la escucha. En este punto hay que decir que en cada uno de los tres libros hay actividades en las que se espera que el estudiante demuestre el dominio de la tipología textual en cuestión. Esto se presenta en dos modalidades: por un lado, la repetición del contenido conceptual o del texto modelo y, por otro, la creación de textos propios de los estudiantes desde unos elementos dados.

Así, por ejemplo, en la actividad 9 de *Interactivo Lenguaje* 5 se plantea al estudiante realizar una consulta sobre una temática derivada del texto y explicar los hallazgos en una infografía. En *Los Caminos del Saber*, en las actividades 3 y 4 se ofrece un grupo de imágenes de comida mexicana y se pide asignar elementos gráficos y escritos para elaborar una infografía. En *Proyecto Primaria*, en la actividad 5 se solicita al estudiante proponer una imagen que pueda ser añadida a la infografía con la que inicia la lección.

Teniendo en cuenta lo anterior, y sobre la idea que “lo más importante de un texto no está en las letras, sino en las ideas que se pueden construir en el proceso de lectura” (Vera, Flores y Natale, 1999, p.84), se consideraron más adecuadas las actividades de comprensión que instan al estudiante a producir textos que permitan evidenciar los logros alcanzados en el

marco de una situación comunicativa, en lugar de limitarse a reproducir literalmente lo que se expone en el libro. Por tanto, resulta más apropiado las actividades 3 y 4 de *Los Caminos del Saber* que la actividad 5 de *Proyecto Primaria*.


Plantea y actúa

escribir

9 Existen dos fuentes principales de energía, la primaria y la secundaria. La primera, se obtiene directamente de la naturaleza, como es el caso de la energía solar, y la segunda proviene de los distintos centros de transformación, como la energía nuclear.

- **Consulta información sobre centros de transformación de energía. Luego, escoge uno y explícalo mediante una infografía como la de** *Isla energética*.

Figura 2. Actividad 9 sobre la infografía en Interactivo Lenguaje 5
Fuente: Arango et al., (2011, p.114).

Aquí es importante tener en cuenta que un acercamiento significativo a las tipologías textuales desde el uso en contexto requerirá que exista una necesidad comunicativa que se satisfaga, entre otras acciones, por medio de la lectura. Después de todo,

> Quizás, el hecho más significativo es que la gente en diferentes lugares es letrada más o menos en proporción a la necesidad y la oportunidad de ser alfabetizado, teniendo en cuenta que la necesidad funcional es el motor del desarrollo del lenguaje (Goodman, 2003, p.78).

En este sentido, el encuentro entre el lector y el texto no tendría que asumirse como una imposición o un requerimiento académico, sino como una necesidad recíproca puesto que el uno dota de significado al otro: el lector desempeña esta función porque existe un texto susceptible de ser leído y viceversa. También, deberían tenerse en cuenta los intereses e inquietudes propios de la edad y la etapa de desarrollo de los estudiantes cuando se les pida que elaboren textos propios. Por último, aunque las actividades propuestas son virtualmente adecuadas para iniciarse en el aprendizaje de la infografía, se hacer urgente que en las prácticas de enseñanza se amplíen los espacios y los tiempos para profundizar en el tema, de

modo que todo no se reduzca a realizar una serie de actividades, pasar la página del libro y e iniciar otra temática de estudio.

Por último, para determinar la Gestión y Secuencia de Tareas (GST) se tuvo en cuenta la coherencia entre las actividades de comprensión lectora del apartado seleccionado en cada libro según los modelos propuestos por Eisner (1979 citado en Gimeno y Pérez, 2000). Por un lado, el *modelo escalera* establece que las actividades están dispuestas como si tratara de una ruta, sirviendo unas de entrada y otras de salida del proceso. Por el otro, el *modelo de tela de araña* se refiere a acciones varias que pueden ser realizadas simultáneamente por diferentes estudiantes de forma individual o en grupos.

Dado que las actividades están enumeradas en orden ascendente en cada uno de los libros seleccionados, puede afirmarse que el modelo predeterminado en este tipo de materiales didácticos escritos es el de tipo escalera. Para ilustrar mejor, en *Interactivo* se requiere que el estudiante identifique los elementos y las características de la isla energética (actividades 1-3) para, posteriormente, explicar su funcionamiento (actividades 4-6). De igual modo, en *Los Caminos del Saber* se pide seleccionar entre un grupo de opciones una frase que resuma el sentido general del texto (actividad 2) y después evalúe si la información proporcionada es suficiente (actividad 5). En *Proyecto Primaria,* se pregunta al estudiante por las clases de relaciones que pueden establecerse entre texto e imagen en una infografía (actividad 4), con el fin de que proponga más adelante un elemento gráfico adicional (actividad 5).

En consecuencia, es posible asegurar que las actividades iniciales de comprensión lectora en los tres libros de texto son indispensables para resolver las que se encuentran en medio o al final de la sección. Esta secuenciación garantizaría que, al menos en teoría, en diferentes contextos escolares se realicen las mismas acciones en un tiempo y bajo condiciones

similares. Sin embargo, si se admite que no existe un solo camino para alcanzar el conocimiento sobre un determinado tema, sino que éste dependerá de las particularidades del sujeto que enseña, el que aprende y el contexto en que interactúan (Dubois, 2011). En definitiva, se puede afirmar que es importante que en el aula se disponga de actividades de enseñanza variadas, porque los estilos y procesos de aprendizaje son particulares.

4.2 Categoría: Comprensión lectora

Como se indició previamente en el apartado destinado a exponer los referentes teóricos que soportan este estudio, la comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, el texto y el contexto que presenta los siguientes niveles: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica (Alfonso y Sánchez, 2009). A continuación, se muestran los resultados del análisis de las actividades de comprensión lectora, atendiendo a cada uno de estos niveles y sus respectivos componentes. Cabe señalar que para comparar las propuestas se tomaron como referencia las actividades sugeridas para la comprensión de la infografía, siendo este el tema que comparten los tres libros. En el proceso de recolección de información se empleó una ficha como la que sigue:

Tabla 15. *Ficha para el análisis de los niveles de lectura*

Nivel de lectura	Componente	Libros de texto		
		Interactivo Lenguaje 5	*Los Caminos del Saber Lenguaje 5*	*Proyecto Primaria Saber es ser y hacer Lenguaje 5*
Literal	Transcripción			
	Léxico nuevo			
	Paráfrasis			

	Superestructura			
Inferencial	Tema			
	Léxico por contexto			
	Cohesión			
	Idea global			
Crítico	Enciclopedia			
	Intención de texto			
	Toma de posición			
	Preguntas que suscita el texto			

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Subcategoría: nivel literal

Según lo planteado por Alfonso y Sánchez (2009), el nivel literal hace referencia a la decodificación de las palabras y las oraciones de un texto. En este nivel el lector da cuenta de la información que se puede desprender superficialmente del texto. Los componentes que se tienen en cuenta en este nivel son: transcripción, léxico nuevo, paráfrasis y superestructura. No se evidenciaron actividades de comprensión lectora que apunten al nivel literal en todos los libros, aunque haya sido en el que más actividades se registraron (11 actividades en total).

