

**LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICA
MEDIADA POR UNIDADES DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS EN LOS
NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO SEDE PANORAMA DE LA CIUDAD
DE NEIVA.**

NÉSTOR IVÁN TRUJILLO LOSADA.

Trabajo de grado como requisito para optar por el título como
Magister en Educación.

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.
MANIZALES-CALDAS**

2023

**LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICA
MEDIADA POR UNIDADES DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS EN LOS
NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO SEDE PANORAMA DE LA CIUDAD
DE NEIVA.**

NÉSTOR IVÁN TRUJILLO LOSADA.

Trabajo de grado como requisito para optar por el título como
Magister en Educación.

CLAUDIA BIONET GÓMEZ ALZATE
PhD. En Educación
Asesora de Investigación

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.
MANIZALES-CALDAS
2023.**

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	4
2. ANTECEDENTES	7
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
4. JUSTIFICACIÓN	27
5. OBJETIVOS	29
5.1. OBJETIVO GENERAL.....	29
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
6. MARCO CONTEXTUAL	30
7. MARCO TEÓRICO.....	36
7.1. LA LECTURA.....	36
7.2. PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA.....	41
7.3. LA COMPRESIÓN LECTORA.....	44
7.4. TIPOLOGÍA DE TEXTOS Y LA COMPRESIÓN.....	49
7.5. DIFICULTADES, ERRORES O FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA.....	52
7.6. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA.....	58
7.7. UNIDAD DIDÁCTICA.....	65
8. MARCO LEGAL.....	67
9. DISEÑO METODOLÓGICO.....	76
9.1. ENFOQUE INVESTIGATIVO.....	76
9.2. ALCANCE INVESTIGATIVO.....	78
9.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	79
9.4. HIPÓTESIS.....	82
9.4.1. HIPÓTESIS ALTERNATIVA.....	82
9.5. VARIABLES O CATEGORÍAS.....	82
9.5.1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	83
9.6. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	84
9.6.1. PRE-TEST. (Prueba de caracterización)	84
9.6.2. POST-TEST.....	85
9.7. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	85
9.7.1. EL CUESTIONARIO.....	85
9.7.2. MATRIZ DE DATOS.....	86
9.8. PROCEDIMIENTO.....	87

9.8.1. ETAPA UNO: DIAGNÓSTICO.	87
9.8.2. ETAPA DOS: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN.....	88
9.8.3. ETAPA TRES: MEDICIÓN DE IMPACTO.	90
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	91
10.1. DIAGNÓSTICO INICIAL.....	91
10.2. APLICACIÓN DEL PRE-TEST.....	91
10.3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.	97
10.4. APLICACIÓN DEL POST-TEST.	112
10.5. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN.....	119
11. DISCUSIÓN.....	122
12. CONCLUSIONES.	127
14. BIBLIOGRAFÍA.....	129

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje es importante para la formación del individuo y la constitución de una sociedad, dado que, el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso

evolutivo de la especie humana. Gracias a éste, los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia; interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades; construir nuevas realidades; establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres y expresar sus sentimientos. (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

Conforme a lo anterior, se reconoce que la capacidad del lenguaje le brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Asimismo los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano. (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

Para efectos del presente estudio de investigación, se tienen en cuenta, investigaciones en relación a la importancia de la comprensión lectora en el ámbito educativo y su relación con los resultados de las pruebas estandarizadas. En este sentido, es importante mencionar que según los resultados de las pruebas saber de los últimos años, una de las recomendaciones de las entidades de calidad educativa de Colombia menciona que las competencias lectoras en castellano son las habilidades con mayores dificultades. Para García, Arévalo y Hernández (2018), existe una relación entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar, el autor aduce que “las dificultades de comprensión lectora más importantes se concentran en el nivel inferencial y el nivel contextual” (p 169).¹ De allí que en la actualidad los estudiantes de educación básica, siguen presentando dificultades para mejorar sus competencias lectoras y lograr una buena comprensión de los distintos textos con los que tienen relación o contacto.

¹ García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (32), 155- 174.

Sin duda el bajo nivel de comprensión en la lectura puede generar un alto grado de dificultades en todos los procesos de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento y por consiguiente, el rezago escolar. También es sabido que la lectura no es una tarea exclusiva o de la que deba encargarse el profesor de lenguaje o de lengua castellana. La falta de comprensión lectora impide la relación del estudiante con los distintos textos que se trabajan en las asignaturas y la misma manera no puede comprender los problemas planteados y buscar posibles caminos de resolución.

Dentro de las políticas y lineamientos nacionales emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tales como; Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), y Estándares Básicos de Competencia (2003), se le ha dado a este tema suma importancia y se han creado programas especiales para abordar el avance en los procesos de lectura y escritura en los distintos niveles de educación, pero con especial atención en los niveles de básica primaria; tales son los casos de la publicación del Plan Nacional de lectura, escritura y oralidad (2011), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015, 2016), las matrices de referencia (2015), los manuales y cartillas del programa “Todos Aprender”, además de las publicaciones o guías de orientación de la editorial, Río de letras “caminos de lectura y escritura” (2017).

Para el año 2022, a los estudiantes del grado de tercero del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama del municipio de Neiva, departamento del Huila, se les aplicó la prueba Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura del instrumento de valoración “Evaluar para Avanzar”, la cual evaluó las habilidades necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que obedecen a diferentes propósitos. De igual manera, este instrumento desglosó la competencia en tres procesos básicos de la comprensión de un texto: *el literal, el inferencial y el crítico*. (ICFES, 2022. P.17), obteniéndose resultados desalentadores en cada nivel de comprensión lectora. Por eso, este trabajo de investigación busca poner en valor, conocimientos, referentes teóricos que permita comprender las razones y móviles de estos y líneas de acción para otros profesionales de la educación que encuentran en situaciones similares en sus estudiantes. Por tal razón, el propósito del presente proceso investigativo es diseñar e implementar unidades didácticas

para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa Jairo morera Lizcano de la ciudad de Neiva.

En esta investigación se aborda el estudio de distintas referencias investigativas y bibliográficas relacionadas con cuáles son esas problemáticas y dificultades con mayor frecuencia que impiden que los estudiantes del nivel de básica primaria alcancen competencias para la comprensión eficiente de textos escritos. Asimismo, las habilidades, niveles y dimensiones propias de la comprensión lectora y la importancia de la utilización de tipología textual en el aula y cómo esta influyen positivamente en los procesos de comprensión lectora. Además, se tiene en cuenta apuntes de tipo didáctico y pedagógico tales como; la estrategia cognitivas y metacognitivas que permiten fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes de los niveles de básica primaria.

Posteriormente, se aplicó una prueba de caracterización de niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto del nivel de básica primaria, que tiene como finalidad obtener información acerca del nivel de competencia lectoral de los estudiantes que para el presente año, cursan el grado cuarto del nivel de básica primaria. Con la presente información se encontraron resultados que invitan a repensar el acto pedagógico que contribuya al fortalecimiento de la competencia lectora a través del diseño e implementación de unidades didácticas que respondan a los resultados y necesidades identificadas e incidan en el mejoramiento de los aprendizajes en el aula de clase. Finalmente, se empleó nuevamente una prueba de caracterización de niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto del nivel de básica primaria, con el fin de verificar si las unidades didácticas diseñadas e implementadas contribuyeron en la mejoría de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

2. ANTECEDENTES

En el estado del arte del presente estudio, se tuvo en cuenta investigaciones, artículos científicos, tesis de maestría, revistas indexadas y proyectos de grado comprendidas entre los años 2012 y 2023 dentro de los contextos nacionales, locales e internacionales. Las categorías principales giraron alrededor de la lectura, al tratamiento de los problemas asociados a la comprensión lectora presentes en los estudiantes del nivel de básica primaria cuando efectúan la lectura de textos escritos, los procesos implicados en esta, la comprensión lectora, la importancia de la tipología textual en la comprensión lectora, las dificultades, errores o factores que influyen en la comprensión lectora, las estrategias cognitivas y metacognitivas que potencian la comprensión lectora y las unidades didácticas como estrategia pedagógica y didáctica para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, investigaciones que se presentan a continuación:

Dentro de los trabajos e investigaciones internacionales, se encontró la realizada por Martínez Díaz, M.M. y Torres Soto, A. (2019) quienes la denominaron “*Hábito lector en estudiantes de Primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar*”. En el ámbito espacial, esta experiencia investigativa se desarrolló en un centro privado concertado de la comarca de Cartagena, en la Región de Murcia (España) con los estudiantes tercer curso de Educación Primaria. Esta, tuvo como objetivos conocer el hábito lector de un grupo de estudiantes de tercer curso de Educación Primaria, valorar la implicación familiar en la adquisición de dicho hábito a través de las respuestas del alumnado y de las valoraciones de profesores y del equipo directivo implicados en el Plan Lector del centro y conocer si el hábito lector del alumnado influye en el rendimiento académico. Las investigadoras valoraron como categorías o referentes teóricos los conceptos de lectura, la cual juega un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, la comprensión lectora, que en palabras de Solé (2012) está vinculada a un proyecto personal que no se restringe únicamente a razones estrictamente instrumentales, sino que se orienta al desarrollo, el crecimiento y la inserción social.

Ahora bien, la investigación adoptó un diseño no experimental con una metodología de tipo descriptivo. Se trató de un estudio transversal que recogió información de un grupo de estudiantes y profesores de un centro concreto de la Región de Murcia en un momento

determinado. En cuanto a los instrumentos para la recolección de información, los empleados, por un lado, fue la entrevista (de carácter cualitativo), aplicado a la directora y coordinadores de tramo del centro privado y por el otro, un cuestionario (de carácter cuantitativo) aplicado a cincuenta y uno (51) estudiantes y enfocado en dos variables; 1. Gustos, preferencias y hábito lector del alumnado. 2. implicación familiar en el hábito lector. Las opciones de respuesta de este instrumento se presentaron en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, a veces, con frecuencia y siempre. Para el análisis de datos derivados del cuestionario, las investigadoras emplearon técnicas descriptivas como las frecuencias y los porcentajes. Para el hábito lector, ellas crearon un factor.

Los resultados obtenidos, en cuanto a la primera variable, se evidenciaron que el 37.3% indicó que a veces les gusta leer. En contraposición a lo anterior, 45% de los alumnos contestó que solo a veces dedica más tiempo a leer además de la lectura escolar obligada. Además, el 39.2% del alumnado ratifica que no acostumbran a leer en su tiempo libre y que el 60.8% del total de la muestra asegura que posee libros de lectura en casa. En cuanto a la segunda variable, implicación familiar en el hábito lector, El 41.2% del alumnado declaró que actualmente o cuando tenían menos edad sus familiares no les leían libros de lectura o cualquier otro tipo de texto. El 47.1%, que en el ámbito familiar tan solo a veces se habla de libro, el 39.2% de los alumnos solo a veces reciben un libro como regalo, el 35.3% a veces ve un familiar lee en su tiempo libre y el 45.1% de los alumnos manifestaron que a veces compran libros de lectura en casa. Para finalizar, el 54,9% de los alumnos indicaron que en casa nunca compran periódicos o revistas, 49,0% no leen libros en soporte digital, el 35.3% no acuden a la librería o biblioteca y el 43,1% no intercambian libros de lectura con familiares o amigos de su entorno. En cuanto a los resultados de la entrevista, la respuesta de los participantes permitió demostrar que el Plan de Fomento de la Lectura del centro educativo incorpora una serie de medidas que tratan de incentivar la lectura tanto en el centro escolar como en casa, las cuales son; la lectura diaria, la asignación de horas de apoyo, la lectura digital, la lectura en clase de producciones propias, la lectura mecánica individual, la planificación de la lectura, realización de fichas de lectura, la concesión de un premio a final de curso al mejor y el préstamo de libros. Pero, las investigadoras descubrieron que, en cuanto

a la implicancia de las familias en el plan de Fomento de la lectura del centro, éste se limita simplemente al control de la media hora de lectura diaria con los estudiantes.

A propósito, la investigación permitió a las investigadoras deducir que el desarrollo de la competencia lectora en las primeras etapas educativas favorece el éxito académico de los estudiantes, dado que resulta tan importante “leer para aprender” como “aprender a leer”. El hábito lector de los estudiantes está asociado sobre todo a las tareas escolares y no tanto al gusto o al placer de leer en tiempo de ocio, la actitud de la familia posee una clara influencia y motivación en el desarrollo del hábito lector en los estudiantes y la necesaria formación y capacitación del profesorado para incentivar el hábito lector del alumnado.

Por cierto, fue gratificante tener en cuenta el estudio abordado por Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019) calificado “*Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria*” el cual tuvo lugar en la Escuela Municipal de Saucillo, Chih. México, con dos grupos de estudiantes de tercer grado de educación primaria, cincuenta y cuatro niños específicamente. En la tesis, se plantearon dos objetivos, el primero, analizar la relación entre la comprensión lectora e indicadores de lectura (fluidez, velocidad, y localización de información) y el rendimiento académico de los alumnos. El segundo, establecer si existen diferencias entre el sexo de los alumnos/as y los mismos indicadores de la lectura antes descritos. A la par, los investigadores fijaron los conceptos de la lectura, la comprensión lectora, la fluidez lectora, la velocidad lectora y la evaluación de la comprensión lectora como categorías o referentes teóricos de la investigación. En cuanto a la metodología, el paradigma de la investigación es empírico analítico, toda vez que se basa en mediciones cuantitativas que se hace de las variables que participan en el estudio. Igualmente, utilizó un enfoque cuantitativo, con el fin de conseguir medidas de las variables y relaciones entre ellas, que permite iniciar una discusión científica. A su vez, este estudio es de tipo no experimental y transversal, toda vez que se realizó en un solo momento, con análisis ex post facto.

En cuanto a los instrumentos para la recolección de información, en el estudio se practicaron, por una parte, el cuestionario de preguntas abiertas que se basaron en los criterios de los aspectos: comprensión, fluidez, velocidad de lectura y los niveles de comprensión

lectora. Los criterios fijados en cada uno de aspectos fueron: requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado. Por otra parte, la observación, la cual se basó en una interpretación de la lectura en términos de palabras leídas por minuto y comparadas con los criterios relacionados anteriormente, para establecer la velocidad de la lectura. Los investigadores observaron que el 55.5 % de los alumnos requieren apoyo, o sea, no alcanzaron la lectura de sesenta (60) palabras por minuto. 15 estudiantes requieren apoyo sobre la fluidez lectora, es decir, no pueden leer una oración completa y veinticinco (25) se acercan al estándar, pueden leer dos o tres palabras seguidas, pero no una completa, lo que hace que no entiendan lo relatado en el texto.

Otro aspecto, la identificación de la idea principal de un texto, veintiuno (21) requieren ayuda y dieciocho (18) se acercan al estándar, lo que significa que únicamente son capaces de recordar pequeños fragmentos, pero no establecen ninguna conexión entre ellos. En lo que corresponde a la localización de información específica en de un texto, treinta y tres (33) estudiantes se encuentran por debajo del estándar. (Requieren ayuda y se acercan al estándar), lo que deja ver que necesitan apoyo para obtener información de algún texto y no son capaces de realizarlo de una manera autónoma. En cuanto a la utilización de la información contenida en un texto para desarrollar un argumento, treinta y tres (33) alumnos requieren ayuda. Los investigadores globalizaron los resultados y se percataron que seis (6) estudiantes se encuentran en el nivel de comprensión decodificación, treinta (30) en el nivel literal, catorce (14) en el inferencial y sólo cuatro (4) en el nivel crítico. En resumidas cuentas, los autores terminaron diciendo que la comprensión lectora, así como elementos como la fluidez, velocidad, el nivel o tipo de comprensión lectora son indicadores académicos importantes para quienes se encuentran transitando por instancias escolares o educativos formales, no formales e informales, toda vez que se convierten en herramientas con las que se apoyan para el desarrollo de los procesos individuales y sociales de la comunicación.

Por otra parte, se tuvo en consideración el estudio de Barboza, F. & Peña, F. titulado “*El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*” el cual tuvo como propósito conocer las estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación primaria en la enseñanza de la lectura. La investigación se inscribió dentro del paradigma cualitativo, de

carácter exploratorio y descriptivo, lo cual, según las investigadoras, este tipo de investigación se caracteriza por buscar, comprender y describir algún suceso externo de forma no fragmentada, el investigador se involucra en la realidad, así mismo, indicaron que finalidad de este tipo de investigación es recoger, revisar, analizar e interpretar los resultados que caracterizan un hecho, fenómeno o grupo, con el fin de conocer su comportamiento y aportar una solución al problema encontrado.

Continuando, las autoras fijaron los conceptos de la lectura y las estrategias didácticas, como categorías o referentes teóricos de la investigación, dando mayor desarrollo a la última. Al respecto, las investigadoras clasificaron estas en dos grupos las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura. Las primeras, son las que se utilizan para enseñar al estudiante a poner en práctica a medida que lee un texto. Las segundas, son aquellas que el estudiante adquiere y utiliza para realizar la lectura y lograr la comprensión del texto. Del mismo modo, las autoras relacionaron estrategias didácticas de lectura tales como; la de muestreo, la inferencia, la predicción, la confirmación y la corrección.

Igualmente, en la investigación se empleó la encuesta, la entrevista y el cuestionario como instrumentos y técnicas para la recolección de la información, las cuales fueron aplicadas a doce (12) docentes de educación primaria, seis (6) de instituciones educativas públicas y seis (6) de educación privada. Los principales resultados obtenidos fueron; la mayoría de los docentes, dedican una hora diaria a la lectura, son quienes los que sugieren lo que los estudiantes deben leer y llevan a cabo proceso de lectura en voz alta. Así mismo, frente a la realización de una primera lectura para saber de qué trata el texto; la mayoría indicaron que esa lectura la realiza cada uno de los estudiantes de manera individual y en voz baja, pero al preguntarles de que trata, los estudiantes se quedan callados. En referencia a que si efectúan predicciones, cinco (05) docentes, la mayoría, respondieron que eso es muy difícil porque se tiene que explicar primero lo que es una predicción y eso quita tiempo. En cuanto a la realización de inferencias, cinco docentes (05) afirmaron que los estudiantes no saben de qué se trata una inferencia y que tampoco saben cómo aplicarlas. Cuatro (04) docentes no respondieron, lo que supone que no aplican estrategias didácticas que permitan que los estudiantes realicen inferencias. Por último, sobre el uso de estrategias de confirmación y

corrección, los docentes las confundieron con la de corregir trabajos, exámenes, ejercicios y otros. No como la corrección en la lectura, que no relacionaron la estrategia de corrección con las estrategias de predicción ni de inferencia que es de lo que trata. Por último, las autoras acabaron diciendo que existe la necesidad de favorecer prácticas de lectura académica, crítica, reflexiva que contribuya a favorecer el aprendizaje significativo y dejar de lado la enseñanza de la lectura como una actividad repetitiva y memorística que limita el crecimiento intelectual de los estudiantes, al quedarse sólo en la estructura superficial del texto sin ir a la estructura profunda que, es lo que permite, el desarrollo de lectores críticos y autónomos.