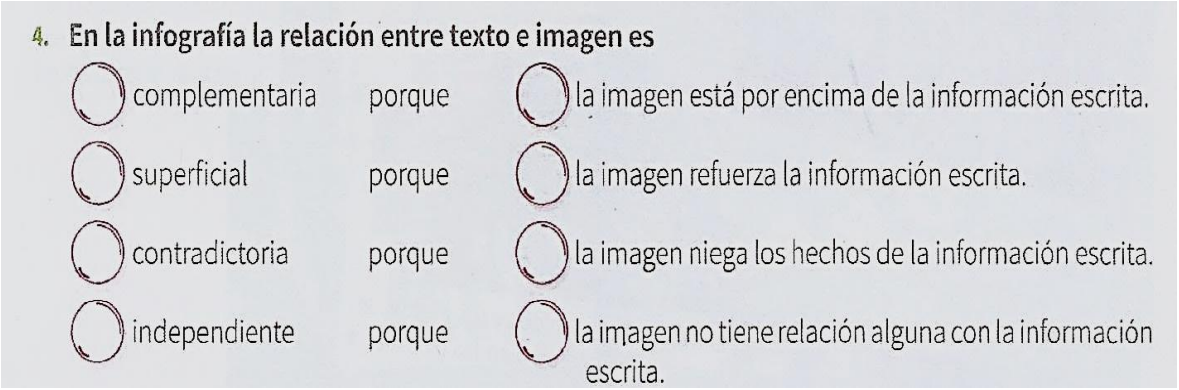
En *Interactivo*, se encontraron 5 actividades con las que se pretende evaluar este nivel; las actividades 1 y 2 apuntan a la identificación de información explícita (Transcripción), las actividades 3 y 7 se orientan a la búsqueda del significado de palabras nuevas (Léxico nuevo) y la actividad 4 se refiere a la reelaboración de una frase extraída del texto en palabras del estudiante (Paráfrasis). Con esto es notorio el interés de los autores por enfocar la atención

del estudiante en la recuperación de datos evidentes. No obstante, no se halló ningún ejercicio con el que se promoviera el reconocimiento de la silueta del texto (Superestructura).

En *Los Caminos del Saber*, solo se tuvieron en cuenta 3 actividades de las 8 planteadas, ya que tan solo estas permiten establecer el nivel de comprensión de los estudiantes después de la lectura del texto modelo; las actividades restantes están encaminadas a orientar la producción de nuevos textos. Entre los ejercicios analizados no se encontró ninguno que se enfocara en valorar el nivel de comprensión literal en ninguno de sus componentes. Este hecho indicaría que la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en este libro apunta al desarrollo de niveles superiores a la simple decodificación: en la actividad 2 se indaga al estudiante por la idea global (nivel inferencial), mientras que la actividad 4 se centra en la intención del texto y la actividad 5 promueve la toma de posición (nivel crítico).

Contrariamente al libro inmediatamente anterior, en *Proyecto Primaria Saber* se identificaron 6 actividades orientadas al nivel básico de comprensión; las actividades 1, 2, 3, 4, 6 y 7 fueron diseñadas para que el estudiante vuelva sobre el texto para rescatar aspectos literales (Transcripción). Cabe resaltar que hay actividades relacionadas con la explicación de la tipología textual (definición, elementos y características) y otras que focalizan en el texto modelo. A modo de ejemplo puede mencionarse la actividad 4, en la cual se presenta al estudiante opciones de palabras para completar una frase extraída del texto aclaratorio sobre la infografía.

A partir de lo anterior, se puede concluir que las actividades de comprensión lectora en el nivel literal son una constante en la propuesta de enseñanza de dos de los libros del corpus, con la que se busca que el estudiante pueda asimilar los contenidos por medio de técnicas que incitan al aprendizaje por repetición.


4. En la infografía la relación entre texto e imagen es

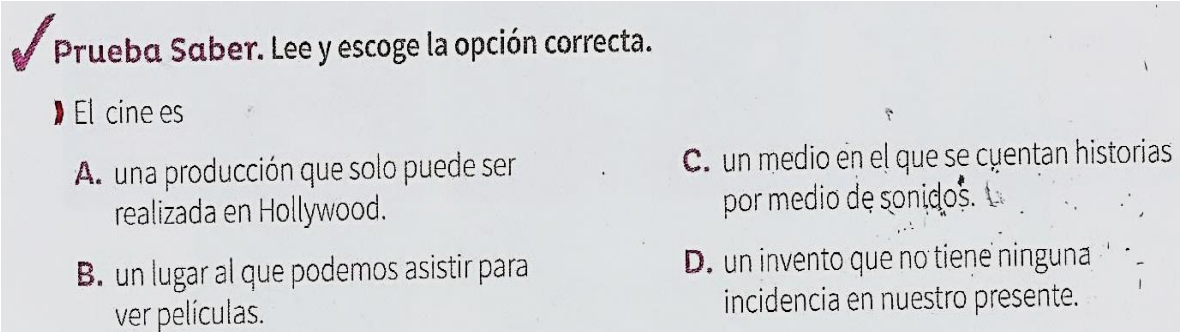
- complementaria porque la imagen está por encima de la información escrita.
- superficial porque la imagen refuerza la información escrita.
- contradictoria porque la imagen niega los hechos de la información escrita.
- independiente porque la imagen no tiene relación alguna con la información escrita.

Figura 3. Actividad 4 sobre la infografía en Proyecto Primaria
Fuente: Rojas et al., (2017, p. 192).

4.2.2 Subcategoría: nivel inferencial

De acuerdo con Alfonso y Sánchez (2009), mientras que en la lectura literal el texto aporta el 100% de la información, en la inferencial tanto el autor en el texto como el lector ofrecen el 50% cada uno. Siguiendo a los autores, los componentes que se plantean en este nivel son: Tema, Léxico por contexto, Cohesión e Idea global. Pese a que desde los planteamientos de Alfonso y Sánchez (2009) se insiste que la verdadera comprensión tiene lugar a partir del nivel inferencial, en lo que respecta a los libros de texto analizados se ubicaron tan solo 3 actividades de este tipo (Ver anexo 14).

En *Interactivo*, en la actividad 5 se pide al estudiante deducir el sentido de una palabra en relación con el lugar que ocupa en una frase sacada del texto de lectura (Léxico por contexto). En *Los Caminos del Saber*, no se localizó ninguna actividad referida al nivel inferencial. En cuanto a *Proyecto Primaria*, en la actividad 8 se pregunta por el asunto central del texto modelo (Idea Global). El aspecto llamativo de esta actividad es su estructura, ya que presenta los mismos elementos que los ejercicios planteados en la Prueba Saber: un enunciado que debe ser complementado con una de las cuatro opciones de respuesta. Esto como medio de preparación de los estudiantes para las pruebas estandarizadas.



Prueba Saber. Lee y escoge la opción correcta.

El cine es

A. una producción que solo puede ser realizada en Hollywood.

B. un lugar al que podemos asistir para ver películas.

C. un medio en el que se cuentan historias por medio de sonidos.

D. un invento que no tiene ninguna incidencia en nuestro presente.

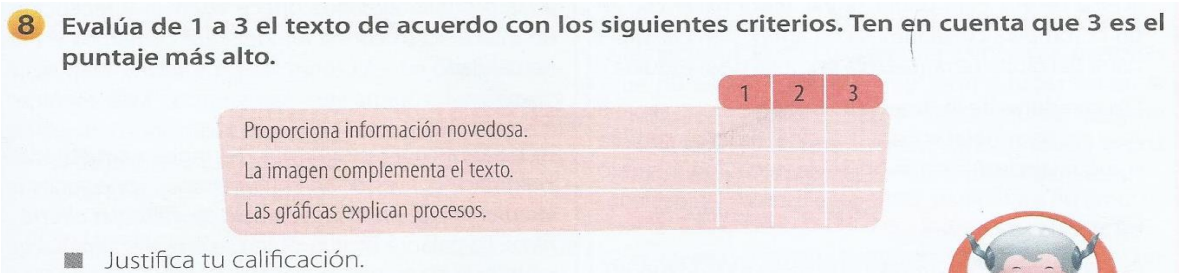
Figura 4. Actividad 8 sobre la infografía en Proyecto Primaria
Fuente: Rojas et al., (2017, p.193).

Para Van Dijk (citado en Alfonso y Sánchez, 2009), identificar la tesis central exige un alto desarrollo cognitivo porque no se encuentra de manera explícita. Esto implica que el lector deberá inferirla a partir de la comprensión de las ideas expuestas del texto. Encontrar que las actividades que apuntan al nivel inferencial son mínimas en comparación con el nivel literal, conlleva a pensar que las oportunidades para que el lector establezca un diálogo con el texto son muy pocas. Por consiguiente, si las actividades de este tipo se limitan a las sugeridas en el libro de texto, se disminuyen las posibilidades de que el maestro acompañe el proceso de generación de inferencias, corrija y se muestre como modelo lector.