En el ámbito nacional, inicialmente se consideró el trabajo de investigación de maestría de la magister Betty Yumary Sucunchoque Parrado de la Universidad de Los Andes, el cual tituló “La comprensión lectora como herramienta básica en el aprendizaje de la Lengua Castellana”. Estudió que se desarrolló en la Institución Educativa Pio X Municipio de Chipaque, Provincia de Oriente, Departamento de Cundinamarca con los estudiantes del grado quinto de primaria, con el propósito de comprender los efectos de una intervención pedagógica orientada al mejoramiento de la comprensión lectora lograda por los estudiantes de la Institución Educativa PIO X, a partir de una estrategia pedagógica” (Sucunchoque, 2018. Pág. 11) La investigación estimó como categorías o referentes teóricos los conceptos de Braslavsky, B, Bravo, L., Pérez, J. F y Urrego, A, en referencia a la comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y estrategia pedagógica para promover la comprensión lectora. La investigadora desarrolló su trabajo en el diseño de investigación-acción educativa, la cual, según Elliot (1993), tiene como propósito: *“El propósito de la investigación – acción consiste en ahondar en la comprensión del profesor de su problema. Por tanto, asume una actitud práctica frente a cualquier definición inicial de su propio contexto que el profesor pueda mantener”* (p 24)

Por otro lado, la docente investigadora enmarcó su intervención en el aula en tres fases: diagnóstico, talleres de innovación pedagógica y evaluación. En la primera aplicó una prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora a través de la lectura en voz alta, con el propósito de determinar el nivel de lectura en el que se encuentra cada uno de los estudiantes del grado quinto. En la fase de talleres, llevó acabo la aplicación de tres talleres a

los estudiantes, el primero, tuvo como propósito trabajar el nivel de comprensión lectora literal. En el segundo taller, la investigadora lo llevó a cabo con el objetivo de desarrollar el nivel de comprensión lectora inferencial. El último taller, tuvo como intención de afianzar el nivel de comprensión lectora inferencial. En la fase de evaluación, la investigadora aplicó una prueba del Programa Todos Aprender (PTA), con el fin de evaluar la evolución de los estudiantes después de la implementación de los talleres.

En el mismo sentido, la investigadora Sucunchoque empleó la prueba de caracterización de comprensión lectora, la bitácora y el estudio documental como técnicas e instrumentos para la recolección de información. El primer instrumento se utilizó para poder ubicar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. La bitácora, para llevar un registro de cada uno de los encuentros que sostuvo con los estudiantes, identificando fortalezas y debilidades existentes en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto. Por último, en lo que refiere al estudio documental, la investigadora tuvo en cuenta como fuentes de información documentos tales como el PEI institucional, el plan de área del grado quinto, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencia.

En definitiva, el trabajo adelantado por la investigadora le permitió concluir que el diagnóstico es un punto de partida y a su vez una herramienta que orienta a la construcción de propuestas innovadoras, enfocadas en fortalecer las debilidades que se presenten en los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora. También puso de presente la necesidad de trabajar la lectura comprensiva desde los grados anteriores, señalando que lo primordial es el trabajo en los niveles de comprensión lectora literal e inferencial. Por último, la investigadora recomienda que este tipo de actividades y estrategias se inicien desde el grado primero y de manera continua en toda la etapa educativa.

Asimismo, en el año 2019, la investigación de Ángulo, Cortés, Ángulo y Sotelo, de la Universidad Santo Tomás, titulada “Comprensión lectora en Estudiantes de Grado Tercero del nivel de básica primaria, en la Institución Educativa Rural Mixta La Humildad” desarrollada en el municipio de Barbaças en el departamento de Nariño, cuyo objetivo expuesto fue fortalecer las estrategias pedagógicas para mejoramiento de la comprensión

lectora en estudiantes de grado tercero. Los investigadores desarrollaron referentes teóricos tales como la lectura, comprensión lectora, modelos de comprensión lectora, factores que inciden en la comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, estrategias de enseñanza, estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora, educación rural en Colombia y la lectura en el marco de Escuela Nueva. Este trabajo de investigación se enmarcó en lo cualitativo, porque se realizaron descripciones verbales de la realidad, observaciones y anotaciones sobre cómo los docentes enseñan y cómo los estudiantes aprenden la lectura en el aula de clase. Así mismo los investigadores la delinearón en el enfoque epistemológico hermenéutico y método de investigación etnográfico, porque permite que el investigador, identifique una problemática, adentrándose en el mundo real y naturalista, y así apropiarse de manera abierta y positiva en el contexto del objeto de estudio.

Hay que mencionar, además que en esa investigación se empleó la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas para docentes, talleres de lectura a estudiantes y la revisión documental como instrumentos para la recolección de información. Los resultados mostraron que el ochenta por ciento (80%) de los estudiantes tienen un bajo nivel de comprensión lectora. Asimismo el noventa por ciento (90%) de los docentes conocen estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora pero reconocieron que aplican métodos memorísticos y repetitivos. De modo que, los autores concluyeron que en el desarrollo de actividades de lectura, el maestro puede utilizar el juego como una técnica creativa, realizar actividades grupales e individuales, buscar diferentes clases de textos. Además, sugieren herramientas al maestro, para que estos se actualicen y pongan en práctica las estrategias pedagógicas que ayudan a los estudiantes del grado tercero a superar las dificultades que tienen en la lectura. Por último, afirmaron que la sistematización de las estrategias dota al maestro de herramientas o actividades actualizadas para acceder al conocimiento y al mismo tiempo es un reto para los profesionales de la educación para seguir elaborando y diseñando nuevas formas de enseñar la lectura en el aula de clase.

Por su parte, Castro y Páez, (2015), en su tesis de maestría denominada “El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión” implementada en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Departamental Juan José

Neira del Municipio de Machetá departamento de Cundinamarca. En el cual se planteó como meta, diseñar una propuesta de intervención pedagógica orientada al mejoramiento de la comprensión de lectura de los estudiantes, mediante la construcción de unidades didácticas. Las investigadoras tuvieron en cuenta como referentes teóricos el concepto de comprensión lectora planteado por Solé (1992) y otros autores. También describieron los procesos psicológicos que intervienen en la comprensión lectora, los niveles en que se desarrolla y la influencia de la tipología textual en esta, igualmente, pusieron de presente las dificultades que se presentan con frecuencia con la comprensión lectora y las estrategias cognitivas que se pueden trabajar en el aula para superarlas.

Habría que decir también que, el trabajo se caracterizó por emplear la metodología de investigación cualitativa y el tipo de investigación acción-participativa, porque las investigadoras asumieron un rol como agentes de cambio frente a una situación sentida como necesidad. Castro y Páez, (2015) emplearon como técnicas o instrumentos para la recolección de informaciones tales como, la prueba de comprensión lectora y la encuesta a estudiantes, la entrevista individual estructurada a docentes, la observación participante, la entrevista grupal a los docentes. Las investigadoras concluyeron que las dificultades alrededor del proceso de comprensión de lectura de los estudiantes están vinculadas a factores extrínsecos, tales como, metodología de sus maestros, situación socio-ambiental y familiar; factores intrínsecos, como, motivación, procesos psicológicos básicos y cognitivos. Como también, una barrera para que se logren mejores resultados es que los maestros consideran que sus estudiantes son los responsables de su motivación frente a la lectura y el aprendizaje. Las estrategias pedagógicas que se incluyen en las unidades didácticas permiten un abordaje seleccionado de cada tipología textual y un abordaje desde el cuestionamiento, la lúdica, la reflexión y la creatividad, al utilizarlas en diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después.

Por otro lado, las autoras evidenciaron que en los grados cuarto y quinto del nivel de básica primaria se hace necesario fortalecer el uso de textos explicativos, informativos y argumentativos, con temáticas que llamen la atención de los niños, de tal forma que se trabajen los procesos de pensamiento, empleados no solo para decodificar un texto, sino para generar

una verdadera interacción entre el lector y texto, para descubrir la información, el contexto y la intención que quiere transmitir el autor.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las dificultades más palpables dentro de las aulas escolares, es el nivel de desempeño bajo en los procesos lectores que presentan los alumnos de nivel básica primaria y que se agudiza en los niveles de básica secundaria y media. Se evidencia que tal inconveniente tiene múltiples aristas de índole cognoscitiva, biológica, psicológica, social, cultural y económica de los estudiantes. A pesar de ello, las dificultades que presentan los alumnos asociados a la lectura comprensiva, es una de las principales causas del bajo desempeño lector y por supuesto del fracaso escolar.

En el ámbito educativo, son multidimensionales los problemas que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama del municipio de Neiva en el departamento del Huila, se puede evidenciar que uno de esos problemas educativos de mayor frecuencia, es la dificultad por parte de los estudiantes del grado tercero de la institución educativa para alcanzar los niveles de comprensión lectora. Situación que se evidencia año tras año gracias a los resultados institucionales que se logran en las pruebas externas, al alto porcentaje de estudiantes del nivel de básica primaria que reprueban la asignatura de lengua castellana, al alto número de estudiantes que son promovidos al siguiente año escolar sin las competencias lectoras mínimas que les permitan desenvolverse sin dificultad.

Al respecto, el Ministerio de Educación de Colombia y el Instituto Colombiano Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) en el año 2022, llevaron a cabo en la Institución Educativa, Evaluar para Avanzar, una iniciativa novedosa que busca dar respuesta a las actuales condiciones educativas y ser un apoyo al fortalecimiento de aprendizajes y la promoción del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. (Icfes, 2022. p. 7)

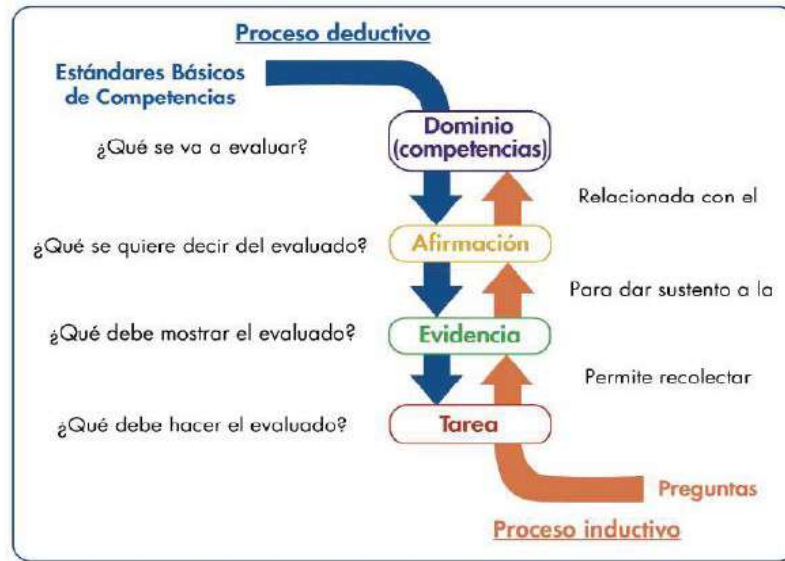
Evaluar para Avanzar es una iniciativa que busca orientar a los y las docentes en el diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes a la institución educativa o para mejorar las estrategias de educación y trabajo académico en casa. Esta cubre las áreas de Matemáticas, Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Sociales y Ciudadanas y Ciencias Naturales e Inglés. (Icfes, 2022. p. 7)

La iniciativa sirve como herramienta de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Esta consta de cuadernillos para cada una de las áreas, los cuales como la del área Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura (tercero a noveno) consta de 20 preguntas. Cada uno de estos instrumentos de valoración tiene una relación directa con los Estándares Básicos de Competencias, por tanto, los resultados brindan información sobre la relación de las competencias básicas y las que se desarrollan en el aula. (Icfes, 2022. p. 7, 8)

Evaluar para Avanzar utiliza el Diseño Centrado en Evidencias como metodología para el diseño de cada uno de los instrumentos de valoración. Tal diseño propone una serie de pasos que permiten desagregar y generar un puente entre lo que se quiere evaluar (competencias) y las tareas que deberían desarrollar un estudiante para dar cuenta de ello. (Icfes, 2022. p. 8)

El primer paso se conoce como *afirmación*, entendida como aquello específico de un área del conocimiento que se espera que los estudiantes sean capaces de saber-hacer. Esta es extraída de manera directa e indirecta de los Estándares Básicos de Educación. *Las evidencias*, como segundo paso es aquello que debería mostrar un estudiante que permita inferir que posee las habilidades que especifica la afirmación. El último paso de este diseño son las *tareas*, entendida como aquello puntual que debería ejecutar un estudiante para tener una evidencia sobre aquello que debería saber-hacer. En la siguiente figura se muestran cada uno de los pasos del Diseño Centrado en Evidencias. (Icfes, 2022. p. 11)

Figura 1. Proceso deductivo e inductivo del Diseño Centrado en Evidencias



Fuente: Instituto Colombiano Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES, 2022. p.12)

Ahora bien, el instrumento de valoración del área Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, tema que ocupa el interés para el presente trabajo de investigación, evalúa las habilidades necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que obedecen a diferentes propósitos. De igual manera, evalúa la competencia desglosándola en tres procesos básicos de la comprensión de un texto: *el literal, el inferencial y el crítico*. (ICFES, 2022. p.17)

Conforme a lo anterior, el día cinco (05) de mayo del 2022, los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama, se les práctico el instrumento de valoración para el área Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, el cual constó de 20 preguntas. La siguiente tabla muestra que de la totalidad de las preguntas, 7 evaluaron el nivel de comprensión literal, 7 el inferencial y 6 el crítico.

Tabla 1. Análisis de la afirmación según el número de preguntas.

Competencia	Nivel	Afirmación.	Id de pregunta.	Total
	Literal	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto.	I_1874378, I_1874386, I_1874396, I_1874422, I_1874443, I_1874473, I_1874480.	7

Comprensión lectora.	Inferencial	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita	I_1874405, I_1874414, I_1874458, I_1874499, I_1874504, I_1874523, I_1874532.	7
	Crítico	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	I_1874437, I_1874469, I_1874515, I_1874549, I_1874556, I_1874568.	6

Fuente: Autor- Instituto Colombiano Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación

Del mismo modo, es válido referenciar cada una de las evidencias que permiten inferir que el estudiante posee las habilidades que especifica la afirmación. A saber:

Tabla 2. Evidencias según la afirmación

Competencia	Afirmación.	Evidencias.
Comprensión lectora.	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). 2. Reconoce y entiende el vocabulario y su función.
	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto. 2. Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos. 3. Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto. 4. Distingue las relaciones entre las personas (o personajes) que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces).
	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciona y evalúa el texto y el contexto. 2. Evalúa las ideas expresadas en un texto. 3. Relaciona y compara diferentes textos. 4. Infiere estrategias discursivas del texto.

Fuente: Autor- Instituto Colombiano Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación

Asimismo, en la siguiente tabla se pone de presente cada uno de los Estándares Básicos de Competencia y subprocesos asociado a la afirmación y evidencia de cada una de las preguntas del instrumento de valoración.

Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias y subprocesos asociados a la afirmación y evidencia.

Afirmación.	Evidencias.	Estándares Básicos de Competencia y subprocesos.
Recupera información literal expresada en fragmentos del texto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). 2. Reconoce y entiende el vocabulario y su función. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. 2. Describo eventos de manera secuencial. 3. Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. 4. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. 5. Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. 6. Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. 7. Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. 8. Identifico la intención de quien produce un texto. 9. Identifico la intención de quien produce un texto.
Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto. 2. Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos. 3. Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto. 4. Distingue las relaciones entre las personas (o personajes) que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa. 2. Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. 3. Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. 4. Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto o de una de sus partes. 5. Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. 6. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. 7. Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas. 8. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.
Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciona y evalúa el texto y el contexto. 2. Evalúa las ideas expresadas en un texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. 2. Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.

	<p>3. Relaciona y compara diferentes textos.</p> <p>4. Infiere estrategias discursivas del texto.</p>	<p>3. Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.</p> <p>4. Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</p> <p>5. Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.</p> <p>6. Reconozco formatos, temáticas y funciones.</p> <p>7. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</p>
--	---	--

Fuente: Autor- Instituto Colombiano Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación.

Una vez contextualizado el instrumento de valoración del área Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura aplicado a los estudiantes del grado tercero, es fundamental analizar los resultados obtenidos en dicha prueba. Para empezar es importante precisar que fueron veinte (20) los estudiantes a los cuales se le aplicó el instrumento de valoración bajo la modalidad online. A continuación, la siguiente tabla mostrará los resultados obtenidos por los estudiantes asociados por cada pregunta en correspondencia a los ítems competencia “comprensión lectora”, la afirmación y evidencias. A saber.

Tabla 4. Resultados asociados a cada pregunta.

RESULTADOS ASOCIADOS A CADA PREGUNTA.								
Competencia	No. de pregunta	Afirmación.	Evidencia.	Opción de clave correcta	Total correctas grupal	% correctas grupal	% incorrectas grupal	% de omisiones
Comprensión lectora	1	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador)	C	3	15%	85%	0%
	2			B	8	40%	60%	0%
	3			A	10	50%	50%	0%
	8			C	4	20%	75%	5%
	11			B	9	45%	55%	0%
	12			B	11	55%	40%	5%
	6		Reconoce y entiende el vocabulario y su función	C	1	5%	90%	5%
	4	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto	B	4	20%	80%	0%
	5			A	5	25%	75%	0%
	9			D	5	25%	70%	5%
	17		Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos	B	7	35%	65%	0%
	13			B	11	55%	40%	5%

	16	información implícita	Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto	A	8	40%	60%	0%
	14		Distingue las relaciones entre las personas (o personajes) que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces).	C	9	45%	50%	5%
	7	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido	Relaciona y evalúa el texto y el contexto	B	6	30%	60%	10%
	10		Evalúa las ideas expresadas en un texto.	B	7	35%	60%	5%
	15		Relaciona y compara diferentes textos	D	10	50%	50%	0%
	18		Infiere estrategias discursivas del texto	D	4	20%	80%	0%
	19			A	11	55%	40%	5%
	20			C	3	15%	80%	5%

Fuente: Autor- Instituto Colombiano Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación.

Conforme a los resultados mostrados en la tabla, se puede inferir que de las siete (7) preguntas que evaluaron el nivel de comprensión lectora literal, cinco (5) de estas (71,4%), el porcentaje de estudiantes que respondieron de manera correcta se situó por debajo de la mitad. Además, se observa que 42,8% de las preguntas, el porcentaje de respuestas correctas se ubican igual o menor al 20%. Solamente en las preguntas número tres (3) y doce (12) el porcentaje de estudiantes que respondieron de manera correcta se situó en el 50% y 55% respectivamente.

Tal panorama permite inferir que el promedio de estudiantes que no alcanzan a tener el nivel de comprensión literal en la prueba es del 65%. Los resultados evidencian y advierten que se hace necesario por parte del docente implementar estrategias pedagógicas dentro de su práctica de aula que posibiliten en los educandos ubicar los elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador), reconoce y entender el vocabulario explícito y su función. Así mismo distinguir y comprender la información explícita y relevante que contiene el texto y reconocer las palabras, frases e ideas principales y secundarias del texto.

En cuanto al nivel de comprensión lectora inferencial, dos (2) de las siete (7) preguntas, evaluaron en los estudiantes la capacidad para el reconocimiento de significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto. Al respecto, los resultados mostraron que en promedio solo el 22,5% de los estudiantes lo hace. Así mismo, en cuanto a la capacidad de deducir las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos por parte de los evaluados, en promedio, solo el 30% de los estudiantes evidenciaron tener esa competencia.

Por otro lado, este mismo nivel de comprensión lectora, el instrumento evaluó si los estudiantes tienen la aptitud de inferir la intención comunicativa de enunciados del texto. Al respecto los resultados evidenciaron que en promedio el 47,5% de los estudiantes logra inferir. Con relación a si los estudiantes logran distinguir las relaciones entre las personas (o personajes) que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces), el 45% de los estudiantes (9 de ellos) manifestaron poder realizarlo, el restante (11 de ellos) evidenciaron no poder realizarlo. Hasta aquí, cuesta entender por qué en este nivel de comprensión lectora los resultados fueron mejores comprendiendo que en el nivel literal no fue igual. Tal vez al tratarse de una prueba estandarizada, este resultado del nivel inferencial corresponda a que los estudiantes acudieron al azar para contestar las preguntas, presentándose una inconsistencia entre los dos niveles de comprensión lectora.

Debido a lo expuesto anterior, es acertado manifestar que las siete (7) preguntas que evaluaron el nivel de comprensión lectora inferencial, el 85,7% de las preguntas, 6 exactamente, el porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente las preguntas de este nivel de comprensión se ubica por debajo del 50%, siendo esta situación alarmante, puesto que, para este nivel de comprensión requiere del lector la capacidad para efectuar: categorizaciones (personas, objetos, lugares, entre otros), esquemas (reproducir de manera representativa el texto), inferir ideas principales, no incluidas explícitamente, inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera, predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no, sinopsis (compendiar el texto) y síntesis (combinar varias ideas, hechos, entre otros). (Pérez.2005)

Para finalizar, en cuanto al nivel de comprensión lectora crítico, de las 20 preguntas aplicadas en el instrumento de valoración, 6 evaluaron dicho nivel. Los resultados obtenidos por los estudiantes mostraron que el 66,6% de las preguntas, el promedio del porcentaje de respuestas correctas por los estudiantes es del 25%, es decir 5 estudiantes en promedio respondieron acertadamente las preguntas. Asimismo, de la totalidad de los estudiantes, solo 6 demostraron que relacionan y evalúan el texto y el contexto, El 35% de ellos evalúan las ideas expresadas en un texto y en promedio el 30% de los estudiantes (6 estudiantes) infieren estrategias discursivas del texto.

Según Pérez (2005), el tercer nivel de comprensión conlleva al lector a realizar un juicio sobre la realidad, fantasía y de valores. Es decir que, a este nivel, el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o negarlo, con argumentos. El carácter de la comprensión lectora crítica es evaluativo, en el que participan aspectos como la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Para Cervantes, Pérez y Alanís (2017) Los juicios pueden ser: De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En consecuencia a estos desalentadores resultados en las pruebas externas, se observa que la mayoría de los estudiantes no cuentan con las competencias que exige cada uno de los niveles de la comprensión lectora, problema que tiene sentido porque posiblemente una de las razones de los bajos niveles de comprensión sea que los procesos de enseñanza de la lectura se han caracterizado por ser una actividad repetitiva y memorística que limita el crecimiento intelectual de los estudiantes y no consiguen motivarlos a leer, hacer de esta una acción, una experiencia cotidiana y de vida y no para cumplir solamente con las obligaciones escolares.

Además, esta situación problemática provoca la necesidad de intervención inmediata y mitigación de esta, porque la falta de competencias en los distintos niveles de comprensión

lectora en las primeras etapas educativas desfavorece el rendimiento y éxito escolar en todas las asignaturas y etapas venideras. Sin lugar a dudas, repercute en el desconocimiento en el uso y aplicación de resúmenes, dificultad para realizar inferencias y establecer relaciones con textos ya leídos, diferenciar el tipo de texto que están leyendo, identificar la idea global del texto, extraer los valores y mensajes que están implícitos en el texto, escribir acertadamente los títulos a la lectura afines a la temática o mensaje que ellos encierran, confusión respecto a las demandas de una guía, taller, tarea o actividad, entre las más destacadas.

Es importante relacionar que el problema antes mencionado, se agudiza debido a que la tipología textual no es llevada al aula de clases, es significativamente desconocida por los maestros, quienes son los principales responsables y orientadores de los procesos lectores al interior de las aulas de clase. Hace falta capacitar más al cuerpo docente del nivel de básica primaria en lo que respecta a las estrategias pedagógicas de la lectura. La comprensión lectora, así elementos tales como; la fluidez y la velocidad lectora son indicadores académicos importantes para quienes se encuentran transitando por sus primeras instancias, toda vez que se convierten en herramientas con las que se apoyan para el desarrollo de los procesos individuales y sociales de la comunicación a futuro.

Los docentes del nivel de básica primaria siguen limitando la lectura como un simple proceso que se traduce en decodificación de letras, palabras, frases y oraciones, trabajando con estrategias y metodologías tradicionales, la gestión pedagógica de los docentes no motiva al estudiante a desarrollar competencias de comprensión lectora, pues la lectura es un asunto que no genera importancia alguna.

De conformidad a la problemática delimitada y expuesta, se considera que al respecto se pueden desarrollar acciones pedagógicas por parte de los docentes que promuevan ese efecto y así lograr el propósito que se pretende, desarrollar y mejorar los niveles de comprensión lectora. Igualmente es posible diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta de intervención pensada, pedagógica y didáctica encaminada al mejoramiento de la comprensión lectora, desarrollo en las habilidades comunicativas, optimizar el aprendizaje, mejorar los procesos

de instrucción de forma que puedan repercutir en el ámbito académico general y extenderse a la vida cotidiana de niños y niñas empleando la diversidad textual.

En ese orden de ideas, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de la implementación unidades didácticas para la asignatura de español enfocadas en la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva, departamento del Huila?

4. JUSTIFICACIÓN

La lectura resulta ser un proceso complejo y por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se puede reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. (Ministerio de Educación de Colombia, 1998). En igual sentido, la lectura termina siendo una de las labores más difíciles a la que deben enfrentarse los niños en los primeros años del nivel de básica primaria. Es así que, las instituciones educativas tienen la tarea de motivar, contribuir y desarrollar en los estudiantes actividades de comprensión lectora dentro y fuera de las aulas. Es este, uno de los móviles para llevar a cabo esta investigación, dado que, en la actualidad se evidencia que las prácticas escolares se siguen enmarcando en el desarrollo de acciones y actividades rudimentarias en la enseñanza de la lectura, que en nada contribuyen en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los estudiantes del nivel de básica primaria.

Es cierto que el desarrollo, fortalecimiento y adquisición de la competencia lectora se trabaja con gran intensidad en los primeros cinco grados del nivel de básica primaria. De manera equivocada, entendemos que leer implica solamente entonar bien las palabras y

oraciones, o, hacerlo de manera fluida. El proceso lector se vislumbra más allá, puesto que es un proceso de comunicación entre el lector y el texto. Situación última que no se produce dentro de las aulas escolares.

El presente estudio investigativo es importante porque procura impactar de manera positiva los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria, pues se considera que tanto la lectura como la comprensión lectora son la base para llevar a cabo el análisis cognitivo de cualquier situación de la vida y la adquisición de aprendizajes, contenidos escolares y no escolares que impactan en la formación integral como personas. En la actualidad, está ocurriendo que muchos de los estudiantes siguen avanzando por cada uno de los grados del nivel de básica primaria sin haber adquirido las competencias que encierran la comprensión lectora, llegando incluso a los niveles de básica secundaria y media sin saber qué es lo que están leyendo y comprender lo que leen.

Para lograr mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del nivel de básica primaria, urge que los docentes se caractericen por ser investigadores, ávidos de conocimientos, que se capaciten y actualicen sobre prácticas pedagógicas y didácticas, busquen nuevos métodos y estrategias de enseñanza para la comprensión lectora en el aula, y así ayudar a que los estudiantes logren conseguir por un lado, niveles altos de comprensión y por otro, materializar lo que se encuentra plasmado en las políticas educativas nacionales en cuanto a la lectura se refiere.

Conforme lo anterior, esta propuesta investigativa pretende dar herramientas teóricas y prácticas a los docentes de los niveles de básica primaria, sobre cómo llevar a cabo de manera adecuada y diferente la lectura en las aulas de clase, formular estrategias pedagógicas, didácticas, cognitivas y metacognitivas que contribuyen al mejoramiento de la comprensión lectora, pero sobre todo, buscar los recursos que permitan impactar en las dificultades presentes en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama.

Solé (2012) y García, Arévalo y Hernández (2017, p. 158), estos últimos expresaron de manera textual: “*la lectura en contextos académicos ha cobrado mayor importancia y está*

llamada a participar cada vez más activamente de los procesos de aprendizaje continuo y aprendizaje para la vida”. Conforme a lo anterior, es posible inferir que, la comprensión lectora es fundamental en el desarrollo y éxito académico de los estudiantes, toda vez que se convierte en el principal derrotero para la adquisición del aprendizaje, siendo este último afectado por múltiples factores, entre los cuales se encuentra la lectura.

Este trabajo asume una obligación frente a la comprensión lectora en los niños y niñas, los docentes estamos obligados a adquirir competencias y habilidades básicas como la reflexión, investigación, análisis, planificación y resolución de este tipo de desafíos que ocurren en los aulas escolares y buscarles una resolución desde la práctica de aula pensada y sintetizada en unidades didácticas. Este estudio de investigación es una prueba fehaciente para probar que mediante estrategias pedagógicas y didácticas se puede impactar rápidamente en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en los niños de básica primaria.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL.

Identificar el impacto de la implementación de unidades didácticas para la asignatura de español enfocadas en la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva, departamento del Huila.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Identificar el nivel de comprensión lectora de cada uno de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva.
- Implementar unidades didácticas para la asignatura de español enfocadas en la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa Jairo

morera Lizcano de la ciudad de Neiva.

- Determinar el nivel de impacto en la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva.

6. MARCO CONTEXTUAL

De forma inicial, a través de la página oficial de la Alcaldía de Neiva (2022) se puede realizar un ejercicio de caracterización de forma preliminar a nivel geográfico del nicho de estudio escogido, es decir se fundamentarán aspectos precisos del municipio de Neiva, posteriormente su división político-administrativa por un lado, de forma complementaria se realizara el mismo ejercicio de caracterización de la institución educativa Jairo Morera Lizcano y la muestra específica de estudiantes de grado 3° de primaria de la sede Guillermo Lievano, de forma teórica, en ese sentido:

El municipio de Neiva está ubicado entre la cordillera Central y Oriental, en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, en el valle del mismo nombre, cruzada por los Ríos Las Ceibas y el Río del Oro. Neiva no es solo el área urbana (la ciudad) sino un extenso territorio que va desde la Cordillera Central hasta la Cordillera Oriental. Dentro de sus límites hay otros centros poblados de primer Nivel (Urbanos): Fortalecillas, Caguán, San Luís, Guacirco, Vegalarga y San Antonio de Anaconia; y de segundo Nivel (Rurales): Piedra Marcada, El Cedral, El Colegio, San Francisco, El Triunfo, Peñas Blancas, La Mata, El Venado, Cedralito, Palacios, Pradera, Aipecito, Chapinero y Órganos. (Alcaldía de Neiva, 2022)

Tal como lo refiere la Alcaldía de Neiva, geográficamente Neiva se encuentra ubicada

dentro de las coordenadas geográficas 2°55' 39" latitud norte, los 75° 17' 15" longitud oeste del meridiano de Greenwich, en la parte centro-sur de la región andina de Colombia con una superficie de 1.468 Km² (146.800 Has) y una población ajustada de 357.392 habitantes para el año 2018, de los cuales 150.525 son hombres y 164.001 son mujeres. (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018).

El área total del municipio de Neiva es de 1557.06 km², de las cuales 4.594 Has corresponden a la extensión urbana (2.95%) y las restantes 150.706 Has a la extensión rural (97.05%). Neiva, desde el punto de vista poblacional es un Municipio eminentemente urbano. Según el censo de 2018, la población ubicada en el casco urbano es de 335.994 habitantes (93,8%) en un área de 4.594 Has., mientras solo 21.398 habitantes (6,2%) se localizaban en la zona rural cuya extensión es de 150.706 Has. Lo que da una visión de la baja densidad poblacional del área rural, en contraste con el área urbana (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018).

Continuando con el hilo del escrito, con base a la división político-administrativa del municipio de Neiva:

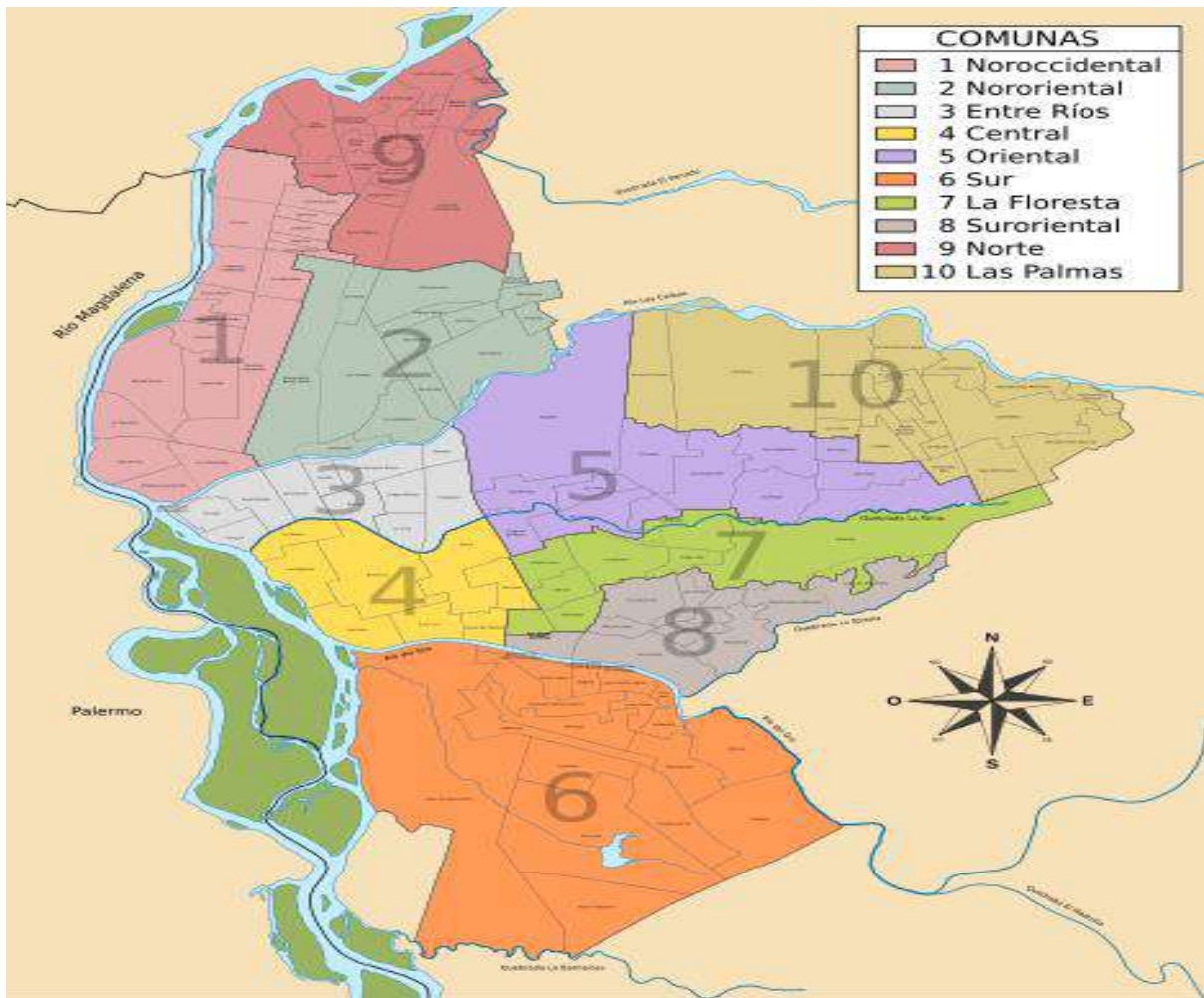
A partir de la Ley 10 del 87 o de Descentralización Política, Administrativa y fiscal, se otorgaron facultades a los municipios para constituir las Juntas Administradores Locales de Comunas para el caso de la zona urbana y de Corregimientos en la zona rural. Se buscaba entonces la ampliación de la base social para la toma de decisiones, a un nivel que acerque gobierno y población alrededor de los temas locales más apremiantes. Su división política y administrativa se ha estructurado a partir de 10 comunas con 117 barrios y 377 sectores en la zona urbana y 8 corregimientos con 73 veredas y 21 sectores en la zona rural, con un área estimada de 4.594 y 150.706 Hectáreas respectivamente. (Alcaldía de Neiva, 2022)

Cada corregimiento está asociado a un centro poblado rural que se constituye en el epicentro de las actividades económicas, culturales, sociales y políticas de la población circundante. La zona rural del municipio de Neiva cuenta con 8 centros poblados: Aipécito, Chapinero, San Luis, Guacirco, Fortalecillas, El Caguán, Vegalarga, Río de las Ceibas. (Alcaldía de Neiva, 2022) Con el ánimo de dar finalización a la caracterización del municipio escogido como nicho académico.

El municipio de Neiva está conformado en el casco urbano por 10 comunas, distribuidas en 117 barrios, con una población aproximada de 335.994 habitantes de acuerdo al censo de 2018, y en el área rural está conformado por 8 corregimientos distribuidos en 73 veredas con personería Jurídica y área definidas, con una población aproximada de 21.398 habitantes. Se relacionan las diferentes veredas con sus respectivas áreas y porcentaje de participación en el municipio. (Alcaldía de Neiva, 2022)

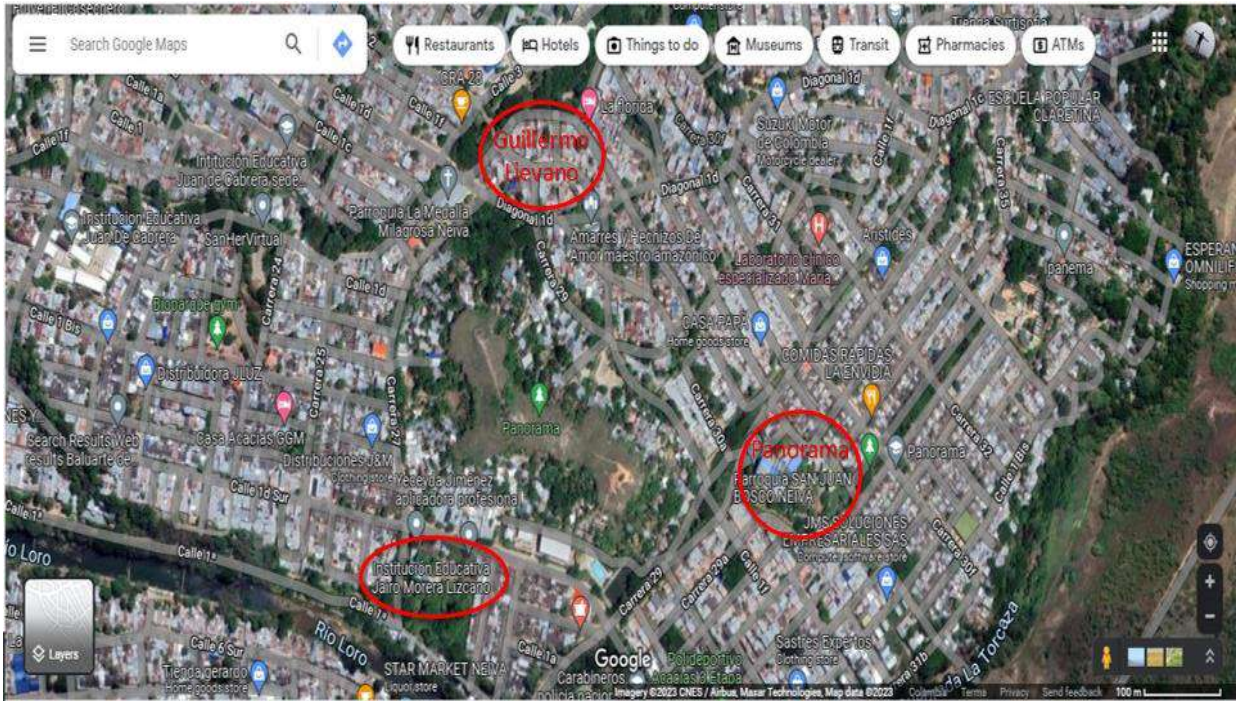
A partir de la contextualización anterior, La Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Guillermo Lievano se encuentra ubicada en la ciudad de Neiva en la comuna 8, siendo la muestra específica de estudio. La sede educativa está ubicada en el barrio que lleva su mismo nombre. Por la parte norte limita con el barrio La Nueva Granada. Por el sur limita con el barrio Panorama. Al oriente con los barrios la Florida y Surorientales. Y al occidente con Peñón redondo.