4.2.3 Subcategoría: nivel crítico

Cuando un lector alcanza el nivel de comprensión crítica aporta el 100% de sus conocimientos y es capaz de asumir y defender un punto de vista sobre el texto (Alfonso y Sánchez, 2009). Los componentes que hacen parte de este nivel son: Enciclopedia, Intención del texto, Toma de posición y Preguntas que suscita el texto. En dos de los libros de texto seleccionados se hallaron un total de 3 actividades relacionadas con este nivel (Ver Anexo 14). Aunque se presentan un número mayor en comparación con el nivel inferencial, este no logra superar la cantidad de actividades de comprensión literal. En *Proyecto Primaria* no se encontró ninguna actividad para el nivel crítico.

En *Interactivo*, la actividad 8 se pide calificar el texto de lectura (Toma de posición), atribuyéndole puntos según se considere que cumple con unos criterios establecidos: novedad de la información, complementariedad de la imagen, utilidad de las gráficas para explicar procesos. Plantear actividades de este tipo puede contribuir a que el lector revise, ajuste y/o amplíe los significados construidos a partir del texto (Vera, Flores y Natale, 1999). En consecuencia, se considera que este tipo de actividades son adecuadas y necesarias, ya que es importante enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente los textos que lee.


8 Evalúa de 1 a 3 el texto de acuerdo con los siguientes criterios. Ten en cuenta que 3 es el puntaje más alto.

	1	2	3
Proporciona información novedosa.			
La imagen complementa el texto.			
Las gráficas explican procesos.			

Justifica tu calificación.

Figura 5. Actividad 8 sobre la infografía en Interactivo Lenguaje 5
Fuente: Arango et al., (2011, p.157).

En *Los Caminos del Saber* se localizaron 2 actividades de comprensión lectora para el nivel crítico. En la actividad 2 se interroga acerca del propósito discursivo del texto (Intención). Para identificarlo, se debe seleccionar entre 3 opciones la frase que mejor represente la intención del autor de la infografía que sirve de ejemplo para la explicación del tema. Posteriormente, en la actividad 5 se pregunta si la información disponible en la infografía es suficiente (Toma de posición), pidiéndose argumentar la respuesta.

Pareciera que por todo lo anterior que ni el nivel inferencial ni el nivel crítico se encuentran desarrollado con suficiencia en las actividades propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora de los libros de texto seleccionados. Este hallazgo es significativo, ya que explicaría en parte por qué los estudiantes no están habituados a ir más allá de la decodificación. Luego, se requiere complementar los contenidos del libro con actividades

que les permitan integrar sus conocimientos previos con los datos del texto, producir inferencias y valorar críticamente el texto.

4.3 Categoría: enfoques de enseñanza de la comprensión lectora

En esta sección se presenta los resultados del análisis de los tres libros de texto seleccionados con relación a los enfoques de enseñanza de la comprensión lectora que subyacen de las actividades propuestas. En este caso, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Cassany (2007), acerca de las tres concepciones de la lectura, y Cairney (1999), sobre el rol del estudiante en la enseñanza de la comprensión.

4.3.1 Subcategoría: concepción de la comprensión lectora

Según lo analizado hasta el momento, es evidente que la comprensión lectora es el resultado del entrenamiento por medio de las actividades planteadas en determinadas secciones. Esta información se encuentra consignada en la explicación inicial del uso del libro. Específicamente en *Los Caminos del Saber* y *Proyecto Primaria Saber*, se asegura la comprensión lectora involucra el desarrollo de ciertas competencias: interpretar, argumentar y proponer.

Figura 6. Texto aclaratorio en Los Caminos del Saber Lenguaje 5
Fuente: Velásquez et al., (2014, p.6).

A pesar de lo anterior, se encontró que en la muestra hay mayor cantidad de actividades que se enfocan en la decodificación (11 actividades). Luego, se puede inferir que comprender significa, ante todo, decodificar el texto y, posteriormente, recuperar y transcribir fragmentos de la información. En este sentido, se está frente a una concepción fundamentalmente lingüística de la lectura, porque las actividades de este tipo se encuentran encaminadas a que el lector dé cuenta de ciertos elementos y pueda relacionarlos entre sí.

Es cierto que hay actividades de comprensión lectora que dan la impresión de que se tienen en cuenta procesos de activación de conocimientos previos y formulación de inferencias. No obstante, el hecho de que sean pocos los ejercicios de este tipo, conlleva a que se atrase y obstaculice el desarrollo de los niveles más elevados de comprensión. Además, las otras actividades insisten en demostrar que lo esencial está dispuesto en el texto. Esto es un aspecto problemático, porque, a pesar de lo anterior, en las evaluaciones y pruebas de lectura estandarizadas se sigue evaluando algo para lo que el estudiante no se encuentra suficientemente preparado.

Otro elemento relevante es que en la mayoría de actividades se despliega una lista de opciones preestablecidas o ciertos indicios de la respuesta correcta, lo cual, aunque en cierta manera puede llegar a proporcionar una orientación para el estudiante, también representa un condicionamiento en la elaboración de las interpretaciones. Además, sugiere que el estudiante no es capaz por sí solo de darle solución al ejercicio, sino que necesita que se le ayude a hacerlo. Esto se presenta en los tres libros de texto, así: en las actividades 1 a 3 y 5 a 7 de *Interactivo*, en la actividad 2 de *Los Caminos del Saber* y en las actividades 1 a 4 y 6 a 8 de *Proyecto Primaria*.

En lo que refiere al contexto, en ninguno de los tres libros se tiene en cuenta ni las características de cada lector ni las diferentes condiciones ambientales en que podrían llevarse a cabo la lectura. Por ejemplo, en las actividades 7 y 9 de *Interactivo* se solicita a los estudiantes buscar información con el propósito de complementar datos que tan solo se mencionan en el texto modelo. Sin embargo, si se entiende que, por ejemplo, en Colombia existen poblaciones donde hay difícil acceso a la conexión a Internet y las bibliotecas públicas son inexistentes, están clausuradas o desiertas, entonces se entenderá que estas actividades resultan irrealizables en ciertos lugares.

Con todo, con las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora en los tres libros analizados se busca que todos los lectores lleguen a los mismos resultados. El centro de atención recae sobre el texto y los significados que se desprenden de la lectura deberán ajustarse a lo previsto para ser acertados.

4.3.2 Subcategoría: rol del estudiante

Al analizar el papel que el estudiante cumple en la enseñanza de la comprensión según las actividades programadas en los tres libros, se llega a la conclusión de que son consumidores pasivos de textos y significados que otros han seleccionado y construido, respectivamente. Esto se relaciona con las características atribuidas por Carney (1999) a los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comprensión lectora.

En primer lugar, los textos presentados como ejemplo representativo de la tipología textual fueron escogidos por los autores, probablemente porque consideraron que son los más adecuados para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se observa de cerca estos textos, se reconocerá la sencillez de su estructura y la simpleza de su contenido. El ejemplo

más significativo es la infografía del libro *Interactivo*, que consta un párrafo inicial y una imagen central de la que despliegan flechas y cuadros de texto a los lados.

Es posible que, al saber que se trata de un documento extraído de una revista, el lector encuentre útil conocer este tipo de texto. Sin embargo, después de identificar la temática, podría generalizar su uso y pensar que solo sirve para presentar información perteneciente al contexto académico o científico. Igualmente, en ninguno de los libros hay actividades que promuevan una actitud propositiva para la selección de textos complementarios que se podrían vincular con los contenidos estudiados. Por tal razón, sería conveniente aumentar la cantidad de textos expuestos por cada tipología y mostrando diferentes posibilidades que tiene su uso en el contexto real.

Por otro lado, son escazas las oportunidades que tiene el estudiante para compartir con sus compañeros los significados que construyó a partir de la lectura del texto. Tan solo en la actividad 5 de *Los Caminos del Saber* y la actividad 7 de *Proyecto Primaria* se indica la posibilidad de que más de un estudiante realice el ejercicio. Específicamente en la actividad 5, se promueve la valoración del contenido del texto, siendo esta una estrategia que contribuye al desarrollo del juicio crítico. De Acuerdo con Vera, Flores y Natale (1999),

> El hecho de compartir las evaluaciones críticas permite revisar, ajustar y ampliar los significados que cada lector ha construido en forma individual, ya que en cada una de las construcciones intervienen, a su vez, los conocimientos extratextuales que cada lector puede aportar y las relaciones que pueden establecer a partir de sus experiencias individuales (p.107).