Figura 1. Mapa de comunas de la ciudad de Neiva.



Fuente: Alcaldía de Neiva (2022)

Figura 2. Localización de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano y sus sedes. .



Fuente: Google Maps. (2023)

La comuna 8 también conocida como sur oriental, está conformada por 8 barrios, los cuales están subdivididos en 29 sectores. Esta comuna se ha caracterizado siempre por tener uno de los niveles de pobreza más altos de la ciudad, por tal razón la gente que vive allí no tiene visión, ni sentido de pertenencia para un buen desarrollo comunal. La mayoría de las personas tienen un trabajo informal, del rebusque. Gracias al nivel alto de pobreza y de seguridad de la comuna 8, se reconoce esta como una de las más peligrosas de la ciudad. Entre las problemáticas más notables de esta comuna son: Espacios de asentamiento, la violencia intrafamiliar, agresividad escolar, embarazo juvenil, consumo de estupefacientes, población desplazada, prostitución, abandono de niños, conformación de bandas, delincuencia común que adelantan infracciones tales como hurtos, extorsiones, violaciones y venta de los estupefacientes. Este panorama tal vez es producto de la falta de orientación, educación, capacitaciones y políticas verdaderas de Estado. A su vez, cabe señalar que la comuna 8 no cuenta con zonas recreacionales y comerciales, parques y vías en buen estado.

Tabla. Barrios y sectores de la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

COMUNA 8	COMUNA 8
Alfonso López	Los Parques
La Florida	Panorama
Guillermo Liévano	Los Arrayanes
El Caracol	El Peñón.
Las Acacias	Los Alpes
Villa Amarilla	Simón Bolívar
Los Comuneros	Sur Orientales
Peñón Redondo	Rafael Azuero Manchola
Las Américas	La Cristalina
La Nueva Granada	El Porvenir
El Dorado	La Paz
La Juventud	Villa Osorio
Rafael Uribe	San Carlos
Bajo Pedregal	

Fuente: Autor

Los estudiantes de grado cuarto de la sede Guillermo Lievano pertenecen a un contexto, donde tiene contacto directo con esta problemática y a su vez interactúan con muchas personas. La gran mayoría de los alumnos se caracterizan por no tener amplitud en el léxico o vocabulario, lo anterior se comprobó cuando los estudiantes se les dificultan reemplazar palabras sinónimas o antónimas.

Otro aspecto característico de la mayoría de los estudiantes del grado tercero es que no han desarrollado siquiera el nivel de lectura literal, se le es difícil identificar personajes, ideas principales y secundarias y la estructura del texto. De ahí que, esto se deba a que los estudiantes en sus hogares no tienen el hábito lector estructurado y en el establecimiento educativo son muy pocas las acciones que se desarrollan dentro del aula por parte de los docentes para potenciar este hábito lector. 23 estudiantes de cuarto de básica primaria participaron en la investigación: 13 niños y 10 niñas. La edad promedio es de 10 años aproximadamente. La mayoría de los estudiantes viven en la comuna 8 de la ciudad de Neiva.

7. MARCO TEÓRICO.

Una de las dificultades más palpables dentro de las aulas escolares, es el nivel de desempeño bajo en los procesos lectores que presentan los alumnos de nivel básica primaria y que se agudiza en los niveles de básica secundaria y media. Se endilga que tal inconveniente tiene múltiples aristas de índole cognoscitiva, biológica, psicológica, social, cultural y económica de los estudiantes. A pesar de ello, las dificultades que presentan los alumnos asociados a la lectura comprensiva, es una de las principales causas del bajo desempeño lector y por supuesto del fracaso escolar.

Tal obstáculo escolar ha buscado comprenderse desde distintas teorías. Para comprender cada uno, primero, será importante definir algunos conceptos claves para el tema de estudio. Entre los cuales se encuentra: la lectura, procesos psicológicos que intervienen en la lectura, la comprensión lectora, habilidades, niveles y dimensiones, tipología textual y comprensión, dificultades, errores o factores que influyen en la comprensión lectora, estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora y la estrategia pedagógica y didáctica

7.1. LA LECTURA.

Es válido y pertinente dentro de esta investigación tener claro el concepto lectura. Realizar la conceptualización de este término no es una tarea fácil, porque existe una abundante literatura en torno a este. Lo que sí es claro es que, del término “lectura” subyace de una discrepancia, puesto que para unos autores leer se limita a simplemente descifrar un código escrito, mientras que para otros la lectura aparte de decodificar también es comprender e interpretar un texto.

El concepto de lectura ha venido evolucionando con el trasegar el tiempo. En el año 1982, los autores Adam y Starr concibieron la lectura como la capacidad de comprender un texto escrito” (pág. 65). Por la misma vía, Venegas, Muñoz y Bernal (1987), señalaron que el objetivo principal de la lectura en la infancia es que el niño pueda captar el mensaje del texto, en una forma muy cercana a como el autor quiso expresarse. (pág. 35).

Puentes (1991), citado por Millán (2010), en tono beligerante indicó que la lectura es más que el simple reconocimiento de sonidos, aclarando que ese proceso, mecánico, por cierto, es sólo su fase inicial. Leer requiere de conocimientos previos del lector para que los active y los integre al contenido de la lectura. (pág. 10). En 2001, Clemente en sus trabajos recoge las posturas expuestas por los autores Venegas, Muñoz y Bernal (1987) cuando afirmó que “leer significa captar el significado del texto escrito”. Y aclara que para captar ese significado se requiere superar unos requisitos primarios, pero esenciales en la comprensión de textos. (pág. 70).

En 2006, Briz, con similitud a lo definido por Clemente, señaló que la lectura se caracteriza por ser multinivel, ya que va desde procesos inferiores (perceptivos-ojo, oído) hasta superiores (integración de significados mediante procesos sintácticos y semánticos). Así mismo el autor complementó el concepto anterior, diciendo que la lectura implica en el lector tanto en su aspecto físico como en el intelectual (comprensión e interpretación). (pág. 36).

Por su parte, Isabel Solé, en su libro “estrategias para la lectura”, se refiere a está recogiendo aspectos de la cita anterior y en sentido más amplio como: *“el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen el texto (su forma y su contenido) y el lector (expectativas y conocimientos previos). El lector necesita manejar con soltura habilidades de decodificación y aportar al texto sus propios objetivos, ideas y experiencias previas. El lector aplica un proceso permanente de predicción e inferencia, apoyado en la información que aporta el texto y su propio conocimiento, además, va confirmando o rechazando las predicciones o inferencias que hace a medida que va leyendo.* (Solé, 1992, pág. 95)

Jiménez y Artilles (1989), desde la perspectiva cognitiva, precisaron que la lectura en sí es un proceso lingüístico complejo que incluye una serie de habilidades en el lector y su adquisición va a depender del conjunto de experiencias lingüísticas y de los conocimientos que este tenga del mundo” (pág. 36).

Con relación a la serie de habilidades, Hester y Cruz (1982) concibieron que la lectura, en su verdadero sentido envuelve tres (03) habilidades fundamentales: la primera, “*decodificar o descifrar*”. Es la habilidad para reconocer las palabras. La segunda, “*comprender*”, es la

habilidad para entender e interpretar el significado de lo que se lee. Por último, “*Asimilar y apropiarse*”, es la habilidad para pensar crítica y creadoramente acerca de lo que se lee, así como reaccionar ante lo que el escritor ha expresado. (pág. 24)

Por otro lado, Valenzuela y Márquez (2018) señalaron que el conjunto de habilidades implicadas en la lectura se caracteriza por no ser independientes sino interrelacionadas. Además, mencionaron que pueden estas se clasifican en visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas. Las primeras, son aquellas que involucran funciones motrices como movimiento ocular, fijaciones, fluidez, velocidad y ritmo, secuencia arriba-abajo, y derecha-izquierda, para la lectura del sistema alfabético. Las técnicas, refieren al dominio del texto en que se realiza la lectura, esto incluye la manipulación del libro como objeto, la secuenciación de signos, líneas y páginas, así como sus posibilidades de señalización. Las terceras, son las que se encuentran vinculadas a acciones definidas a encauzar el proceso lector hacia una finalidad específica (segmentar, identificar estructuras, seleccionar, subrayar, localizar, focalizar, señalar o comentar al margen, retener o discriminar elementos). Por último, las cognitivas son aquellas que se encuentran relacionadas con las anteriores y remiten al lector a cualidades del pensamiento de alto nivel (diferenciar, comprender, interpretar, analizar, sintetizar, comparar, asociar, jerarquizar, anticipar, inferir, deducir, cuestionar o abstraer) (pág. 6)

En igual forma, Cassany, Luna y Sanz (2003) señalaron que durante el proceso de lectura convergen una serie compleja de habilidades, tales como: “*entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto y, además, es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal*”.

Además, destacaron que el dominio y ejercitación de estas permiten alcanzar ciertos niveles de lectura. En el modelo de Cassany, Luna y Sanz (2003) distingue cinco tipos de niveles: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración. El nivel de decodificación, el lector tiene la capacidad de descifrar los signos textuales, implica las habilidades visuales y cognitivas precisamente decodificación. En el segundo, la comprensión, se deriva del proceso del primero, y se amplía con una serie de habilidades cognitivas como anticipar, deducir, inferir e interpretar. En el tercer nivel, la retención, hace alusión a la capacidad que tiene el lector para conservar en la memoria la información leída.

En el análisis, el lector observa con profundidad las características del texto, con el objetivo de comprender sus componentes, sus causas o sus fines. Y por último, en la valoración, el lector compara, jerarquiza y emite juicios de valor.

Valenzuela y Márquez (2018) subrayaron que el grado de dominio de los niveles de lectura relacionados, apuntan a alcanzar nuevas dimensiones de lectura. En el 2012, Cassany distinguió tres: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas). A saber:

“La literal, se relaciona con los procesos de decodificación, no solo fonemática o léxica; también “depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal” (Cassany, 2012, pág. 346)

La lectura inferencial implica dominar no solo elementos léxicos y semánticos, sino sintácticos y pragmáticos, que permita al lector activar datos previos y contextuales imprescindibles para la comprensión, que muchas veces son de tipo local. La lectura inferencial varía según la experiencia de los lectores, es mucho más subjetiva.

La lectura crítica, también llamada por Cassany (2012) lectura metacognitiva, requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos y sobre el autor, lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja. (pág. 348)

Hasta aquí, es posible percibir que en cada una de las citas, hay factores semejantes. Por un lado, cada una de estas refiere que leer es captar el significado del texto escrito, haciendo referencia a la comprensión. Otro factor determinante en ellas es que para todo lector se hace necesario, contar con unos competencias o habilidades básicas que operan de manera simultánea para poder llevar a cabo la acción de leer en sus diferentes dimensiones, como lo argumenta Cassany, por ejemplo, cuando hace referencia a la lectura literal, para la cual se hace necesarias en el lector habilidades propias de decodificación, fluidez lectora, reconocimiento de sonidos, tenencia de un amplio vocabulario, capacidad de razonamiento, conocimientos previos, la atención y entre muchas otras.

Pero también es posible señalar, que los distintos autores conceptualizan la lectura como un proceso progresivo, haciendo referencia al aspecto cognoscitivo, y complejo en cuanto a

las distintas habilidades, niveles y dimensiones que se desarrollan con ella, y que no son posibles alcanzar siempre y cuando el aspecto cognoscitivo no se trabaje en los lectores, siendo esto fundamental, pero no lo esencial, puesto que no podemos demarcar el acto de leer en la concepción tradicional, como la simple actividad en la que se ha de fomentar el reconocimiento de letras, las sílabas y las palabras. Esta concepción que se centra su atención en la acción de decodificar está desprovisto, sin duda alguna de comprensión, por lo que el lector se caracteriza por asumir ante el texto un rol pasivo.

Es por tal motivo que, la lectura no puede limitarse a ser un proceso donde se privilegie la decodificación y que quien decodifique un texto, comprenderá de manera automática. Por el contrario, como lo afirmó Solé, la lectura es un proceso permanente de predicción e inferencia, apoyado en la información que aporta el texto y su propio conocimiento, entendida en el modelo de Cassany como lectura inferencial. Además, el lector va confirmando o rechazando las predicciones o inferencias que hace a medida que va leyendo, que para Cassany viene siendo la lectura en su dimensión crítica.

En resumen, como lo afirmó Millán (2010), la lectura es un proceso constructivo, cognitivo e interactivo, hay que tener en cuenta las diversas operaciones mentales que el individuo realiza, por ejemplo, parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar y preguntar, entre varias. Estas acciones colocan al sujeto-lector en una situación de constante aprendizaje que demanda el procesamiento de información. La lectura es una de esas situaciones que en las que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector.

En conclusión, el desarrollo de la lectura trae consigo beneficios, Merino (2001) al respecto, determinó que la lectura enriquece las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas del lector, pues la imaginación se va desarrollando y la obtención de vocabulario se hace evidente, así amplia y organiza la información y desarrolla la comprensión. Esta habilidad permite construir, ampliar y desarrollar el conocimiento del mundo. Se reconoce a la lectura como un proceso interactivo de comunicación, en el que se establece una relación entre el autor, el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado.

7.2. PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA.

La psicolingüística, como rama de la psicología, interesada en cómo la especie humana adquiere el lenguaje, ha centrado sus estudios en identificar qué procesos están implicados en la lectura y qué habilidades son necesarias para aprender a leer. Este trabajo de investigación pretende establecer un modelo teórico que nos permita diseñar una propuesta de intervención pedagógica y didáctica para corregir y prevenir los problemas asociados a la comprensión lectora que presentan los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano.

No obstante, Mendoza (1998) estructura el proceso lector en unas fases muy claras:

“Decodificación: Consiste en la identificación de las unidades primarias (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales) de un texto y permite la primaria aproximación al contenido.

Pre-comprensión: El lector descubre las orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece, cuyas funciones son las de estimular la participación interactiva del lector, la de reclamar su atención y la de facilitarle reconocimientos y la generación de expectativas.

La comprensión: Es el efecto de la (re) construcción del significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones, las expectativas, las inferencias que han marcado el avance del proceso lector. La comprensión constituye el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales.

La interpretación: Es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto ha presentado. En la interpretación culmina la interacción, al incluir los datos y las valoraciones procedentes del inter-texto del lector con los obtenidos del texto. (Didáctica de la lengua y la literatura para primaria”. (Mendoza, 1998, pág. 59)

En complemento, Espinosa (1998) explica los procesos psicológicos-cognitivos que implican al leer, los cuales son posibles gracias a una serie de conciencias progresivas que se van

desarrollando en el individuo, permitiéndole el aprendizaje de la lengua. Dichos procesos son:

En principio, la percepción visual, genera una conciencia de lo escrito.

En segundo término, el niño hace una lectura interpretativa subjetiva, a través de una conciencia de lectura.

Seguidamente hace una interpretación silábica: a cada grafía corresponde un sonido dado por la conciencia grafo-fónica.

Después realiza una interpretación léxica, puesto que reconoce las palabras y entiende el porqué de los espacios en blanco, gracias a una conciencia léxica.

Seguidamente está en la capacidad de codificar mediante el desarrollo de una conciencia fonemática.

Por último, realiza una lectura normal, porque adquiere una conciencia sintáctica y semántica. (Espinosa, 1998, pág. 44)

Por otro lado, Solé establece que la lectura es un proceso muy complejo que compromete muchas funciones cognitivas y sensoriales, las cuales incluyen:

- **La atención y concentración:** permiten la entrada de información en la conciencia. Esta debe ser sostenida, concentrada y selectiva.
- **La conciencia fonológica:** capacidad para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre los fonemas, sílabas, palabras o rimas. Investigaciones recientes demuestran que la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura.
- **La conciencia ortográfica:** capacidad para aplicar las reglas ortográficas con corrección.
- **La conciencia de las palabras:** capacidad para dividir las oraciones o frases en palabras, separarlas de sus referentes, apreciar chistes que implican ambigüedad léxica, equiparar unas palabras con otras, reconocer sinónimos y antónimos, y sustituir palabras.

- **La conciencia de la forma o semántica o sintáctica:** capacidad para detectar la ambigüedad estructural en las oraciones, corregir las incorrecciones en el orden de palabras y completar oraciones cuando falten palabras.
- **La decodificación rápida:** capacidad para reconocer de manera rápida y automática las palabras. Permite que el lector procese la información con rapidez.
- **La comprensión verbal y la conciencia pragmática:** necesarias para comprender las palabras y su orden, habilidades cruciales para la lectura. La conciencia pragmática incluye la capacidad para detectar las inconsistencias entre oraciones, reconocer los aspectos inadecuados del mensaje, comprender y reparar los fallos de comunicación y ser consciente del mensaje total.
- **La inteligencia general:** asociada con la capacidad general para la lectura. (Solé, 1992, págs. 100-101)

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, De Vega (1984) asegura que los procesos que el sujeto ha de poseer simultáneamente para leer se agrupan en dos clases:

- **“Los micro-procesos:** estos están relacionados con la decodificación del texto más o menos mecánica. (Reconocimiento de las letras, construcción de sílabas, codificación de palabras y procesamiento sintáctico)
- **Los macro-procesos:** Son operaciones de alto nivel asociadas a la comprensión del texto, como es la integración y uso de metas en la lectura.” (pág. 88)

Según Cuetos (2012) se distinguen cuatro módulos o procesos que, a su vez, se componen de otros subprocesos. Son:

“Procesos de identificación de letras: se activa en cuanto una palabra aparece ante nosotros. Los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación, una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.

Reconocimiento de palabras: significa descifrar el significado de ese grupo de letras, es decir, encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar

este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza estos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.

Procesamiento sintáctico: *las palabras aisladas permiten acceder al significado almacenado en nuestra memoria, pero no transmiten mensajes, para ello necesitamos estructuras superiores como son las frases o enunciados. Para poder determinar qué papel juega cada palabra dentro de la oración se echa mano de las estrategias de procesamiento sintáctico, es decir, los conocimientos sobre cómo se asignan esas etiquetas sintácticas.*

Procesamiento semántico: *consiste en extraer el significado e integrarlo junto al resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información. (Cuetos, 2012, pág. 89)*

Pues bien, el objetivo de la enseñanza de la lectura es que los niños desarrollen el sistema lector de forma rápida y eficaz. Los primeros esfuerzos para adquirir la lectura se centran en los procesos de decodificación, es decir, la identificación de las palabras a través de la relación grafema- fonema. Después ya se pasa a los procesos superiores como la comprensión e interpretación de textos,

7.3. LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Comprender de manera correcta un texto implica que el lector debe desarrollar las distintas habilidades, niveles y dimensiones de lectura que le permitan tener una comprensión más extensa y exitosa, extraer información tanto explícita como implícita, construir su propia interpretación lo cual le permitirá hacer una reflexión sobre la estructura y contenido del texto presentado. Antes de demarcar el marco teórico de la comprensión lectora, es necesario tener presente lo afirmado por Solé (1998) quien señaló que la enseñanza de la lectura comprensiva debe ser un propósito primordial de la escuela, y un deber que compete a los docentes de todas las áreas que intervienen en el proceso educativo de niños y niñas (P.14). Cuestión que en la escuela de hoy, vienen siendo encomendada solamente a los docentes que enseñan español y lengua castellana.

En el 2006, Núñez precisó que la comprensión lectora es la capacidad que tiene el lector de razonar lo que el autor ha querido expresar en un texto, relacionándolo con lo que él ya sabe y conoce; además contiene la capacidad de expresar una opinión crítica sobre el mismo. Por el mismo sentido, los autores Díaz-Barriga y Hernández en el 2011, hicieron alusión a que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Otros autores como Bormuth, Manning y Pearson (1970), y Pérez (2005) enfatizaron que para llevar a cabo satisfactoriamente la comprensión lectora es necesario que el lector posea y aplique de manera frecuente un conjunto de habilidades, destrezas cognitivas y de procedimiento que le permita al sujeto adquirir y exhibir la información contenida y obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso. (Texto)

Ahora bien, al respecto de las habilidades cognitivas, en el 2007, Castillo & Morales indicaron que la comprensión lectora involucra el desarrollo de estas y pero también, las habilidades metacognitivas. Frente a las cognitivas, aseguraron que incluyen operaciones mentales tales como: *la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la predicción y la comparación, que permiten la interacción entre el lector, el texto y el contexto*. En relación a las segundas, las metacognitivas, aseveraron que estas hacen referencia a procesos especiales como *planificación, el control y la evaluación del proceso de lectura*. En últimas, estas habilidades se encaminan a la reflexión que debe hacer el lector de su propio proceso de lectura.

Por otra parte, González (2005), afirmó que en el proceso de la lectura comprensiva intervienen tres elementos: el lector, el texto y la actividad. En cuanto al primer elemento, el autor referido lo definió como aquel que debe enfrentarse a la comprensión a partir de un cúmulo de capacidades y habilidades, además, un grado de motivación, un propósito para la lectura, así como un interés por el contenido de lo que se está leyendo. El lector ha de acercarse a la lectura con varios tipos de conocimiento, entre ellos el vocabulario. En relación al texto, precisó que es el elemento que debe ser entendido por el lector, la característica del texto también influye en la comprensión dado que la dificultad o facilidad del mismo no

depende exclusivamente de las características propias del mismo, sino también del juego de habilidades y capacidades que debe emplear el lector. (Pág. 137)

Por otro lado, Palincsar y Brown (1984) citados por Solé (1992), desde una perspectiva cognitiva/constructivista de la lectura, aceptaron que la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: la primera, claridad y coherencia del contenido de los textos, lo que significa que su estructura resulte familiar, y que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable para el lector. La segunda condición, el grado de conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. Y la tercera, hace referencia a las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión” (P. 60,61)

Por tanto, la comprensión resulta ser una actividad compleja, dado que se produce una interrelación constante entre el autor, el texto escrito, el contexto y el sujeto lector, quien aporta a propósito sus conocimientos previos y sus habilidades cognitivas y metacognitivas para elaborar una interpretación coherente del contenido del texto y por supuesto, una introspección de su proceso lector. En síntesis, la persona que tiene la competencia de comprensión lectora se caracteriza por tener la capacidad de razonar lo que el autor ha querido expresar en un texto, efectuando una relación intrínseca con lo que él ya sabe y conoce; que además le permite al lector tener la capacidad de expresar una opinión crítica sobre el mismo.

Por otro lado, tanto Solé (1994) y Mosquera & Castro (2002) distinguieron tres enfoques o modelos utilizados para la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora. El primero, el modelo ascendente, consiste en el reconocimiento de unidades lingüísticas más pequeñas (letras y palabras) para llegar a unidades lingüísticas superiores. (Frasas y oraciones). Según los autores, Lo importante a trabajar en este modelo es la decodificación, dado que si los lectores son capaces de decodificar, aseguran que la comprensión tendrá lugar de forma automática. En cuanto al otro modelo, el descendente; manifiestan las autoras que la comprensión de un texto comienza con las hipótesis o predicciones que realiza el lector, las cuales provienen de experiencias pasadas, de los conocimientos del lenguaje y del mundo. El lector es quien crea el texto y su papel se recrece. El lector une el texto a su estilo personal y formaliza suposiciones e hipótesis.

Así mismo, para señalar que el lector comprender de manera correcta, se hace necesario identificar en él, en cuál nivel de comprensión lectora se encuentra, entendiendo el nivel de comprensión como el grado de desarrollo que alcanza el lector para la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Autores como Strang (1965), Jenkinson (1976), Smith (1989), Solé (1994) y Pérez (2005), al respecto están de acuerdo con que son tres (03) los niveles de comprensión lectora, los cuales son: literal, inferencial y crítico. Otros autores como Cassany (2012), los distingue como dimensiones de la lectura; leer las líneas (literal), leer entre líneas (inferencial) y leer tras las líneas (crítico), a saber:

“En el nivel literal, se hace énfasis en el entendimiento de la información explícita que contiene el texto. El lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. En este nivel corresponde la reconstrucción; comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que para Pérez (2005), pueden ser:

- **Reconocimiento, orientación y tipificación de elementos.** (el objetivo a alcanzar, la importancia de hacer uso asertivo de la entonación y signos de puntuación, la necesidad de despejar alguna duda en cuanto significado o escritura de alguna palabra o expresión).
- **Reconocimiento de pormenores.** (nombres, protagonistas, tiempo, lugar).
- **Reconocimiento de las ideas principales e ideas secundarias.**
- **Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.** (Poner interés especial en los elementos que se encuentran en el texto y cómo lo afectan)

Para Castellanos Rodríguez, (2009), El nivel de comprensión lectora literal se culmina en los grados tercero y cuarto del nivel de básica primaria, que ya reconocen y discriminan grafías y palabras.

Para el nivel de comprensión lectora inferencial, en el 2005, Pérez precisó que el lector que se encuentra en este nivel tiene la capacidad para efectuar: **categorizaciones** (personas, objetos, lugares, entre otros), reproducir de manera representativa el texto a través de

esquemas, realizar inferencias de ideas principales, no incluidas explícitamente en el texto, sobre secuencias de acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera, predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no, compendiar el texto (sinopsis) y combinar varias ideas, hechos, entre otros (síntesis).

En otras palabras, en el nivel de comprensión inferencial, el lector es capaz de escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que le permite leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. Este nivel lo que busca es que el lector rastre las relaciones que van más allá de lo leído, explique el texto más ampliamente, agregue informaciones y sus experiencias anteriores, relacione lo leído con sus conocimientos previos, formule hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es que el sujeto lector elabore de conclusiones. Para Castellanos Rodríguez, (2009), Este nivel de comprensión lectora corresponde a estudiantes de los grados cuarto y quinto del nivel de básica primaria.

En cuanto al nivel de comprensión lectora crítico, Pérez (2005) indicó que este, debe conllevar al lector a realizar un juicio sobre la realidad, fantasía y de valores. Es decir que, es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o negarlo, pero con argumentos. El carácter de la comprensión lectora crítica es evaluativo, en el que participan aspectos como la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. En referencia a los juicios, Cervantes, Pérez y Alanís (2017) indicaron que estos pueden ser: **De realidad o fantasía**, según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas. **De adecuación y validez**, compara lo que está escrito con otras fuentes de información. **De apropiación**, requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo. **De rechazo o aceptación**, depende del código moral y del sistema de valores que posea el lector.

De acuerdo con Pérez (2003, p.39) estos niveles de comprensión se han utilizado en Colombia para la estructuración de las pruebas masivas, “cuyo propósito es conocer el estado de la lectura y la escritura en el país”. La propuesta va más allá de una evaluación, pues se aconseja que estos niveles sean tenidos en cuenta por los docentes en la orientación del trabajo pedagógico y didáctico que se realiza en torno a la lectura.

Conforme alcanzar los distintos niveles o dimensiones de la comprensión lectora, se hace factible para los docentes plantear estrategias pedagógicas y didácticas, teniendo en cuenta

la tipología de textos existentes, de cara a las dificultades que van apareciendo en los estudiantes con el objetivo de optimizar sus aprendizajes y llevar a cabo un seguimiento continuo de los progresos de los niños y niñas según el nivel de escolaridad y edad.

7.4. TIPOLOGÍA DE TEXTOS Y LA COMPRENSIÓN.

En aras de lograr el objetivo principal de este trabajo de investigación, el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que permita mitigar los problemas que imposibilitan la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la institución educativa Jairo Morera Lizcano, se hace necesario para tal fin, realizar una aproximación acerca de la tipología textual y cómo esta influye en la comprensión lectora, puesto que, desde la práctica docente se percibe que, algunos de estos desconocen el tema o se implementan dentro del aula de clase algunos tipos de texto pero sin determina su influencia en la comprensión.

En 1996, para Rodriguez

“La necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en determinado entorno social” (P.19)

En referencia a la cita, en el campo educativo, es fundamental que el docente en el momento de planear y desarrollar su acción en el aula, en cuanto a querer lograr desarrollar competencias de comprensión lectora en sus estudiantes, conocer acerca del tema de la tipología de textos, entendida como aquel cúmulo textos escritos que contienen una intención o finalidad comunicativa y que se caracterizan por tener rasgos de mayor relevancia en cada uno de los niveles de comprensión lectora.

Solé (1992, p. 72) señala, que en la escuela, los alumnos deben relacionarse con distintos tipos de textos y estructuras porque

"nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva y para una mejor comprensión"

De acuerdo con Sole, es primordial que el docente no solamente de lengua castellana, sino cualquier otro sin distinción de área alguna, facilite el desarrollo de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento apoyado con los diferentes textos existentes para ellos dentro de las aulas escolares. La inclusión de los diversos tipos de textos en el aula le permitiría al estudiante adquirir habilidades, competencias y destrezas de diferente tipo de acuerdo con el texto que se está leyendo y entrenarlo para comprenderlo. Fuera de resaltar qué es una narración, la acción pedagógica del docente debe centrarse en enseñar al estudiante a descubrir cuáles son las características propias del texto que se está leyendo y ubicar las pistas que conduzcan a interpretar de la mejor manera lo que el autor del texto quiso afirmar.

Ahora bien, en cuanto a la intención o finalidad comunicativa de los diversos tipos de textos expuesta por Rodríguez (1996), El Ministerio de Educación de Colombia (1998) a través de la política educativa “Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana” determinó desde el criterio de intencionalidad, una clasificación de tipología textual y modalidades elemental que responde a las exigencias educativas que suelen presentarse en los entornos escolares.

Tabla N°1: Cuadro de clasificación de los diferentes textos.

TIPOLOGÍA	MODALIDADES
1. Informativos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Noticia ● Nota de enciclopedia. ● Artículo periodístico. ● Afiche. ● Circular. ● Carta.
2. Narrativos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuentos. ● Novela. ● Mito. ● Fabula. ● Obra de teatro. ● Historieta. ● Relato cotidiano.
3. Argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensayo. ● Artículo de opinión. ● Reseña. ● Editorial de un periódico o revista.
4. Explicativos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reseña.

	<ul style="list-style-type: none"> • Receta. • Reglas del juego. • Instrucciones para armar un juguete, un mueble, Instalar un electrodoméstico
--	--

Fuente: Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana. MEN (1998)

La tabla anterior refleja las diversas tipologías y modalidades de texto y su clasificación obedece a la intención o finalidad comunicativa de cada uno de estos. Es por tal motivo que para el maestro se hace imperioso reconocer, desarrollar e implementar esta tipología de texto en su acción pedagógica en el aula, pero a su entender que la tipología de textos llevadas al aula puede generar estrategias, competencias y habilidades de la comprensión lectora en los estudiantes. Es por eso que este trabajo de investigación tiene como intención también presentar el acierto que trae la utilización de variedad de textos en el aula, puesto que los estudiantes, como sujetos activos de este mundo globalizado, deben enfrentarse a textos de diferente clase y por consiguiente nace la exigencia de comprender los mismos.

En cuanto al tipo de texto informativo, Mendoza, (2003, p. 487) indicó que en estos tipos de textos: *"predomina la función comunicativa o representativa del lenguaje, paralela al referente: se pretende la transmisión de información"* Entonces resulta que, según lo expuesto por el autor, la función principal es "transmitir información", lo que conlleva a pensar que en este tipo de textos no hay cabida para los juicios u opiniones personales, sino que se enmarca a informar hechos o sucesos, en algunos casos, a través del uso de la descripción o de la narración.

En cambio, el texto narrativo, Adam (1985) citado por Sole (1992, p. 73), basándose en los trabajos de Bronckart y Van Dijk, refiere a estos: *"texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/ complicación/ acción/ resolución/ estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos (...) cuento, la leyenda, novela..."* La función principal del texto narrativo es esa, narrar, contar o relatar unos hechos o sucesos, que pueden caracterizarse por ser reales o ficticios, que llevan a cabo unos personajes con ciertas características según su participación, rol, cualidades, evolución e imagen, en una secuencia temporal determinada. Como lo determina el autor, la estructura de los textos narrativos se puede establecer en: hechos

iniciales - trama o nudo - desenlace; sin embargo, actualmente, se suele utilizar otro tipo de estructuras, por ejemplo el texto narrativo noticioso puede tener un orden inverso, donde se cuentan los hechos más importantes al inicio, se continúa con los sucesos secundarios y se finaliza con los detalles de menor interés.

Por otro lado, el texto argumentativo, emplea un bosquejo textual expositivo, al respecto, Adam (1985) indicó que estos: *“están relacionados con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre estos”* Asimismo Niño (2003, p. 228) indicó que el objetivo principal de este tipo de texto es: *“formular razones para sustentar la verdad o plantear una opinión, a fin de convencer al lector para que acepte nuestro punto de vista y se adhiera a él”* en efecto, los textos argumentativos se caracterizan por la convergencia de argumentos en el texto que tienen como meta convencer al lector. En este tipo de textos no se encontrarán opiniones personales del autor, sino razones sustentadas conceptualmente que explican la veracidad o importancia que tiene la información que se comunica en estos.

Por último, el texto explicativo, Adam (1985) refiriéndose a estos como instructivo-deductivo, agrupa los textos cuya pretensión sea *“inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.”* De manera que, los textos explicativos, explican un hecho, un fenómeno o un procedimiento. Dentro de estos se incluyen también los textos instructivos que pretenden inducir a la acción, mediante indicaciones, sugerencias, consejos o procedimientos.

7.5. DIFICULTADES, ERRORES O FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Las dificultades o errores que imposibilitan el aprendizaje de la lectura, se definen por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Estos no son debidos ni al retraso mental, ni a una inadecuada o escasa escolarización, ni a un déficit visual o auditivo, ni a un problema neurológico. Sólo se clasifican como tal si se produce una alteración relevante en el rendimiento académico o de la vida cotidiana. (García, 2001, pág. 185)

Para Cuetos (2012), y De Vega (1984), las dificultades de la lectura, se deben a la complejidad del sistema lingüístico formado por procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica cuando se trata de realizar una tarea de lectura.

Según Stanovich (1992) este trastorno es denominado como “dislexia” o como “trastorno del desarrollo de la lectura”. Etimológicamente dislexia (del griego dys: dificultad, malo, inadecuado... y lexis: palabras o lenguaje) significa “dificultades con las palabras”. Aquí entran en juego diferentes aspectos del lenguaje como son el deletreo, la ortografía y la escritura. (Como se citó en Abuín, 2015, pág.17)

En complemento, Valdivieso (2000) en su libro lectura inicial y psicología cognitiva define la dislexia como “un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o en la expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer” (pág. 65).

La Internacional Dyslexia Association describe la dislexia como:

“Dificultad específica de aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas que se desarrollan con normalidad y la instrucción lectora en el aula es adecuada. (Asociación internacional para la dislexia, 2003)

Para Galaburda y Cestnik (2003) existen dos tipos de dislexia.

Por un lado, la dislexia fonológica se basa en la dificultad de adquirir conceptos sobre los fonemas, es decir sobre los sonidos de las palabras, que también suele caracterizarse por presentarse problemas al leer pseudo-palabras y en procesar sonidos. Por otra parte, la dislexia superficial se fundamenta en la dificultad de leer palabras irregulares. Por lo tanto, la dislexia fonológica resulta ser la más común en nuestro sistema lingüístico. (Galaburda, A & Cestnik, L, 2003, pág. 56)

En concordancia, Abuín (2015) elabora una clasificación sobre los síntomas de los dos tipos de dislexia relacionados anteriormente.

Dislexia fonológica: Esta se evidencia desde las siguientes acepciones.

- Baja velocidad lectora y una lectura con abundantes errores en la descodificación, al verse afectada la conversión de grafema-fonema.
- Rectificaciones y vacilaciones.
- Las sustituciones de unos grafemas por otros (Por la existencia de una semejanza fonológica y visual): p-d, p-q, q-b, b-d, m-n, t-d, b-t, p-t, k-g, m-b.
- Adiciones y omisiones de letras.
- Frecuentes errores de lexicalización y derivativos. (cambiar el sufijo, pero mantener la raíz)
- Grandes dificultades con las grafías dobles o con varios sonidos.
- La dificultad aumenta cuando se encuentran palabras nuevas.
- Cometan menos errores cuando se trata de una lectura de palabras cortas. (Abuín, 2015, pág. 17)

Dislexia superficial: Este tipo de dislexia se evidencia desde los siguientes apartados.

- Lectura complicada, lenta y fragmentada convirtiéndose en deletreo y/o silabeo. (debido a la carencia de reconocimiento de palabras)
- Pronunciación defectuosa y ritmo lector bajo.
- Cuanto más larga es una palabra, menor velocidad lectora.
- Presentan confusión ante palabras homófonas.
- Tendencia a crear palabras que no existen a partir de las auténticas, utilizando adiciones, omisiones o sustituciones.
- Muestran dificultad al acceso del significado de muchas palabras. (Abuín, 2015, pág. 17)

La dislexia en la lectura puede observarse falta de ritmo en la lectura, lentitud, inutilización de signos de puntuación, falta de continuidad produciendo la pérdida de comprensión del texto. Además, se pueden evidenciar omisiones, distorsiones, adiciones, adivinación, inversión, sustituciones de palabras, con paros, correcciones y bloqueos, lo que, en últimas, siendo reiterativo, produce una afectación en la comprensión lectora. Referente a

la lectura lenta, la cual dificulta la comprensión, se encuadran los siguientes errores o dificultades:

- Silabeo: Consiste en leer sílaba a sílaba. Se trata de una lectura fragmentada de la palabra que lleva a una intermitencia con ausencia de fluidez y de estructuración rítmica de la frase.
- Denegación: Un tipo especial de omisión intencionada o deliberada. El lector/a encuentra dificultad en su lectura y opta por omitirla después de haberse detenido durante unos instantes para intentar decodificarla.
- Lectura mecánica: consiste en imprimir una excesiva velocidad que imposibilita o impide una comprensión del texto con el siguiente deterioro de la calidad lectora.
- Vocalización o labialización: Repetición verbal de las palabras a medida que se va leyendo.
- Sub-vocalización: consiste en pronunciar mentalmente las palabras que se van leyendo.
- Señalado: Hábito de apoyo indicador para guiar o direccionar la lectura. Suele hacerse con el dedo o con el lápiz para no “perderse en los reglones”
- Regresión: Consiste en la re-lectura de las palabras y frases debido a los errores cometidos en la primera lectura o en pérdidas de fijación ocular. (Centro pedagógico paideia, 2017)

Errores en la exactitud lectora: Estos se especifican de forma secular.

- Omisiones: Consiste en omitir la lectura de letras, sílabas o incluso palabras. La omisión de sonidos vocálicos es muy habitual. Los fonemas que se omiten con mayor frecuencia son n, r, l y s. Se omiten principalmente cuando el sonido consonántico se encuentra antes de otra consonante.
- Adiciones: Consiste en añadir sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas inexistentes a las palabras que está leyendo.
- Adivinación: Es un tipo de error de exactitud que se produce cuando al leer la palabra solamente se realiza la fijación ocular sobre la primera sílaba o segunda si la palabra es trisílaba y no sobre la totalidad o punto central de la palabra. El error de adivinación es muy típico de niños/as impulsivos/as.