Esto quiere decir que es necesario que el lector comparta con otras personas las impresiones que le ha dejado el texto para ampliar la compresión del mismo. Desafortunadamente, estos ejercicios no se llevan a cabo de forma habitual, pues, si se sigue de manera sistemática la programación del libro de texto, cumpliendo con la realización de

todas las actividades propuestas, el tiempo resultará insuficiente. A esto se añade que es más práctico para el maestro evaluar cuantitativamente actividades con una única solución posible en lugar de aquellas en las que el resultado dependerá de los participantes.

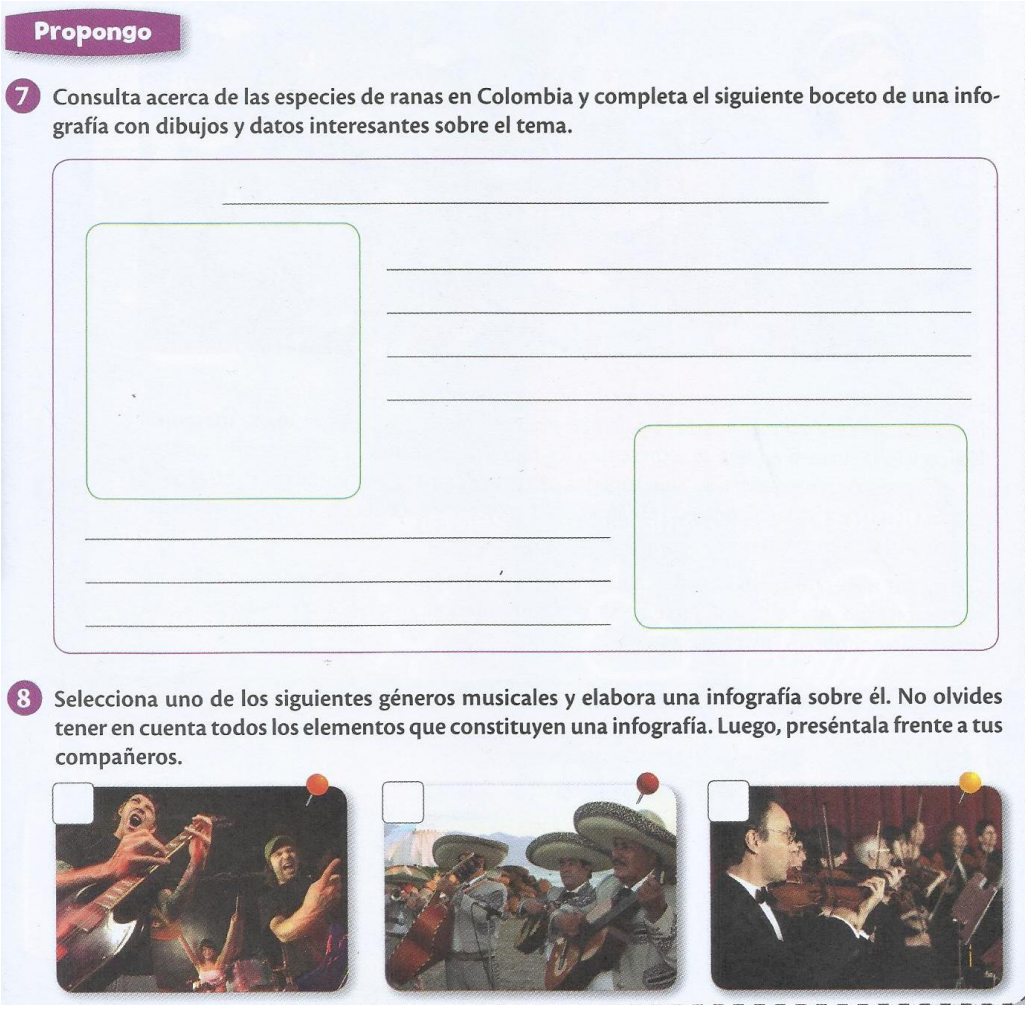
Figura 7. Infografía en Interactivo Lenguaje 5
Fuente: Arango et al., (2011, p.165).

Igualmente, se distinguen actividades que exigen en el estudiante un nivel de acción mayor que otras. *En Interactivo Lenguaje 5*, las actividades están agrupadas según los

procesos estimulados en el estudiante. Estos son: Recupera información (actividades 1-3), Interpreta (actividades 4-7), Reflexiona y valora (actividad 8), Plantea y actúa (actividad 9). Esta distribución de las actividades y el número que corresponde a cada grupo sugiere que se otorga mayor predominancia al aprendizaje memorístico (3 actividades) y la integración de informaciones (4 actividades), en comparación con la valoración personal (1 actividad) y la creación de artefactos (1 actividad).

En *Los Caminos del Saber Lenguaje 5* también se encuentra una división en las actividades de comprensión. En este caso las secciones se titulan: Interpreto (actividades 1-4), Argumento (5-6) y Propongo (actividades 7-8). Como se ve, en este libro no hay cabida para el aprendizaje memorístico. En su lugar, se apuesta por incrementar las actividades que exigen esfuerzos cognitivos mayores: se encontraron 3 actividades para la integración de información y 4 para la creación de artefactos, ya sea sobre modelos o libre. Pareciera que esta propuesta para la enseñanza de la comprensión lectora de infografías es la única que ofrece la mayor cantidad de actividades enfocadas en el aprendizaje por medio de la manipulación directa del objeto de estudio.

En *Proyecto Primaria Saber* se presenta una estructura tradicional en la organización de las actividades de compresión lectora, diferente a los otros dos libros de texto. No obstante, se enuncian de manera general los procesos cognitivos a los que aluden las actividades propuestas: interpretar, argumentar, proponer, trabajar en equipo, siendo este último el aspecto novedoso de este libro. Igualmente, de acuerdo con las consignas planteadas, se puede deducir que, aunque los medios sean diferentes, la totalidad de las actividades (1-8) está dirigida a la integración de informaciones provistas en el texto de lectura.



Propongo

7 Consulta acerca de las especies de ranas en Colombia y completa el siguiente boceto de una infografía con dibujos y datos interesantes sobre el tema.

8 Selecciona uno de los siguientes géneros musicales y elabora una infografía sobre él. No olvides tener en cuenta todos los elementos que constituyen una infografía. Luego, preséntala frente a tus compañeros.

Figura 8. Actividades 7 y 8 en Los Caminos del Saber Lenguaje 5
Fuente: Velásquez et al., (2014, p.151).

De acuerdo con lo anterior, se concluye que la mayoría de actividades en los textos analizados promueven una posición pasiva del estudiante frente al contenido, ya que se le exige con frecuencia que asimile y relacione los datos que proporciona el texto. Esto conllevó a que en el instrumento para el análisis didáctico de las actividades de comprensión lectora se considerara como más adecuadas aquellas que conducen al estudiante a poner en práctica de lo aprendido, proponiéndole utilizar los contenidos del libro junto con fuentes alternas (Ver Anexos). En últimas, actuando sobre la realidad es como puede tener lugar una verdadera transformación del conocimiento (Dubois, 2011).

5. Conclusiones

En este último apartado del documento se presentan las conclusiones derivadas del análisis de las actividades de comprensión lectora propuestas en tres libros de texto de lenguaje, publicados entre 2011 y 2017 por editorial Santillana para grado quinto.

En términos generales, la estructura de los libros de texto del corpus es similar, ya que los contenidos de cada unidad se dividen según a los factores de organización de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN (1996). Entre estas secciones, se analizaron únicamente las relacionadas explícitamente con el factor de Comprensión e Interpretación textual, encontrándose entre 3 y 6 lecciones destinadas al desarrollo de la comprensión lectora de diferentes tipos de textos y la realización de las actividades que se desprenden de los mismos. Teniendo en cuenta que los libros seleccionados pertenecen a años diferentes y que las páginas de comprensión han aumentado progresivamente con el paso de los años, se puede afirmar que este tipo de contenidos han adquirido mayor relevancia con el paso del tiempo.