- **Inversión:** Este tipo de error se produce cuando se altera la forma de la letra invirtiendo o cambiando su posición con respecto a algún eje de simetría. (Rotación) por ejemplo “se” por “es”, “el” por “le” El error inversión consiste, pues, en una alteración o transposición del orden lógico-secuencial de las grafías.
- **Sustituciones:** Consiste en cambiar unos sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no corresponden con la grafía. También puede darse la sustitución de consonantes por otra de acuerdo a la cercanía articulatoria (Ch, ñ, y), rasgos auditivos (c, s, z) y de sonidos sonoros por sordos.
- **Paros:** Este tipo de error se caracteriza cuando el lector ve los signos de puntuación y realiza las pausas o entonaciones donde los signos no lo están dentro del texto. Lee sin descanso o descansa cuando no corresponde.
- **Bloqueos:** El lector se pierde con frecuencia, salta de reglón. Tiene una incorrecta orientación espacial al leer. También se presentan confusiones en la lectura de palabras que se asemejan. (Centro pedagógico paideia, 2017)

La revista digital para profesionales de la enseñanza de la Federación de Enseñanza CC.OO de Andalucía (2012) determinó los factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora:

- Deficiencia en la decodificación.
- Confusión respecto a las demandas de la tarea.
- Pobreza de vocabulario.
- Escasos conocimientos previos.
- Problemas de memoria.
- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.
- Escaso control de la comprensión. (Estrategias metacognitivas)
- Baja autoestima.
- Escaso interés en la tarea.

Frente a la deficiencia en la decodificación, Hintchley y Levy (1988) resaltaron que la decodificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. Es por tal razón que el lector que no tiene competencias en cuanto a la decodificación, él se dedica tan intensamente a la identificación de las letras y

de las palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa. Si no se logra desarrollar tales competencias en el lector, seguramente cuando emprenda el proceso lector olvidará el significado de las palabras que va apareciendo en el texto que lee, perderán el hilo conductor y no pueden captar el significado global del texto.

En referencia al factor “confusión respecto a las demandas de la tarea”, la revista digital para profesionales de la enseñanza (2012, p. 2) señaló que para que se produzca la comprensión, el lector, en primer lugar debe reconocer las palabras escritas y acceder al diccionario interno. (léxico mental) atribuyendo significado a cada una de estas. En segundo lugar, interviene un analizador sintáctico que extrae las relaciones gramaticales entre palabras y oraciones que contiene el texto, detectando las anomalías. Por último, a nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras, la validez de la información y su constancia.

Del mismo modo, Sánchez (1993), la imagen global del proceso de comprensión es la de un conjunto de subprocesos que dependen e interactúan entre sí. De forma resumida dijo que la comprensión requiere:

- El reconocimiento de las palabras como requisito sine qua non.
- Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí (progresión temática).
- Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macro estructura del texto.
- Analizar la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto. Equivale a analizar la organización formal o superestructura de los textos.

En cuanto a la pobreza de vocabulario, hace referencia a la inexistencia de un vocabulario amplio, rico e interconectado. El lector de estas características identifica un número menor de palabras, presenta dificultades en las palabras abstractas, largas o de poco uso. Es por tal razón que el conocimiento léxico es una de las tantas condiciones que se requieren para asegurar la comprensión lectora.

Los escasos conocimientos previos también es otro factor que dificulta la comprensión, al respecto Sánchez (1993) señaló que la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. Visto desde otro modo, si el lector se distingue con poseer pocos conceptos y carece de información acerca sobre el tema que trata el texto, será difícil comprenderlo. Es por tal motivo la importancia del conocimiento previo del lector para alcanzar la comprensión lectora.

De igual forma, los problemas de memoria contribuyen en dificultad el proceso lector y de comprensión. Autores de la neurolingüística como Atkinson y Shiffrin (1968) distinguió dos tipos de memoria, la de corto y largo plazo. Respecto a la lectura y comprensión, el primer tipo de memoria permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo. Es por eso que, cuando se realiza la acción de leer, se requiere de retener el significado de las palabras y mantener el hilo temático para comprender las ideas. Agregando a lo anterior, los factores “desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión y escaso control de la comprensión. (Estrategias metacognitivas) serán tratados en las categorías de análisis siguientes.

De modo que, el sentido general de la presente investigación es la transformación de la propia práctica pedagógica en relación con los procesos de lectura de los niños de grado tercero de la institución educativa Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva. Uno de los focos centrales de la presente investigación, radica en la necesidad de estudiar el proceso lector de los niños, de su situación actual, de sus dificultades y sus posibilidades, para mejorar la comprensión lectora y adquirir así las competencias necesarias para formar lectores críticos.

7.6. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Para este trabajo de investigación es primordial referenciar que para alcanzar lo que engloba la comprensión lectora, la reconstrucción del significado global y específico de un texto, se hace necesario relacionar ciertos criterios y estrategias que facilitan lo anterior.

Agregando lo anterior, es necesario tener en cuenta que para desarrollar la comprensión lectora no es acertado fragmentar el texto o el proceso lector, puesto que se cae en el yerro de desarrollar destrezas aisladas en el lector, cuando en sí en el proceso lector confluyen todas.

Valls (1990) citado por Solé (1992), definió que la estrategia tiene como utilidad

“regular la actividad de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (P.59).

En 1987, otros autores como Nisbet y Shucksmith citados también por Solé (1992) expresaron en términos parecidos cuando se refirieron a micro-estrategias y macro-estrategias como:

“Microestrategias (habilidades, técnicas, destrezas) como procesos ejecutivos ligados a tareas muy concretas y conceden a las macro-estrategias (estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la meta-cognición, entendido este término como “la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla y que permite controlar y regular la actuación inteligente” (P. 59)

Al respecto Solé (1992), señaló que las estrategias de comprensión lectora son:

“Procedimientos de carácter elevado, que implica la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (P. 59)

Conforme lo expuesto hasta el momento, es fundamental señalar que las estrategias para alcanzar la comprensión lectora no pueden ser vistas o tratadas como “técnicas específicas, infalibles o habilidades específicas”, las estrategias de carácter cognitivo y meta-cognitivo, concebidas como procedimientos elevados implica que el lector ha de tener la capacidad de representarse, distinguir las dificultades y la flexibilidad para hallar respuestas a los inconvenientes.

Es así que, el Ministerio de Educación de Colombia (1998) a través de los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana, indicó que se hace necesario implementar estrategias pedagógicas de carácter cognitivo, antes, durante y después del proceso de lectura. Refiriéndose que las dos primeras pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, promover la predicción. Las estrategias después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (P.64)

Al respecto, Solé (1992) divide el proceso lector en tres subprocesos, antes, durante y después de lectura. En el primero de estos, afirmó que tiene como objetivo dar respuestas a los siguientes cuestionamientos: ¿Para qué leo? (Objetivos de la lectura), ¿Qué sé de la lectura? (activación de conocimientos previos), ¿De qué se trata el texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto). Es por tal razón que se hace necesario implementar estrategias que den respuesta a estos cuestionamientos, los cuales secundarán la comprensión lectora en los niños por cuanto despertará su interés y disposición al momento de emprender la lectura. Así mismo, el Ministerio de Educación de Colombia (1998), refirió que *“desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos”* Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

El subproceso “durante la lectura”, la misma autora indicó que son necesarias el desarrollo de estrategias que permitan formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. De la misma manera, el Ministerio de Educación de Colombia (1998), señaló que las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento. (P. 64)

En cuanto al subproceso “después de la lectura”, Solé precisó que algunas de las estrategias que podrían emplearse para lograr la comprensión lectora son hacer resúmenes,

formular y responder preguntas del texto y recontar, utilizar organizadores gráficos. En cuanto a las estrategias para después de la lectura, el Ministerio de Educación de Colombia (1998), como se indicó antes, el propósito central de estas es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. Entre las cuales encontramos la técnica de recuento, la relectura, el parafraseo y las redes conceptuales.

Respecto al recuento, es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. En esta estrategia, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido. El recuento es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión. (P.64)

Con referencia a la estrategia de la relectura, es una de las más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. La relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto. (P.64)

En cuanto a la estrategia del parafraseo, consiste en que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído. (P.65). Con esta estrategia lo que se busca el nivel de profundidad de la capacidad procesamiento que tiene el lector para evocar con sus propias palabras y no a través de la reproducción literal, lo que comprendió del texto.

Por último, las redes conceptuales, permiten dar cuenta de lo que dice el texto; para el dominio de esta estrategia, es necesario hacerle comprender al lector lo que significa un concepto y cómo puede ubicarlo en el texto, de manera que comprenda que si bien los conceptos se expresan a partir de palabras o conjuntos de éstas, La redes conceptuales tienen como propósito entrenar al lector para que aprenda a ubicar los conceptos, discrimine cuales son principales y cuales secundarios; comprenda la manera como éstos se relacionan.

En un sentido más amplio, Palincsar y Brown (1984) citados por Solé (1992), sugieren que las actividades cognitivas deberán ser activadas o fomentadas mediante las siguientes estrategias y cuestionamientos, cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee:

Tabla N°2: Cuadro de estrategias cognitivas y cuestionamientos para la comprensión lectora.

ESTRATEGIAS	CUESTIONAMIENTOS.
1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tengo que leer? ▪ ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué yo sé acerca del contenido del texto? ▪ ¿Qué se acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ▪ ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en relación con lo que puede ser trivial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ▪ ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes por su redundancia, por su detalle, por ser poco pertinentes?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Tiene sentido ese texto? ▪ ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ▪ ¿Se entiende lo que quiere expresar? ▪ ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y auto-interrogación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado o capítulo? ▪ ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ▪ ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ▪ ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ▪ ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál podría ser el final de esta novela? ▪ ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál podría ser tentativamente el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ▪ ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?
--	---

Fuente: Solé, Isabel (P. 61)

Hasta el momento, es necesario indicar que las estrategias cognitivas relacionadas hasta el momento deben desarrollarse durante todo el proceso lector. (Antes, durante y después) puesto que este último no se limita a la sola acción de decodificar lo codificado, sino que es el encuentro e interacción vivo entre el lector y el texto, con todas las repercusiones del caso. Al respecto, Solé (1992) persiste que es fundamental poner en práctica estas estrategias cognitivas.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias meta-cognitivas, es necesario precisar el concepto meta-cognición en el campo de la lectura. Referente a eso, Flavell (1988) citado por (Barragán y Doria (2016. P. 36), hace referencia a este término como al conocimiento que cada persona tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos. Así mismo el Ministerio de Educación de Colombia (1998.P.66) a través de los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana delimitó este concepto, el cual consiste en *“tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades”*

Así mismo autores como Baker y Brown distinguieron dos componentes meta-cognitivos, el primero; está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea. El segundo componente de la meta-cognición es la función ejecutiva o procesos de orden superior, los cuales coordinan y dirigen otras actividades e incluyen labores de evaluación, planificación y regulación. (MEN, 1998. P. 66)

En relación a eso, Antonijevic y Chadwick (1981-1982), y Ríos (1991), citados por Barragán y Doria (2016. P. 37), denotaron que en la planificación están incluidas tres fases: la primera, el estudiante debe conocer sobre la naturaleza de la tarea. La segunda, el estudiante debe saber lo que domina y lo que no, para poder relacionar de forma sencilla la

información nueva con aquella que le parece relevante (Aprendizaje significativo) y la tercera, el estudiante debe establecer objetivos a corto plazo que él pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello.

Mientras tanto, en la regulación o supervisión sobre la marcha del proceso de aprendizaje o monitoreo, el estudiante es autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo está realizando su aprendizaje, y si está utilizando las estrategias adecuadas. Entretanto, la evaluación, implica que el estudiante ha sido consciente de cuánto, cómo y en cuánto tiempo aprendió y con qué tipo de dificultades se encontró.

Tabla No. 2. Indicadores de los tres componentes de la metacognición. Ríos (1991)

Planificación.	Supervisión.	Evaluación.
Anticipar las consecuencias de las acciones.	Determinar la efectividad de las estrategias de solución	Establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados.
Comprender y definir el problema.	Descubrir errores.	Decidir sobre la mejor solución.
Precisar reglas y condiciones.	Reorientar las acciones.	Apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas.
Definir un plan de acción		

A causa de lo que antes se ha dicho, las estrategias metacognitivas son el medio que ha de emplearse para ir guiando el aprendizaje que el lector va logrando por medio de la lectura y optimizar el pensamiento crítico en éste. Schmitt (1990), citados por Barragán y Doria (2016. P. 42), propone seis estrategias que influyen a desarrollar los niveles de comprensión lectora.

1. Predicción y verificación (PV), Para Schmitt (1988), predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura.

Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura.

2. Revisión de vuelo de pájaro (RVP), La pre lectura del texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y proporciona información para las predicciones (predecir). Schmitt (1988).
3. Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO). Establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica Schmitt (1988).
4. Auto preguntas. (AP). Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Schmitt (1988)
5. Uso de conocimientos previos (UCP). Uso de conocimientos previos: el activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y genera predicciones. Schmitt (1988).
6. Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE). Resumir y aplicar estrategias elaboradas, arregladas: resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica. Schmitt (1988).

7.7. UNIDAD DIDÁCTICA.

En postulados de Ibáñez (1992), la unidad didáctica *“es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un periodo de tiempo determinado. Para lo cual es el docente quien programa una serie de actividades de acuerdo a las necesidades del aula y a las metas establecidas”* (P.13). La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. (MEC, 1989, citado por Gallego y Salvador, 2010, p. 303).

Por otro lado, Escamilla (1993) citado por Hernández, hizo referencia a las unidades didácticas en el siguiente sentido:

“La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso,

aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993 p.39 referenciada por Hernández Hermosillo, s.f. Diseño Instruccional: La unidad didáctica. p.2)

Con ocasión a lo expuesto, es posible inferir que las autoras plantean unos elementos básicos que deben tenerse en cuenta para el diseño e implementación de las unidades didácticas, a saber. (Ver tabla No.)

Tabla No. *Elementos básicos de la unidad didáctica.*

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.	
<i>Descripción de la unidad didáctica</i>	Se indica el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos, las actividades de motivación. Además se hace referencia al número de sesiones que consta la unidad.
<i>Objetivos didácticos referenciales.</i>	Se establece qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera los estudiantes durante el desarrollo de la unidad didáctica. Para concretar los objetivos didácticos se debe tener presente todo lo relacionado con los temas transversales.
<i>Los objetivos didácticos referenciales.</i>	Hacer explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, deben recogerse tanto los relativos a conceptos, como a procedimientos y actitudes.
<i>Secuencias de actividades</i>	En este apartado, es muy importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad Por otra parte, es importante tener presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula.
<i>Recursos materiales</i>	Conviene señalar los recursos específicos necesarios para el desarrollo de la unidad.
<i>Organización del espacio y el tiempo.</i>	Se señalarán los aspectos específicos en tomo a la organización del espacio y del tiempo que requiera la unidad.
<i>Evaluación.</i>	Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que

	<p>se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.</p> <p>Asimismo, es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje.</p>
--	---

Fuente: Diez, Enrique. Universidad de León.

En definitiva, se puede decir que se entiende por unidad didáctica, toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado. (Diez, Enrique. 2017)

8. MARCO LEGAL

Resulta imprescindible conocer la normatividad que rige la educación en Colombia con el ánimo de contextualizar legalmente el proyecto investigativo, en ese sentido se propone la siguiente normatividad;

Inicialmente, la Constitución Política de Colombia de (1991), reconoce los derechos de los niños como fundamentales, por tanto, el derecho de ellos a la educación.

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral

o económica y trabajos riesgosos. (Congreso de la república de Colombia, 1991, Art. 44).

Partiendo como base de la Constitución política de (1991) se plantea el siguiente segmento;

En primer lugar, la Constitución Política de Colombia de (1991) en el artículo 67 define “la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Art. 67).

Seguidamente se cita la Ley General de Educación, Ley 115 de (1994), en la cual se señalan las normas generales que regulan el servicio público de la educación, y fundamenta los principios sobre el derecho a la educación, que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Dicha Ley, en su artículo 20, literal B el siguiente objetivo general de la educación básica:

Son objetivos generales de la educación básica: b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. (MEN, 1994, Art. 20). Así mismo, ha señalado los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo primaria, que para este proyecto nos interesa el consignado en el literal C, el cual dice: “El desarrollo de habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna.” (Congreso de la república de Colombia, 1991, Art.21).

Para lograr los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, siendo Humanidades, Lengua castellana e idiomas extranjeros una de ellas. (MEN, 1994, Art.23)

Igualmente es pertinente citar los postulados de los lineamientos curriculares que en uno de sus apartes dice:

Se considera el acto de leer como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión.”

“El acto de leer es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, gustos, deseos, etcétera y un texto como el soporte portador de un significado”

Leer es un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”

“Leer resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente”

*“Leer es un proceso de construcción de significados a partir de las interacción del texto, el contexto y lector. El significado está no solo en el texto, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la **comprensión**”*

La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: “A través de este proceso interactivo, el lector

produce otro texto, recrea la lectura. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs. 27,47)

Del mismo modo, se hace imperioso poner de referencia el concepto de comprensión, que se encuentra en tal política pública:

“La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto, o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos”

“Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darle sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establecen conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto” (Montenegro y Haché, 1997:45 citados por el Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs.,47)

Comprender un texto significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relaciona. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, págs.,47)

Así mismo, el MEN (2003) determinó los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los cuáles se han definido por grupos de grados. Para el interés de este proyecto de investigación, se tendrá en cuenta la comprensión como:

“La comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación artística... La comprensión supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. (Ministerio de Educación Nacional, 2003, pág. 4)

Que, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje se encuentran divididos por grupos, siendo los de los grados primero a tercero de básica primaria los que nos ocupa para esta investigación. También, es pertinente señalar que para interés de este estudio tomaremos dos de los cinco factores de organización de los Estándares Básicos. (*Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación*)

Cada uno de los Estándares Básicos de Competencia del lenguaje tiene una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia. En el enunciado identificador del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación. En los subprocesos básicos se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos, sí un niño, niña o joven cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

De acuerdo a lo anterior, los factores de organización, los enunciados identificadores y los subprocesos que se ajustan a esta investigación son los siguientes:

Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (Grados: Primero a Tercero)

TEXTUAL.

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

Para lo cual,

Para lo cual,

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. ● Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. ● Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. ● Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. ● Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. ● Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. ● Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. | <ul style="list-style-type: none"> ● Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. ● Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. ● Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. ● Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. ● Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. ● Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres. |
|--|--|

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional, 2003)

Para fundamentar legalmente esta investigación, es necesario citar los derechos básicos de aprendizaje (DBA) (2016), que en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las

cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Estándares Básicos de Competencias (EBC) (2003) y los Lineamientos Curriculares (1998). Los DBA plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. (Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Antioquia , 2016)

Cada derecho básico de aprendizaje está estructurado por tres elementos esenciales: Un enunciado, el cual referencia el aprendizaje estructurante para el área. Las evidencias, las cuales expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado. Por último, el ejemplo, el cual concreta y complementa las evidencias de aprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Antioquia , 2016)

Para esta investigación relacionamos los derechos básicos de aprendizaje (2016) en el área del lenguaje del grado tercero que se ajustan a nuestro problema de investigación. Estos son:

- a. DBA N. 2: Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes.*

Evidencias de aprendizaje.

- *Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes. Evidencias de aprendizaje*
- *Identifica diversas manifestaciones artísticas como la escultura, la pintura y la danza, y relaciona su contenido con el contexto en el que vive. m*
Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- *Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes.*
- *Analiza los sonidos que se emplean en diferentes manifestaciones artísticas.*

Asimismo, desde el año (2011) y en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, los Ministerios de Educación y de Cultura han implementado acciones para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana. Esta política pública cita las concepciones de la lectura de los campos de la psicología cognitiva y psicolingüística, en los siguientes términos:

“Las concepciones sobre la lectura y la escritura se originó como consecuencia de las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva y psicolingüística (Dubois, 1987; Goodman, 1990; Kintsch&Van Dijk, 1978; Van Dijk&Kintsch, 1983) ... propusieron en su lugar una visión de la lectura como un proceso constructivo de producción de significados. Goodman (1967) ... propone ver la lectura como un juego psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. (Ministerio de Educación, 2011. Pág 14)

Por otra parte, existen estudios que ubican a tanto a la lectura como a la escritura como prácticas sociales situadas, es por eso que:

“... la lectura y la escritura deben ser entendidas como eventos que ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, no solo como procesos psicolingüísticos o variables independientes, aisladas de otros factores económicos, sociales o educativos.

... leer y escribir deben ser considerados procesos significativos, cultural e históricamente situados, que son a la vez individuales y sociales en los que “ se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias, intereses. (Ministerio de Educación, 2011. Pág 15)

“... leer y escribir no son solamente una habilidad técnica, neutral, sino actividades inscritas en una cultura, en convenciones y prácticas socialmente construidas. (Ministerio de Educación, 2011. Pág 15)

“... leer y escribir son una actividad más entre otras tantas que realizan las personas como parte de su vida en sociedad, no un ejercicio reservado a unos cuantos... Entender la lectura como práctica social significa, también, que los textos no pueden ser comprendidos totalmente sin referencia al contexto en el que se lee” (Ministerio de Educación, 2011. Pág 15)

En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2011) propuso el diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela y la familia en la formación de lectores y escritores. El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) (2011) se implementa a través de cinco líneas estratégicas:

1. Producción editorial, materiales de lectura y escritura. El PNLE busca que niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país cuenten con libros y materiales de lectura de calidad que les ayuden a fortalecer sus procesos de aprendizaje y a mejorar sus competencias comunicativas.
2. Fortalecimiento territorial de la escuela y de la biblioteca escolar. El PNLE, a través de acciones integrales de gestión y planificación que reconocen las iniciativas locales, brinda asistencia técnica a las Secretarías de Educación y a los establecimientos educativos para que impulsen dinámicas innovadoras y se conviertan en el semillero de las presentes y futuras generaciones de lectores y escritores.
3. Formación de mediadores de lectura y escritura. El PNLE trabaja en la formación de directivos docentes, maestros, familias y estudiantes para que se conviertan en mediadores que contribuyan a mejorar las prácticas de lectura y escritura que están presentes en la cotidianidad de la escuela, el hogar y otros espacios extraescolares.
4. Movilización. el PNLE adelanta diferentes actividades de comunicación y movilización que reflejan, en distintos escenarios, la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, en la construcción del

conocimiento, en el intercambio de la información, pero sobre todo, en la formación de lectores y escritores.

5. Seguimiento y evaluación. A través de este componente se consolida información estratégica de las diferentes líneas de trabajo para tomar decisiones que fortalezcan la formulación e implementación de las acciones del PNLE. (Ministerio de Educación Nacional, 2011)

9. DISEÑO METODOLÓGICO.

9.1. ENFOQUE INVESTIGATIVO.

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque que cuantitativo. En palabras de Sampieri & Mendoza (2018) “la ruta cuantitativa es apropiada cuando queremos estimar las

magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y probar hipótesis”. Del mismo modo, los autores indicaron que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. (p.37)

De acuerdo con Hernández-Sampieri (2017), Creswell (2017 y 2013a), Nalzaró (2012), Lester y Lester (2012) los planteamientos cuantitativos del problema pueden pretender varios fines, entre los cuales se encuentra: *Explorar fenómenos, eventos, poblaciones, hechos o variables; cuantificando su existencia, nivel o presencia, establecer precedentes. Describir a dichos fenómenos, eventos, poblaciones, hechos o variables. Comparar diferentes grupos, categorías, clases o tipos de fenómenos en cuanto a alguna propiedad o variable. Determinar las causas o efectos de un fenómeno, evento o problema de investigación; o establecer vínculos causales entre variables. Relacionar fenómenos, eventos, hechos o variables. Evaluar una intervención, cambio o acción deliberada. Desarrollar tecnología o productos y resolver una problemática de cualquier clase cuya magnitud, incidencia, prevalencia o equivalente pueda cuantificarse.* (p. 40-41). (Subrayado fuera del texto)

Así las cosas, debido a que el objetivo de investigación se dirige en identificar el impacto de la implementación de unidades didácticas en el mejoramiento de la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva, departamento del Huila, según Sampieri & Mendoza (2018), “con los estudios cuantitativos se pretende describir, explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos (variables). Esto significa que la meta principal es la prueba de hipótesis y la formulación y demostración de teorías” y “se busca conocer o capturar la realidad externa o fenómeno estudiado tal y como es, o al menos, aproximarse lo mejor posible a ello. Nuestras suposiciones deben ajustarse a dicha realidad y no al revés, si no coinciden, lo que tenemos que cambiar son las suposiciones o hipótesis. (p. 7)

Igualmente, este estudio investigativo, en particular, se caracteriza por tener un alcance descriptivo. Según Sampieri & Mendoza (2018) “*los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis*”. Es decir “*miden*

o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. (p. 108) En igual sentido, los autores señalaron que en los estudios de tipo descriptivo, el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo). (p. 108)

Es así que, las investigaciones descriptivas son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos) En síntesis, los estudios con alcance descriptivos tienen como finalidad especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado. (Sampieri & Mendoza. 2018. P.109) como también medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Sampieri, Fernández & Baptista. 2014. p. 125).

9.2. ALCANCE INVESTIGATIVO.

El alcance que tiene la presente investigación es el descriptivo. Sobre eso, Sampieri & Mendoza (2018) resaltaron que los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Para el caso concreto, este trabajo intenta comprender las razones y móviles los cuales en el año dos mil veintidós (2022) los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama, obtuvieron esos resultados preocupantes y desalentadores en la prueba Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura del instrumento de valoración “Evaluar para avanzar” del Ministerio de Educación Nacional. Pero a su vez, persigue diseñar e implementar posibles líneas de acción para otros profesionales de la educación que encuentran en sus estudiantes situaciones similares.

Asimismo, los autores en precedencia manifestaron que los estudios descriptivos miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. Sampieri & Mendoza aclararon de igual forma que el investigador descriptivo se caracteriza por seleccionar una serie de cuestiones (variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga. (Describirlo o caracterizarlo)

Aunando en lo anterior, en el 2012, Abreu manifestó que la investigación descriptiva envuelve datos que favorecen la tabulación de información numérica de forma constante, en donde habitualmente se emplean gráficos y tablas que posibilitan mejorar la descripción de la información y por tanto, fomenta la apropiada comprensión de estos. En ese sentido, las investigaciones de tipo descriptivo alcanzan información a través de modelos estadísticos con el propósito de estructurar juicios y conclusiones que encaminan a solucionar interrogantes problematizadores.

En definitiva, las investigaciones con alcance descriptivos se caracterizan por tener como finalidad especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos de un contexto determinado. A su vez, definen y miden variables y las caracterizan, así como al fenómeno o planteamiento referido. También cuantifican y muestran con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, problema, suceso, comunidad, contexto o situación. De esta manera, se pretende identificar si la implementación de unidades didácticas apoyadas en la tipología textual y estrategias cognitivas y metacognitivas impactan o no en el mejoramiento de la comprensión lectora de los niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama del municipio de Neiva, Huila.

9.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo de investigación tuvo en cuenta el diseño metodológico seguidamente descrito: el diagnóstico de la situación (niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria de la sede Panorama de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano), diseñar unidades didácticas a partir de los datos alcanzados e

identificar el impacto de la implementación de unidades didácticas en el mejoramiento de la comprensión lectora; todo lo anterior desde el diseño de investigación de tipo cuasi-experimental. Al respecto, Cook y Campbell (1986) consideran los cuasi-experimentos como una alternativa a los experimentos de asignación aleatoria, en aquellas situaciones sociales donde se carece de pleno control experimental:

“Los cuasi-experimentos son como experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos, excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral”. (p. 142).

Tal como afirmó Campbell (1986) "podemos distinguir los cuasi-experimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos" (p. 191). Pedhazur y Schmelkin en su definición de la metodología cuasi-experimental incluyeron características relevantes de la misma, a saber:

¿Qué es un cuasi-experimento? Es una investigación que posee todos los elementos de un experimento, excepto que los sujetos no se asignan aleatoriamente a los grupos. En ausencia de aleatorización, el investigador se enfrenta con la tarea de identificar y separar los efectos de los tratamientos del resto de factores que afectan a la variable dependiente (1991,p. 277). (Subrayado fuera del texto)

Hedrick et al. (1993) describió el diseño cuasi-experimental de la siguiente manera:

Los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasi-experimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada (p. 58). (Subrayado fuera del texto)

En la misma línea, Arnau (1995c) define la perspectiva cuasi-experimental de la siguiente forma:

Aquellos sistemas de investigación donde el criterio de asignación de los sujetos o unidades a las condiciones de tratamiento o condiciones de estudio no se rige por las leyes del azar (p. 15).

Del mismo modo, Ato (1995b) considera a la metodología cuasi experimental como:

Un conjunto de técnicas de diseño y análisis estadístico para afrontar situaciones donde no es posible o no es ético aplicar la metodología experimental, o donde los estrictos requisitos del método experimental no se satisfacen (p. 45).

Al respecto, en el Thyer (2012) y Stone-Romero (2006) precisaron que *cuando se optan por diseños cuasi-experimentales, los participantes no se asignan al azar a los grupos, ni se emparejan. Por el contrario, dichos grupos se integran antes del experimento.* (p. 34)
(Subrayado fuera del texto)

Por último, Sampieri & Mendoza (2018) reforzaron lo dicho por los autores precedentes, afirmando que en los cuasi-experimentos “*sólo que trabajan con “grupos intactos”, formados por motivos ajenos al experimento*” (p. 173).

Conforme a las definiciones expuestas, es posible inferir que la principal particularidad de las investigaciones cuasi-experimentales es la carencia de la aleatorización de los tratamientos, por lo tanto, la ausencia de un control total sobre la situación. Al momento efectuar la interpretación de los resultados de una investigación cuasi-experimental, hay que tener presente que existe la probabilidad que éstos se deban a otros factores no tenidos en cuenta por el investigador. En las investigaciones cuasi-experimentales se tiene más hipótesis alternativas que pueden acoplarse a los datos. Por ello, es imprescindible que el investigador tenga, en la medida de lo posible, un conocimiento de las variables específicas que el diseño cuasi-experimental utilizado no sea capaz de controlar. Al respecto, autores como Van Dalen y Meyer (1971), se refieren a los cuasi-experimentos con el nombre de investigaciones con control parcial. Otros como Anderson et al. (1980) prefirió utilizar el término de “estudios no aleatorizados” para este tipo de diseño de investigación.

En conclusión, la investigación cuasi-experimental es un tipo de estudio que se caracteriza porque el sujeto de estudio no se selecciona de forma aleatoria, sino que se encuentra o establece previamente. Además se ubica entre la investigación experimental y el estudio observacional, no tiene el control de variables o de los elementos que intervienen en el contexto del sujeto de estudio. Este tipo de investigación se enfoca en identificar la forma en la que se relaciona una variable independiente sobre la variable dependiente y qué es lo

que esto produce. También la investigación cuasi-experimental se lleva a cabo en campo, en un ambiente donde el sujeto de estudio se desarrolla naturalmente, lo que disminuye el control de las variables.

Para el presente trabajo de investigación, el tipo de diseño cuasi-experimental a emplear es “el diseño con prueba-pos prueba y grupos intactos”. Este tipo de diseño cuasi-experimental es similar al que incluye la pos prueba únicamente y grupos intactos, sólo que en este caso a los grupos se les administra una prueba, la cual tiene como propósito verificar la equivalencia inicial entre ellos. Las posibles comparaciones entre las mediciones de la variable dependiente y las interpretaciones son las mismas que en el diseño experimental de pre-prueba-pos prueba con grupo de control, solo que, en este segundo tipo de diseño cuasi-experimental, los grupos son intactos y en la interpretación de resultados debemos tomarlo en cuenta. (p. 37)

9.4. HIPÓTESIS.

9.4.1. HIPÓTESIS ALTERNATIVA.

La implementación de unidades didácticas para la signatura de español mejora la comprensión lectora de los niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama del municipio de Neiva, Huila.

9.5. VARIABLES O CATEGORÍAS.

En relación con el tipo de variables, este trabajo investigativo opta por el uso de las variables dependientes e independientes, en razón al objeto de estudio. En cuanto a las primeras, es aquella que dentro de una hipótesis representa la consecuencia, el efecto o fenómeno que se estudia. Para el caso que nos ocupa, la variable dependiente se encuentra asociada con el “mejoramiento de la comprensión lectora”. Respecto a las independientes, son aquellas que influyen en la variable dependiente y no depende de otra variable. Para el caso detallado de esta investigación, la variable independiente se encuentra asociada con las unidades didácticas y la dependiente el mejoramiento de la comprensión lectora.

9.5.1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.

TIPO Y NOMBRE DE VARIABLE	DIMENSIONES.	INDICADORES	INSTRUMENTO
Variable dependiente: Comprensión lectora.	Literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). ▪ Reconoce y entiende el vocabulario y su función. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prueba caracterización. (Pre-test) ❖ Pos-prueba (Post-test)
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto. ▪ Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos. ▪ Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prueba de caracterización. (Pre-test) ❖ Pos-prueba (Post-test)
	Crítico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciona y evalúa el texto y el contexto. ▪ Evalúa las ideas expresadas en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prueba de caracterización. (Pre-test) ❖ Pos-prueba. (Post-test)
Variable independiente: Unidades didácticas.	Disposición frente a la implementación de las unidades didácticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo reaccionan los niños y niñas frente al desarrollo de las unidades didácticas propuestas por el investigador? ▪ ¿Cuáles son los comentarios que hacen los estudiantes sobre las unidades didácticas propuestas por el investigador? 	❖ Cuestionario de percepción.
	Adaptación y empleo de las estrategias cognitivas y metacognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resuelve preguntas mediante el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. 	❖ Pos-prueba. (Post-test)

Fuente: Elaboración propia.

9.6. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Dentro del enfoque cuantitativo, se disponen de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información. Entre las técnicas a utilizar en el presente estudio se encuentran el pre-test o prueba de caracterización, la observación directa y el pos-test o pos-prueba.

9.6.1. PRE-TEST. (Prueba de caracterización)

Esta técnica fue diseñada por el investigador a través del recurso Microsoft Word. Nava (2017) citado por Córdoba (2021) señaló que, el pre-test es empleado cuando se necesita recoger datos partiendo de la elaboración de interrogantes con un objeto de investigación explícito.

Por otro lado, Sampieri & Mendoza. (2018) precisaron que este tipo de pruebas miden variables específicas. Así mismo, indicaron que hay un tipo de pruebas que evalúan proyecciones de los participantes y determinan su estado en una o diversas variables, con elementos cuantitativos y cualitativos. (p. 291). De igual modo, afirmaron que existen pruebas para medir habilidades y aptitudes (v.g, habilidad verbal, razonamiento, memoria, inteligencia, percepción, habilidad numérica). Los autores precedentes recomiendan que se seleccione y utilice una prueba estandarizada adaptada por algún investigador para el mismo contexto de nuestro estudio y que sea válida y confiable. La prueba estandarizada requiere de un entrenamiento considerable y un conocimiento profundo de las variables por parte del investigador que habrá de aplicarlas e interpretarlas. (p. 193-194)

El pre-test fue diseñado por el investigador tomando elementos (texto, imagen e infografía) del libros “*Lenguaje entre textos*” y “*lectura y composición en Español*” juntos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este consistió en el diseño y desarrollo de veintitrés (23) interrogantes de selección múltiple, los cuales buscaban valorar las dimensiones o niveles de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) de los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria, con el fin de identificar con precisión en cuál nivel de comprensión lectora se encuentra cada uno de ellos. Con esta técnica, el investigador tiene como objetivo a parte de lo anterior, la recolección de datos que

le permitan hallar y fijar criterios para el diseño e implementación de unidades didácticas basadas en el uso de la tipología textual y estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.

9.6.2. POST-TEST.

La investigación se basó en un diseño de pre y post-test, los cuales consistieron en una misma prueba. En el pre-test tuvo como propósito identificar el nivel de comprensión lectora que se encuentran los niños y niñas del grado cuarto. El post-test por el contrario, se aplicó con el objetivo de identificar el impacto en el mejoramiento de la comprensión lectora por parte de los estudiantes. Esta técnica se implementó con un intervalo de tiempo comprendido desde la aplicación del pre-test hasta la finalización de la última unidad didáctica.

Igual que el pre-test, el post-test está compuesta por tres (03) textos breves (escrito, imagen e infografía). Cada uno de estos fue seguido por preguntas de selección múltiple. Por ejemplo, para el primer texto escrito denominado “*¿Cómo es y quién es el delfín común?*” se determinaron ocho (8) preguntas, de las cuales tres (3) eran de carácter literal, tres (3) de carácter inferencial y dos (2) de tipo crítico. En el segundo texto, de carácter informativo, titulado “*¿Qué comerás de refrigerio?*” se plantearon siete (7) preguntas, de las cuales, tres (3) evaluaron el nivel literal, tres (3) el inferencial y una (1) el crítico. Por último, la infografía nominada “*Sistema solar*” constó de ocho (8) preguntas, las cuales tres (3) valoraron el nivel literal, tres (3) el inferencial y dos (2) el crítico. En total, tanto el pre y post-test constaron de veintitrés (23) preguntas.

9.7. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

9.7.1. EL CUESTIONARIO.

Una vez contextualizas las técnicas, es preciso hacerlo de igual manera con los instrumentos. Al respecto; uno de los instrumentos empleados en este estudio es el cuestionario. En relación con este, Bourke, Kirby y Doran, citados por Sampieri & Mendoza

(2018), definieron el mismo como el conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

En el 2013, Brace indicó que el cuestionario debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. Estos también se utilizan en diagnósticos de toda clase. (Sampieri & Mendoza. 2018. p. 250). Por la misma línea, Bernal (2006) indicó que el cuestionario se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro del problema de la investigación. Así mismo, indicó que este instrumento permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos (p. 266).

Finalmente, el cuestionario es una modalidad de la técnica de la encuesta, que consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula, que están relacionadas con la hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de la investigación. Su finalidad es recopilar información para verificar las hipótesis de trabajo.

9.7.2. MATRIZ DE DATOS.

El mundo observable y/o experimentable se resume mediante unidades de análisis a las que le asignamos unos valores en determinadas variables. Todo aquello queda registrado en una matriz de datos. Entonces, la matriz de datos es un modo de ordenar los datos de manera que sea particularmente visible la estructura tripartita de los datos. Los datos se arreglan de tal forma que las unidades (S: 1, 2, 3...I) se ubican en las filas y cada variable (V: 1, 2, 3...K) en las columnas. Las celdas están formadas por las intersecciones de las filas y las columnas y contienen los valores (d). (Gatlung, 1996, p. 4)

Continuando, las unidades de análisis son los elementos menores y no divisibles que componen el universo de estudio de una investigación. Sobre dichos elementos se estudia el comportamiento de las variables. *Las unidades de análisis se establecen de manera previa a la etapa de recolección de datos*, por ende, su definición forma parte del marco teórico. (Gatlung, 1996) (Subrayado por fuera del texto).