Los criterios para la aparición de los textos de lectura en cada libro no son los mismos, ya que, mientras en *Interactivo Lenguaje 5* se presentan en orden de complejidad creciente, en *Proyecto Primaria Saber es ser y hacer Lenguaje 5* se muestran primero aquellos que podrían tomar más tiempo para su asimilación. La variedad en los textos de lectura da cumplimiento a las exigencias ministeriales según el grado y nivel de los estudiantes, aunque hay más textos narrativos en comparación con otras tipologías textuales. Los tres libros comparten temáticas de estudio similares, como, por ejemplo, la infografía, sobre cuyo tratamiento didáctico se focalizó el análisis.

En cada edición, se encontraron en total entre 27 y 35 actividades de comprensión lectora, demostrándose que, así como ha aumentado la cantidad de páginas para este tipo de contenidos, también ha incrementado el número de ejercicios. Las actividades se encuentran agrupadas en relación con los procesos cognitivos que se pretende activar en el lector: en *Interactivo Lenguaje 5* se identificaron actividades para recuperar información, interpretar, reflexionar y valorar, plantear y actuar; en *Los Caminos del Saber Lenguaje 5* se diferencia entre las actividades orientadas a interpretar, argumentar, y proponer; por último, en *Proyecto Primaria saber es ser y hacer Lenguaje* 5 se mantiene la misma distribución que el anterior.

En lo que respecta a los aspectos didácticos de las actividades, se evalúo la Coherencia con los fines generales de la Educación, las Virtualidades educativas genuinas del área y la Gestión y secuencia de tareas. Con respecto al primer criterio, se encontró que las actividades de los libros son adecuadas porque promueven que el estudiante reconozca los aspectos formales de los textos, busque, seleccione y almacene información, tal y como se sugiere en el factor de Comprensión e interpretación textual de los Estándares. No obstante, se considera necesario profundizar en las actividades que no solo se enfocan en el texto, sino que permiten integrar los conocimientos previos del lector y las particularidades del contexto en la construcción de significados.

Para el segundo criterio, se concluyó que las actividades de comprensión fomentan principalmente el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, la escucha y la oralidad no son tratadas como habilidades que pueden aportar al desarrollo de los procesos de comprensión. También, se consideraron más adecuadas las actividades en las que se le solicita al estudiante producir textos nuevos que permitan evidenciar el dominio de las tipologías textuales estudiadas, en lugar de reproducir los datos del texto aclaratorio o el texto

modelo. Por otro lado, en las propuestas de los libros debería resaltarse el carácter social de la lectura, asociándosele con documentos auténticos y necesidades comunicativas reales.

En cuanto al tercer criterio, se estableció que la secuencialidad de las actividades sigue el modelo escalera, ya que se requiere de los ejercicios preliminares para realizar los posteriores. Esto queda evidenciada en la enumeración ascendente de las actividades y el aumento de la complejidad a medida que se avanza en la realización de las mismas. Dicha organización hace más fácil que el maestro controle el trabajo de los estudiantes, pero impone restricciones frente a la diversidad del aula en lo que refiere a la población atendida y los contextos de enseñanza.

Se vincula frecuentemente al estudiante con el nivel de comprensión literal mediante las actividades, pues en la mayoría de los ejercicios se interroga al lector sobre la información explícita el texto. Los componentes de este nivel que se pueden localizar en los libros son transcripción, léxico por contexto y paráfrasis. No se registraron actividades relacionadas con la superestructura del texto. En el nivel inferencial, se localizó una actividad en cada libro en los componentes léxico por contexto e idea global.

De lo anterior se desprende la necesidad de que el maestro complemente la propuesta del libro por medio de estrategias que fomenten la formulación de inferencias y la activación de conocimientos previos para el desarrollo de la comprensión. El nivel crítico tampoco cuenta con suficiente representatividad entre de las actividades de comprensión lectora en lo que refiere a los componentes de toma de posición e intención. Por lo tanto, hacen falta ejercicios orientados a incentivar la formulación de preguntas sobre los contenidos el texto.

Según lo anterior, se puede afirmar que en los tres libros de texto prevalece el enfoque tradicional para la enseñanza de la comprensión lectora por el papel que asume el estudiante

como consumidor de textos. Como se indicó previamente, las actividades acentúan el rol del texto, dejando de lado los otros elementos del proceso de compresión. Además, solo se admite una sola respuesta correcta a la que es inducido el estudiante por medio de indicios u opciones predeterminadas. Con todo esto, el esfuerzo cognitivo es mínimo, lo que no permite avanzar en el desarrollo de pensamiento complejo.

En cuanto a la concepción de la comprensión lectora en las propuestas de enseñanza de los libros analizados se encontró que, a pesar de aludirse a proceso cognitivos de interpretación, argumentación y reflexión, hay una tendencia dominante por recuperar información expuesta literalmente en el texto. En este sentido, comprender equivaldría a realizar las actividades planteadas, en las que se solicita principalmente transcribir datos puntuales del contenido.

Bibliografía

Libros

Alfonso, C. y Sánchez, D. (2009). Comprensión textual: Primera infancia y Educación Básica Primaria. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Editorial EOS.

Cassany (2006). *Tras las líneas.* Madrid, España: Anagrama.

Durán, T. (2002). *Leer antes de leer.* Madrid, España: Grupo Anaya.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

Krippendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica.* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Lacasa, P. (1997). Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano? En M. Rodrigo y J. Arnay (Comp.), La construcción de conocimiento escolar (pp.81-106). Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad.* México: Editorial Cartago.

Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Morata.

Venegas, M. (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional- CERLAC.

Artículos

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8 (8), 77-98.

Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida*, 7(2), 15-20.

Cibergrafía

Artículos

Borja, I. (2003). El libro de texto: aproximación desde la estilística funcional e identificación de sus componentes. *Revista Científica, 5* (2), 111-137. Recuperado de http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/Libro%20de%20texto.pdf

Borja, I. (2005). Caracterización del libro de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación,* 36(2), 1-14. Recuperado de https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3622822

Braga, G. M., & Belver, J. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación.* 27 (1), 199-218. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45688/47915

Cámara Colombiana del Libro. (2017). *Estadísticas Sector Editorial en Colombia*. Disponible en: https://camlibro.com.co/estadisticas-sector-editorial-en-colombia-2017/

Castillo, A., & Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32 (7), 437-454. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480024.pdf

Castro, L., Manzo, L. & Pinto, C. (2016). Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992-2012). *Revista de Pedagogía, 37* (100), 207-221. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681011.pdf

Corona, S. & Le mûr, R. (2017). Racismo en las imágenes de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y sociedad,* 28, 11-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2017000100011

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y pedagogía*, *13* (29-30), 209-231. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918

Dubois, M. E. (2011). Actividad educativa y formación docente. *Legenda, 15*(2). Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/2771/7afb20fa61d3edd23de8a962bc4179e6b8f7.pdf

Fuentes, E. (2008). *El comercio de libros entre España y América Latina: disonancia en la reciprocidad.* Recuperado de https://www.alliance-editeurs.org/IMG/pdf/Comercio_del_libro.pdf

García, N. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XXI. *Lenguaje*, 43(1), 85-110. doi: https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4997

García, O. & Méndez, A. (2017). La transposición didáctica del concepto biodiversidad y su tratamiento en los libros de texto de Biología en Cuba. *ROCA Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 11(4), 39-48.

González, A., Taboas, M. & Rey, A. (2017). La cultura corporal en función del género: análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la Ley Orgánica de Educación. *Educación XXI*, 20 (1), 141-162. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172007.pdf

Jaramillo, B. (2018). *El sector editorial en Colombia.* Recuperado de https://www.prochile.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/08/sector_editorial_colombia_2018.pdf

Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1* (1), 63-73. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080

Martínez, A., García, M. & Suárez, J. (2017). Análisis de las actividades de Química en los libros de texto de Física y Química de 1. º de Bachillerato desde una perspectiva de «Química en contexto». *Enseñanza & Teaching*, 35 (2), 109-125. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136282/Analisis_de_las_actividades_de_Quimica_e.pdf;jsessionid=F6DAED3AF0A4ED9B07A042C50E45E296?sequence=1

Minte, A. & González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de la historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 321-333. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409005.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Alfabetización*. Disponible en: https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion

Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.* Recuperado de: https://issuu.com/cslozano/docs/actividad-secuencia_did__ctica-proy

Ramírez, P., Rossel, K., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 213-231. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480024.pdf

Sánchez, N., Martos, D. & López, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos*, 32, 140- 145. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/49344/33679

Santillana (2019). Vivimos la educación. Bogotá, Colombia: *Santillana Colombia*. Recuperado de: https://santillana.com.co/vivimos-la-educacion/

Suárez, M. (2016). La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales. *Investigaciones Sobre Lectura, 6*, 76-86. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612866

UNESCO (2016). *Informe de resultados TERCE: factores asociados.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533

Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013

Tesis doctoral

Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de historia, geografía y ciencias sociales de educación básica en Chile.* Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102102/1/ISR_TESIS.pdf

Trabajos de grado de maestría

Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S. & Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Universidad Autónoma de Manizales, Manizales. Recuperado de http://167.249.43.80/jspui/bitstream/11182/241/1/Estrate_meta_cogni_poten_compren_lecto_estud_primaria.pdf

Ariza, P. (2016). *La actividad lectora: mediaciones en el uso del texto escolar de lengua castellana en grado noveno*. Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1548&context=maest_docencia

Aya, M. & Bedoya, M. (2014). *Ideal de ciudadano en las lecturas literarias de los libros de texto de lengua castellana de la básica primaria y en las concepciones y prácticas de los docentes de esta área*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Recuperado de https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1464/TESIS%20MAESTRÍA%20%28Magnolia%20Bedoya%29.pdf?sequence=1

Bustos, V. & Parra, A. (2018). *Estrategias cognitivas para la formación de lectores en el ciclo I.* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35074

Conde, O. (2017). *La enseñanza de la escritura argumentativa en los textos escolares de Lengua Castellana en grado 11º*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Correa, E., Forero, D. & Vergara, R. (2018). *La predicción y verificación como estrategia metacognitiva para la enseñanza de la comprensión lectora en la Institución Educativa Antonio Nariño del corregimiento El Morro de Yopal, Casanare*. Universidad de la Salle, Yopal. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/28304

Dulcey, Y. (2017). *Los libros de texto de Ciencias Naturales y su articulación con los estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales de la República de Colombia.* Universidad Nacional de la Plata, La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62778

Gómez, B. (2016). *La lectura crítica en los textos escolares de lenguaje de la editorial Santillana para la educación media en su última edición año 2013.* Universidad del Tolima, Ibagué. Recuperado de http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1736/1/BRESCY%20NIYED%20MIRQUEZ%20GO%cc%81MEZ.pdf

Martínez, W. (2017). *La Lectura, La Escritura y su Enseñanza. Un Análisis desde el Texto Escolar Globo Mágico 1* (1980-1990). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5684/1/Mart%C3%ADnezRuizWalterLeonardo2017.pdf

Mendoza, L. & Rodríguez, A. (2015). *Tareas propuestas en los textos escolares de lengua castellana de grado noveno que favorecen el desarrollo metacognitivo*. Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3892/85131222_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Montaña, F., Pérez, F. & Torres, Y. (2018). *La indagación como estrategia de comprensión lectora para favorecer los procesos de aprendizaje de las ciencias naturales en los estudiantes de cuarto de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán*. Universidad de la Salle, Yopal. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/28312

Mosquera, G. & González, M. (2015). *Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas de matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria.* Universidad Libre de Colombia, Bogotá. Recuperado de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8353/TESIS%20FINAL%2020%20DE%20JULIO.pdf?sequence=1

Tovar, A. (2017). *Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7814

Documentos institucionales y políticas publicas

ICFES. (2015). *Documentación de la prueba Saber 3°, 5° y 9°*. Recuperado de https://www.icfes.gov.co/documents/20143/518232/Documentacion%20Saber%20359.pdf

ICFES. (2018). *Resultados de quinto grado en el área de lenguaje*. Recuperado de http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx

ICFES. (2018). *Informe Nacional Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017.* Recuperado de https://www.icfes.gov.co/documents/20143/180323/Informe%20nacional%20saber%20569%202012%202017.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

OECD. (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2015, Colombia.* Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf

Otros documentos

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. (2018). *Líneas de investigación vigentes 2018*. Recuperado de http://maestrialenguamaterna.udistrital.edu.co:8080/lineas-de-investigacion

Lista de anexos

Pág.

Anexo 1. Nivel educativo de los docentes en países participantes del TERCE 2013. 104

Anexo 2. Resultados en prueba Saber 5° área de lenguaje entre 2012 y 2017. 105

Anexo 3. Modelo de encuesta a docentes. 106

Anexo 4. Herramienta para la valoración Interactivo Lenguaje 5. 107

Anexo 5. Ficha de análisis de los contenidos de comprensión en los libros de texto. 110

Anexo 6. Ficha para el análisis de contenidos de comprensión en cada libro de texto. 112

Anexo 7. Ficha para el análisis de contenidos de comprensión en *Los caminos del saber*. 111

Anexo 8. Ficha para el análisis de contenidos de comprensión en *Proyecto primaria.* 111

Anexo 9. Ficha para el análisis de contenidos por unidad en *Interactivo lenguaje 5.* 112

Anexo 10. Ficha para el análisis de contenidos por unidad en *Los caminos del saber.* 112

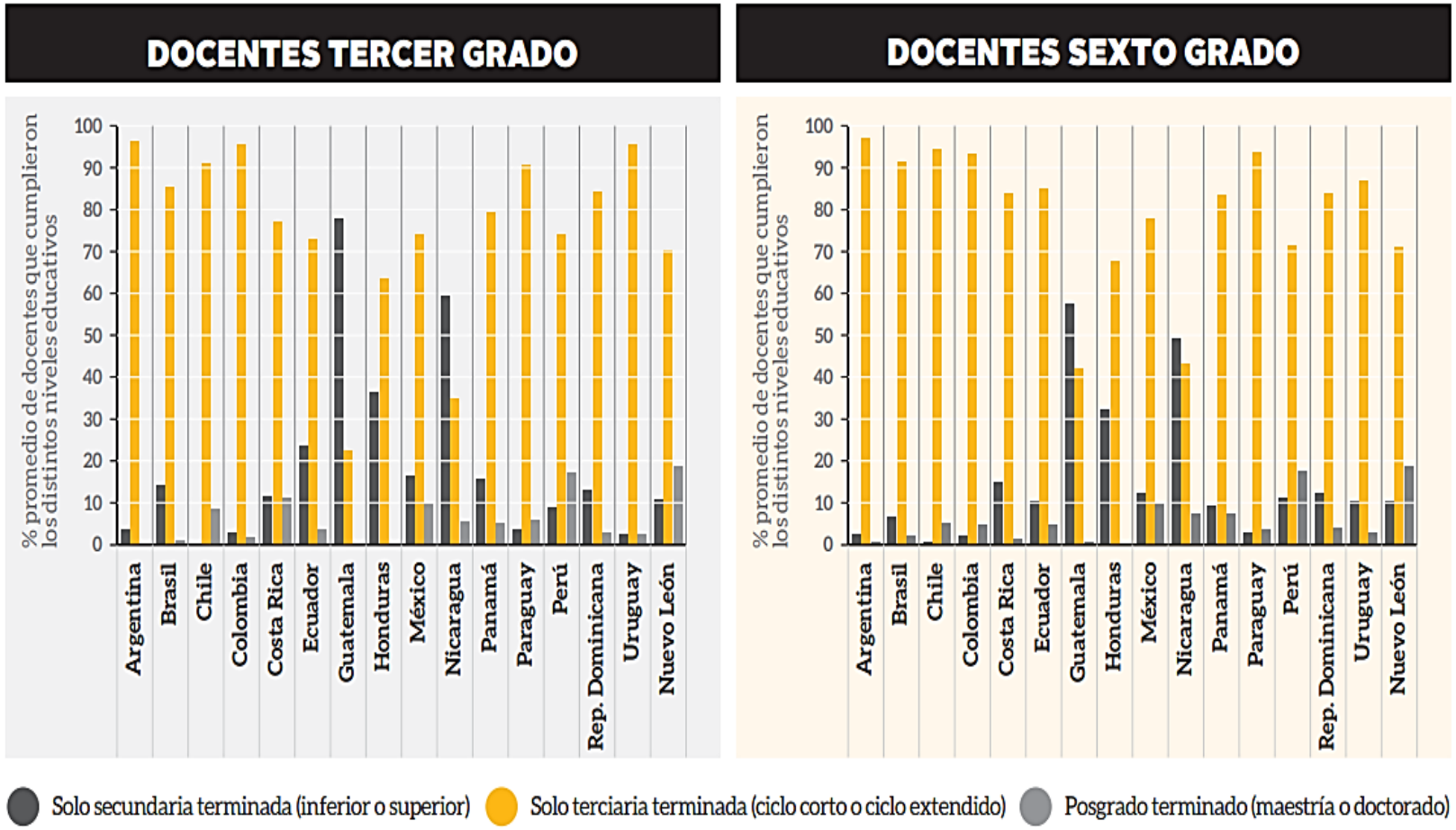
Anexo 11. Análisis didáctico de las actividades en *Interactivo Lenguaje 5.* 113

Anexo 12. Transcripción de actividades de comprensión en *Interactivo Lenguaje 5.* 114

Anexo 13. Análisis didáctico de las actividades en *Interactivo Lenguaje 5.* 116

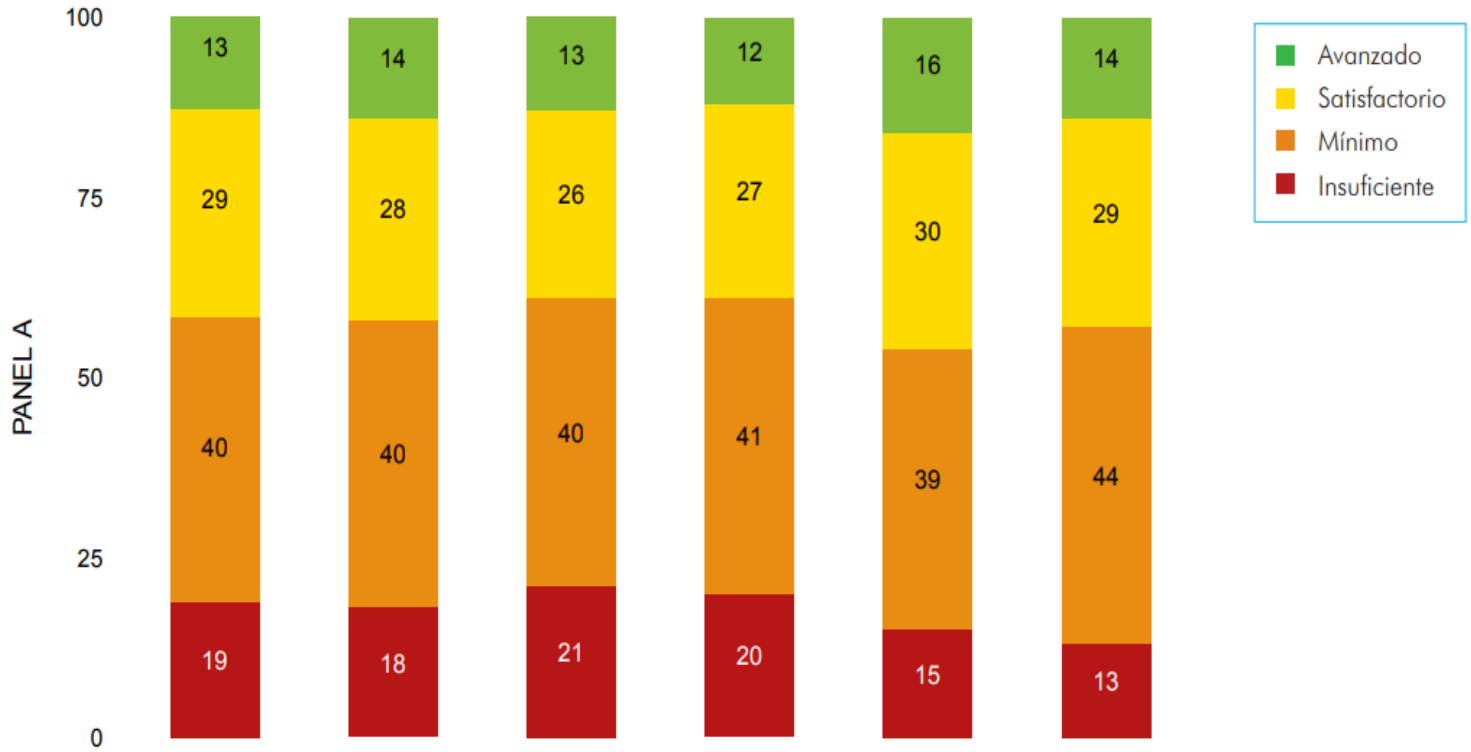
Anexo 14. Análisis de los niveles de comprensión en las actividades. 117

Anexo 1. Nivel educativo de los docentes en países participantes del TERCE 2013



Fuente: UNESCO (2016, p.13).

Anexo 2. Resultados en prueba Saber 5° área de lenguaje entre 2012 y 2017



Fuente: ICFES. (2018, p.24).

Anexo 3. Modelo de encuesta a docentes

Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Encuesta sobre el uso del libro de texto en colegios públicos y privados de Bogotá

A continuación, se presentan una serie de preguntas de selección múltiple sobre el uso del libro de texto. Le solicitamos amablemente escoger la(s) alternativa(s) más cercana(s) a su posición según sea el caso.

Frecuencia de uso

1. ¿Con qué frecuencia utiliza libros de texto en su práctica pedagógica?
   a. siempre
   b. casi siempre
   c. ocasionalmente
   c. nunca
   d. casi nunca

Editorial

2. Señale a cuál de las siguientes editoriales de textos escolares pertenece el libro de texto que usa actualmente o ha usado alguna vez. Puede seleccionar más de una opción:
   a. Educativa S.A.S
   b. Ediciones S.M S.A.
   c. Editorial Santillana
   d. Editorial 3J Media S.A.S.
   e. Elaboración propia
   f. Otro ¿Cuál? _____

Modo de uso

3. ¿De qué manera utiliza el libro de texto en su práctica pedagógica?
   a. como guía del curso
   b. como fuente de ejercicios
   c. como libro de consulta
   d. como herramienta de evaluación

Tipo de material

4. ¿A cuál/cuáles de los siguientes recursos del método utilizado recurre con mayor frecuencia para la planeación y desarrollo de sus clases? Puede seleccionar más de una opción:
   a. guía didáctica
   b. libro del estudiante
   c. Plataforma digital
   d. CD-ROM

Anexo 4. Herramienta para la valoración de los elementos y la estructura general del libro de texto Interactivo Lenguaje 5.

Título del libro	*Interactivo Lenguaje 5*			
Asignatura	Lengua castellana			
Nivel educativo	Básica primaria			
Grado	Quinto			
Soporte	Aspecto	Indicador	Observaciones	Valoración
	Material	Formato	-Manejabilidad y solidez. El libro puede manipularse fácilmente. Las caratulas y hojas son consistentes y su tamaño (25,5 largo x 20,5 ancho) es apropiado para la consulta de los estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años aproximadamente.	1 2 3 4 5
Contenido	Escritural	Ilustraciones	-Tipo (ilustraciones, esquemas semánticos, gráficos). Se presentan principalmente ilustraciones y fotografías a color. Los esquemas y las tablas se encuentran en menor cantidad. No se hallaron figuras.	1 2 3 4 5
			-Relación con los contenidos (anclaje, relevo, sin relación). En general, las imágenes desempeñan la función de anclaje, pues son utilizadas para favorecer la transmisión de la idea del texto que se presenta en la página.	1 2 3 4 5
		Registro lingüístico	-Léxico científico/usual. Las palabras son comprensibles y frases están escritas de forma simple y breve. Se utiliza la segunda persona y el registro estándar.	1 2 3 4 5
			-Adaptación a usuarios. Se observa que el material se ajusta a los intereses y madurez mental del público a quien va dirigido.	1 2 3 4 5

	Disciplinar y didáctico	Materia de estudio	-Selección de los contenidos. Las temáticas se encuentran enunciadas mediante oraciones interrogativas indirectas en la tabla de contenido y al inicio de cada unidad. Los contenidos desarrollados corresponden a la propuesta curricular establecida por los Estándares de Competencia en Lenguaje el MEN para grado quinto en el área de lenguaje.	1 2 3 4 5
			-Organización de los contenidos. Los contenidos están organizados en consonancia con los cinco factores propuestos en los Estándares: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Este orden de presentación es consistente en cada unidad.	1 2 3 4 5
			-Coherencia e integración entre temas. No hay un hilo conductor evidente en los temas y textos abordados, aunque comparten en común que todos son textos auténticos, es decir, que circulan en la vida social cotidiana. Se puede inferir que las existe una progresión en las temáticas aumentando el nivel complejidad en la lectura y el tiempo de aparición: historieta- texto argumentativo-infografía.	1 2 3 4 5
			-Adecuación a usuarios. Los contenidos y textos propuestos son adecuados para el nivel y grado señalado. La mayoría de las temáticas se acercan a los intereses y necesidades de los estudiantes.	1 2 3 4 5

		Propuesta metodológica de enseñanza	-Autores. El equipo de autores tiene una formación universitaria en ciencias humanas, relacionada con los campos de la psicología, la filosofía, la lingüística y la literatura. No hay referencias explicitas sobre su experiencia pedagógica.	1 2 3 4 5
			-Enfoque. El libro se enfoca en el desarrollo de habilidades para la lectura, la escritura, escucha y la oralidad. En cuanto a la comprensión, se promueve el método *Comprender para aprender*, el cual busca fortalecer las destrezas para recuperar información, interpretar, reflexionar y valorar, plantear y actuar.	1 2 3 4 5
			-Objetivos. No se evidencian explícitamente los propósitos del aprendizaje.	1 2 3 4 5
			-Actualización. La propuesta pedagógica responde a la política curricular vigente hasta la fecha de publicación del libro. No obstante, esta se encuentra hoy desactualizada.	1 2 3 4 5
			Total	56 / 65 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Ficha de análisis de los contenidos de comprensión en los libros de texto.

Libro de texto	Año de publicación	No. total de páginas (100%)	No. de páginas destinadas a la comprensión lectora	Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora
Interactivo Lenguaje 5	2011	208	9	4.3%
Los caminos del saber Lenguaje 5	2014	208	16	7.6%
Proyecto Primaria Saberes ser hacer Lenguaje 5	2017	208	16	7.6%

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6. Ficha para el análisis de contenidos de comprensión en Interactivo Lenguaje 5.

Interactivo Lenguaje 5			
Unidad	No. total de páginas (100%)	No. de páginas destinadas a la comprensión lectora	Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora
1	28	3	10.7%
2	32	0	0%
3	32	3	9.3%
4	32	0	0%
5	32	3	9.3%
6	30	0	0%

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Anexo 7. Ficha para el análisis de contenidos de comprensión en *Los caminos del saber*.

Los Caminos del Saber Lenguaje 5			
Unidad	No. total de páginas (100%)	No. de páginas destinadas a la comprensión lectora	Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora
1	48	4	8.3%
2	46	4	8.6%
3	50	4	8%
4	44	4	9%

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Anexo 8. Ficha para el análisis de contenidos de comprensión en *Proyecto primaria.*

Proyecto Primaria Saber es ser hacer Lenguaje 5			
Unidad	No. total de páginas (100%)	No. de páginas destinadas a la comprensión lectora	Porcentaje de páginas destinadas a la comprensión lectora
1	46	4	8.6%
2	46	4	8.6%
3	48	4	8.3%
4	46	4	8.6%

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Anexo 9. Ficha para el análisis de contenidos por unidad en *Interactivo lenguaje 5.*

Interactivo Lenguaje 5		
Unidad	No. total de páginas	No. de actividades destinadas a la comprensión lectora
1	28	9
2	32	0
3	32	9
4	32	0
5	32	9
6	30	0
Total		27

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Anexo 10. Ficha para el análisis de contenidos por unidad en *Los caminos del saber.*

Los Caminos del Saber Lenguaje 5		
Unidad	No. total de páginas	No. de actividades destinadas a la comprensión lectora
1	48	8
2	46	5
3	50	8
4	44	8
Total		29

Fuente: Adaptado de Conde (2017).

Anexo 11. Ficha para el análisis de contenidos por unidad en *Proyecto primaria.*

Proyecto Primaria Saber es ser hacer Lenguaje 5		
Unidad	No. total de páginas	No. de actividades destinadas a la comprensión lectora
1	46	9
2	46	10
3	48	8
4	46	8
Total		35

Fuente: Adaptado de Conde (2017)..

Anexo 12. Transcripción de actividades de comprensión en *Interactivo Lenguaje 5*.

Interactivo Lenguaje 5
Actividades de comprensión lectora
Unidad 5
La infografía
pp. 166-167

Recupera información

1. Escribe la función que cumplirán los siguientes elementos.
   - Paneles solares
   - Tubo submarino
   - Planta OTEC

2. Marca con una X la opción correcta según la información del texto.

Afirmación	Sí	No	No se sabe
Dominic Michaelis propuso explotar la energía maremotérmica.			
Los generadores utilizan el movimiento de las olas.			
La primera isla energética funcionará a partir del año 2015.			

3. Une con una línea cada palabra con su significado.

Interpreta

4. Explica por qué es importante para la isla energética el uso de la luz solar.

5. Marca con una la respuesta correcta. En la expresión *el área del Pacífico alrededor del Ecuador sería el* *emplazamiento* ideal. La palabra subrayada se refiere a:

   Localización
   Profundidad
   Puerto
   Zona

6. Completa la siguiente expresión.

   Entre cuatro y ocho de estas islas producirán la misma electricidad que una nuclear. Esto significa que la energía maremotérmica en un futuro _____.

7. Completa el cuadro. Consulta información si lo consideras necesario.

Elementos de la isla	Características	Uso
Generadores eólicos		
Evaporador		
Almacén térmico		

Reflexiona y valora

8. Evalúa de 1 a 3 el texto de acuerdo con los siguientes criterios. Ten en cuenta que 3 es el puntaje más alto.

	1	2	3
Proporciona información novedosa.			
La imagen complementa el texto.			
Las gráficas explican procesos			

Justifica tu calificación.

Plantea y actúa

9. Existen dos fuentes principales de energía, la primaria y la secundaria. La primera, se obtiene directamente de la naturaleza, como es el caso de la energía solar, y la segunda proviene de los distintos de transformación, como la energía nuclear.

   - Consulta información sobre centros de transformación de energía. Luego, escoge uno y explícalo mediante una infografía como la de *Isla energética.*

Anexo 13. Análisis didáctico de las actividades en *Interactivo Lenguaje 5*.

Aspecto / Actividad	CFGE	VEGA	GST
1	⊗		
2	⊗		
3	⊗		
4	●		
5	●		
6	●		
7	●		
8	●		
9	●		

Fuente: Elaboración propia.

- Insuficiente ○
- Adecuado ⊗
- Muy adecuado ●

Anexo 14. Análisis de los niveles de comprensión en las actividades propuestas en los libros.

Nivel de lectura	Componente	Libros de texto		
		Interactivo Lenguaje 5	*Los Caminos del Saber Lenguaje 5*	*Proyecto Primaria Saber es ser y hacer Lenguaje 5*
Literal	Transcripción	Actividad 1 Actividad 2		Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Actividad 4 Actividad 6 Actividad 7
	Léxico nuevo	Actividad 3 Actividad 7		
	Paráfrasis	Actividad 4		
	Superestructura			
Inferencial	Tema			
	Léxico por contexto	Actividad 5		
	Cohesión			
	Idea global		Actividad 2	Actividad 8
Crítico	Enciclopedia			
	Intención de texto		Actividad 4	
	Toma de posición	Actividad 8	Actividad 5	
	Preguntas que suscita el texto			

Fuente: Elaboración propia.