Por otro lado, en 1984, Korn en su libro *“Conceptos y variables en la investigación social”* definió el término variable de la siguiente manera: *-Entre otros términos, el significado completo de la palabra variable, tal como es usada en las ciencias sociales, contiene no sólo la connotación de “aspecto” o “dimensión” de un fenómeno, sino también la propiedad de estos aspectos o dimensiones de asumir diferentes valores”*. Conforme lo anterior, las variables, como lo indicó Gatlung, son ese concepto acerca de algún aspecto y/o magnitud de elemento o unidad de análisis capaz de asumir diferentes cualidades y/o valores. Para la sociología, las variables son un atributo o cualidad que presentan los individuos o los hechos sociales susceptibles de ser observado y medido de alguna forma. (Gatlung, 1996)

Para finalizar, Para Gatlung, las matrices de datos tienen como finalidad sistematizar la información recogida de la realidad para investigar y tratar de obtener conocimiento científico que intente explicar dicho problema a través del método de la investigación científica. Por otro lado, el autor también señala que las matrices de datos permiten obtener un conocimiento que describe, explica y predice probabilísticamente, el comportamiento de los hechos tal como los observamos y/o experimentamos en la realidad. (p.7)

9.8. PROCEDIMIENTO.

En este apartado, se lleva a cabo una descripción precisa de las etapas y actos que se integraron en la aplicación del estudio de investigación. Su exposición se dará de manera ordenada y cronológica, la cual, a su vez, da cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados en esta tesis investigativa. Dentro de las etapas y actos se encuentran:

9.8.1. ETAPA UNO: DIAGNÓSTICO.

En este primer momento, se practicó el pre-test a veinticinco (25) participantes. En este primer instante tiene como finalidad dar cumplimiento al primer objetivo específico determinado, el cual se encuentra enfocado en identificar el nivel de comprensión lectora de cada uno de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva.

Es así que, el día once (11) de mayo de 2023, se aplicó el pre-test, dado que, esta técnica posibilita, valga la redundancia, identificar el nivel de comprensión lectora en que se encuentra cada uno de los estudiantes del grado cuarto. La información recolectada por parte del investigador es el insumo para el diseño de las unidades didácticas. Además de lo anterior, es preciso indicar que, la técnica e instrumento empleado a los alumnos y dirigido por el investigador, como resultado de esto, se realizó el análisis e interpretación de los resultados conseguidos para después ser confrontados con otros estudios. Aclarado esto, los actos que componen esta etapa se señalan a continuación, a saber:

- ❖ **Acto No. 1. Diseño del pre-test.** Se realizó el diseño de la técnica (pre-test) e instrumento (cuestionario con preguntas de opción múltiple), con el cual se busca delimitar el nivel actual de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva. El pre-test permite la obtención de resultados para la estructuración de un diagnóstico inicial para el trabajo investigativo.
- ❖ **Acto No. 2. Aplicación del pre-test.** En este momento, se efectúa la aplicación de la técnica a los estudiantes. El docente investigador es quien lidera y direcciona este proceso.
- ❖ **Acto No. 3. Análisis de resultados.** En este momento, se realiza la recolección de datos, los cuales fueron obtenidos con ocasión al pre-test. Se lleva a cabo un análisis de la información obtenida, la cual otorga elementos para el diseño de las unidades didácticas que impacten las dificultades presentadas.

9.8.2. ETAPA DOS: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN.

La ejecución de esta etapa tiene como fin el diseño de las unidades didácticas y el cuestionario de percepción, los cuales están encaminados a dar cumplimiento al segundo objetivo específico determinado en la investigación, el cual consiste en la implementación

unidades didácticas para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa Jairo morera Lizcano de la ciudad de Neiva.

Ahora bien, es importante aclarar que, esta etapa tuvo unas sub-etapas, las cuales se describen a continuación:

- ❖ **Acto No.1. Diseño de las unidades didácticas.** En esta sub-etapa se empleó en el diseño de las cinco (05) unidades didácticas.
- ❖ **Acto No. 2. Valoración de las unidades didácticas.** En esta sub-etapa, una vez diseñadas las cinco (05) unidades didácticas, se sometieron a valoración a través de una rúbrica por parte de dos expertos (docentes de lengua castellana con maestría). Tal valoración fue realizada por la profesional Ángela María Fierro Perdomo, Licenciada en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana y Magister en pedagogía e investigación en el aula, el día primero (01) de agosto de 2023. La otra valoración fue efectuada por el profesional Yoni Alexander Aguirre Martínez, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Magister en Didáctica de la Lengua, el día siete (07) de agosto de 2023.
- ❖ **Acto No.3. Valoración del cuestionario de percepción.** En esta sub-etapa, una vez diseñado el cuestionario de percepción, éste se sometió a valoración por la PhD en Educación y asesora de investigación, la Dra. Claudia Bionet Gómez Alzate. La profesional realizó la valoración el día catorce (14) de agosto de 2023.
- ❖ **Acto No. 4. Implementación de las unidades didácticas y cuestionario de percepción.** En este momento, se efectuó la implementación de las cinco (05) unidades didácticas a los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria. El docente investigador fue quien lideró y direccionó este proceso. Tanto la implementación de las unidades didácticas como el cuestionario de percepción se efectuaron los días quince (15), veinticuatro (24), treinta y uno (31) de agosto, veinte

(20) de septiembre y cinco (05) de octubre de 2023.

- ❖ **Acto No. 5. Análisis de los resultados de la implementación de las unidades didácticas y el cuestionario de percepción.** En este momento, se realizó la recolección y tabulación de los datos, los cuales fueron obtenidos con ocasión a la realización de cada una de las estrategias que componían las unidades didácticas. Se llevó a cabo un análisis de la información obtenida, la cual otorgó elementos importantes en relación a lo que sería la aplicación del post-test.

9.8.3. ETAPA TRES: MEDICIÓN DE IMPACTO.

Esta etapa, tuvo como finalidad dar cumplimiento al objetivo específico tres, el cual se encaminó en determinar el nivel de impacto en la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva, por medio de la implementación de las unidades didácticas mediante la aplicación del post-test, el cual permite establecer si luego de la implementación hubo mejoramiento en los niveles de la comprensión lectora.

Se resalta que este instrumento fue aplicado a los estudiantes y liderado por el docente investigador, en donde el resultado, es efectuar un análisis cuantitativo de los datos adquiridos para ser contrastado con los obtenidos en el pre-test, lo cual permita determinar el nivel del impacto en la comprensión lectora de los estudiantes de ese nivel de básica primaria, de manera que, las fases que hicieron parte de esta etapa fueron:

- ❖ **Acto No. 1. Aplicación del post-test.** En esta fase, se efectuó la aplicación del post-test, el cual fue el mismo instrumento utilizado en el pre-test. El docente investigador fue la persona encargada en la conducción de este proceso, el cual se realizó con el fin de determinar el nivel de impacto en la comprensión lectora con relación a la implementación de las unidades didácticas.
- ❖ **Acto No. 2. Análisis de resultados.** En esta fase, se llevó a cabo la recolección de datos que resultaron de la aplicación del post-test a los estudiantes, con el cual se

busca realizar un análisis cuantitativo de la información obtenida, la cual permita determinar el nivel de impacto en la comprensión lectora.

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

10.1. DIAGNÓSTICO INICIAL.

En este punto, se realiza el diagnóstico de los niveles de comprensión lectora iniciales en los que se encuentran los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria de la institución educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama. Los resultados obtenidos en el pre-test también buscan contribuir al establecimiento de criterios para el diseño de las unidades didácticas con la articulación de la tipología textual y las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.

10.2. APLICACIÓN DEL PRE-TEST.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en la aplicación del pre-test. Este instrumento denominado “*Prueba de caracterización de niveles de comprensión lectora*” fue elaborado por el investigador y aplicado el día once (11) de mayo de 2023 a veintitrés (23)

del grado cuarto del nivel de básica primaria de la sede Panorama de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano.

Con este instrumento se busca identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama a modo de diagnóstico. Es preciso señalar que, con el pre-test se valoraron los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico. Con ocasión a lo anterior, se muestra el consolidado del número de estudiantes en que si se observa y no los indicadores de cada una de las dimensiones de la variable “comprensión lectora”.

Tabla No. Consolidado de las respuestas marcadas por cada uno de los estudiantes en el *Pre-test*.

Variable	Dimensión	Número de pregunta	Indicador	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora.	Literal	1	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	17	74%	6	26%	23	100%
	Literal	2	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	15	65%	8	35%	23	100%
	Literal	5	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	9	39%	14	61%	23	100%
	Literal	9	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	9	39%	14	61%	23	100%
	Literal	13	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	8	35%	15	65%	23	100%
Comprensión lectora.	Literal	16	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo,	5	22%	18	78%	23	100%

			lugares, hechos, personajes y narrador).						
	Literal	20	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	11	48%	12	52%	23	100%
	Literal	22	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	7	30%	16	70%	23	100%
PROMEDIO GENERAL.				10	44%	13	56%	23	100%
Comprensión lectora.	Inferencial	3	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	6	26%	17	74%	23	100%
	Inferencial	4	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	10	43%	13	57%	23	100%
	Inferencial	8	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	3	13%	20	87%	23	100%
	Inferencial	10	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	6	26%	17	74%	23	100%
	Inferencial	11	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	11	48%	12	52%	23	100%
	Inferencial	12	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	9	39%	14	61%	23	100%

Comprensión lectora.	Inferencial	15	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	8	35%	15	65%	23	100%
	Inferencial	17	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	8	35%	15	65%	23	100%
	Inferencial	18	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	12	52%	11	48%	23	100%
	Inferencial	23	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	7	30%	16	70%	23	100%
PROMEDIO GENERAL.				8	35%	15	65%	23	100%
Comprensión lectora.	Crítico	6	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	3	13%	20	87%	23	100%
	Crítico	7	Evalúa las ideas expresadas en un texto.	3	13%	20	87%	23	100%
	Crítico	14	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	7	30%	16	70%	23	100%
	Crítico	19	Evalúa las ideas expresadas en un texto.	4	17%	19	83%	23	100%
	Crítico	21	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	6	26%	17	74%	23	100%
PROMEDIO GENERAL.				5	20%	18	80%	23	100%

Fuente: Elaboración propia.

Con ocasión a los resultados conseguidos con la aplicación del pre-test, es posible afirmar que, respecto a la dimensión de comprensión lectora literal de las ciento ochenta y cuatro (184) preguntas determinadas para este nivel de comprensión (8 preguntas, resueltas por 23 estudiantes), en ochenta y uno (81) respuestas se observa el indicador evaluado, es decir un promedio de diez (10) estudiantes se encuentran dentro de este nivel, lo que representan el cuarenta y cuatro por ciento (44%), indicador que se encuentra seis puntos porcentuales (6%) por debajo de la mitad. En otras palabras, más de la mitad de las respuestas, (103

exactamente) que corresponde al cincuenta seis por ciento (56%) se evidencia que no se observa el indicador del nivel literal, lo que permite inferir que los estudiantes presentan dificultad al momento de ubicar elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador) y reconoce y entender el vocabulario y su función en cada uno de los tres tipos de textos.

En cuanto al nivel inferencial de la variable comprensión lectora, la situación es aún más compleja. De las doscientas treinta (230) respuestas establecidas para tal nivel (10 preguntas contestadas por 23 estudiantes), tan solo ochenta (80) respuestas demuestran que los estudiantes tienen el indicador evaluado, es decir tan solo ocho (8) estudiantes en promedio se ubican en este nivel de comprensión lectora, lo que representa el treinta y cinco por ciento (35%), porcentaje que se encuentra quince puntos porcentuales (15%) por debajo de la mitad. El número restante de respuestas (150), que representan el (65%), que en promedio vienen siendo quince (15) estudiantes en quienes no se observa que reconozcan significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto y deduzcan las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos de un texto.

Por último, en el nivel crítico, de las ciento quince respuestas (115) para este nivel (5 preguntas resueltas por 25 estudiantes), un porcentaje mínimo, (20%), lo que significa tan solo cinco (05) estudiantes en los que se observa el indicador valorado, es decir que se ubican en el nivel crítico. El porcentaje restante (80%), que simboliza dieciocho (18) estudiantes, no se observa que relacionen y evalúen el texto y el contexto y las ideas expresadas en un texto. Es posible inferir entonces que, se evidencia de manera palpable las dificultades presentes en los estudiantes en las tres dimensiones de la comprensión lectora pero más acentuada en las dimensiones inferencial y crítico.

Por tanto, es esencial realizar un análisis de las medidas de tendencia central, encaminado en las respuestas en que si observa el indicador evaluado respecto a cada uno de los niveles de comprensión lectora valoradas en el pre-test, con el propósito de efectuar un análisis estadístico, el cual permita identificar la problemática presentada, de manera que, se tendrá en cuenta la frecuencia absoluta respecto al número de preguntas realizadas, el cual es

computado para el reconocimiento porcentual de la asertividad de las dimensiones de comprensión lectora.

Este tipo de análisis se adelanta para una mayor interpretación de la información, es así que, la problemática sea considerada, entendida y verificada mediante estudios estadísticos, señalando la adquisición de resultados medibles, que se ajustan, con el trayecto metodológico de estudio. (Ver tabla No.)

Tabla No. Medidas de tendencia central- resultados Pre-test.

Medidas de tendencia central.				
Información de preguntas.				
Cantidad de preguntas		23		
Cantidad de estudiantes		23		
Preguntas totales.		529		
Resultados				
Dimensión	Aciertos	<i>F</i>_{abs}	<i>Fr</i>	%
Literal	81	81	81/529: 0.153	0.153*100: 15,3%
Inferencial	80	80	80/529: 0.151	0.151*100: 15,1%
Crítico	23	23	23/529: 0.043	0.036*100: 4.3%
Total	184	184	184/529: 0.347	0.347*100: 34.7%
Convenciones:				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>F</i>_{abs}: Frecuencia absoluta. ▪ <i>Fr</i>: Frecuencia relativa. ▪ %: Porcentaje 				

Fuente: Elaboración propia (2023)

Con ocasión a la tabla anterior, se detalla que, los resultados obtenidos desde la medida de tendencia central permiten distinguir que, respecto al porcentaje de la frecuencia relativa, los niveles de comprensión lectora se exhiben serias falencias en los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria. Pongamos por caso, en el nivel crítico, se observa que un porcentaje muy reducido (4.3%) a diferencia de los niveles literal e inferencial, la cual es once y diez puntos ocho puntos porcentuales (11% y 10,8%) respectivamente, lo que muestra

deficientes resultados en la comprensión lectora. En esta medida, se advierte la necesidad de emprender acciones ante este panorama que se presenta con ese grado de nivel de básica primaria de la Institución Educativa Jairo Morera sede Panorama.

10.3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

En este apartado se procedió a la tabulación de los resultados alcanzados por los estudiantes en la ejecución de las actividades que componen cada una de las cinco (05) unidades didácticas apoyadas de la tipología textual y las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora, con las cuales se busca impactar en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva. A continuación, se presenta los resultados obtenidos en las fases de aprendizaje de cada una de las cinco (05) unidades didácticas.

Tabla No. Resultados de las fases de aprendizaje “exploración, aclaración y aplicación” de la unidad didáctica número uno “El periódico voy leyendo, noticias voy comprendiendo”.

Variable	Dimensión	Fase	N.A	Objetivo	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora	Literal.	E	1	Identifica la estructura y las características de los textos informativos.	21	95%	1	5%	22	100%
			2		22	100%	0	0%	22	100%
			3		15	68%	7	32%	22	100%
	Literal	AC	4	Identifica la estructura y las características de los textos informativos.	18	82%	4	18%	22	100%
			5		20	91%	2	9%	22	100%
			7	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
			9	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
			11	Clasifica la información explícita de los textos	21	95%	1	5%	22	100%

				informativos por medio de organizadores gráficos.						
	Inferencial		12	Comprender el sentido global de los textos informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad.	20	91%	2	9%	22	100%
	Literal	APL	13.1	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
	Inferencial.		13.2	Identifica el propósito comunicativo de los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
	Literal		13.3	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
	Literal		13.4	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
	Literal		13.5	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
	Literal		13.6	Identifica información explícita en los textos informativos.	22	100%	0	0%	22	100%
Convenciones: (E) Exploración. (AC) Aclaración. (APL) Aplicación. (N.A) Número de actividad.										

A partir de los resultados encontrados en la aplicación de esta unidad didáctica, en la comprensión lectora dimensión literal en cuanto al objetivo “*identifica la estructura y las características de los textos informativos*” en promedio, el 87% de los estudiantes alcanzó el objetivo frente al 13% que no lo logró. Los resultados de los estudiantes en cuanto a este objetivo, no son desfavorables, lo cual es significativo, según Cassany (2012) la dimensión

literal se relaciona con los procesos de decodificación, no solo fonemática o léxica; también “*depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal*”

En lo que respecta al objetivo “*Identifica información explícita en los textos informativos*” que también hace parte de la dimensión literal, el cual se trabajó en las actividades No. 7, 9, 13.1, 13.3, 13.4, 13.5 y 13.6, se evidencia que el 100% de los estudiantes lo logró, siendo este un resultado muy significativo, dado que los estudiantes después de la lectura del texto informativo “*Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita*”, pudieron identificar información explícita en estos, lo cual se vio reflejado en las respuestas de las preguntas: *¿Qué sucedió?*, *¿Cuándo sucedió?* *¿Dónde sucedió?* *¿Por qué sucedió?* *¿Quiénes estuvieron involucrados en el hecho?* y *¿Cómo sucedió?* y en el señalamiento de las palabras claves del texto. En cuanto al objetivo “*clasifica la información explícita de los textos informativos por medio de organizadores gráficos*” se observa que el 95% de los estudiantes consiguieron clasificar y ubicar la información clave en el organizador gráfico. Al respecto, Solé precisó que en el proceso “después de la lectura” algunas de las estrategias que podrían emplearse para lograr la comprensión lectora son hacer resúmenes, *formular y responder preguntas del texto* y recontar, *utilizar organizadores gráficos*. (Subrayado por fuera del texto y negrilla propia)

En la dimensión inferencial, los objetivos “*comprender el sentido global de los textos informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad*” y “*identifica el propósito comunicativo de los textos informativos*” se obtuvieron los resultados del 91% y 100% de los estudiantes respectivamente, lo que implica la necesidad de seguir efectuando acciones que potencie en primera medida el nivel de comprensión lectora literal para alcanzar niveles de comprensión inferencial significativos.

Se puede concluir que, las actividades de la unidad didáctica posibilitaron mejorar en los estudiantes los niveles de comprensión literal e inferencial significativamente. Las acciones fueron favorables para la adquisición de competencias que, por un lado, contribuyen al mejoramiento de sus desempeños y por otro lado, les facilitó la resolución de las situaciones planteadas en las actividades.

Tabla No. Resultados de las fases de aprendizaje “exploración, aclaración y aplicación” de la unidad didáctica número dos ““Olafo y Mafalda leyendo, historietas comprendiendo”

Variable	Dimensión	Fase	N.A	Objetivo	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora.	Literal.	E	1.1	Analiza la historieta para identificar su estructura y características.	22	100%	0	0%	22	100%
			1.2	Analiza la historieta para identificar su estructura y características.	4	18%	18	82%	22	100%
			2	Analiza la historieta para identificar su estructura y características.	14	64%	8	36%	22	100%
	Literal		3.1	Comprender el sentido global de la historieta, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad.	17	77%	5	23%	22	100%
			3.2	Recupera información que se encuentra de forma explícita en un texto.	14	64%	8	36%	22	100%
			3.3	(tiempo, lugares, hechos y personajes)	3	14%	19	86%	22	100%
	Inferencial	3.4	Reconoce el propósito comunicativo de la historieta.	11	50%	11	50%	22	100%	
	Inferencial	AC	5.1	Deduce las relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos de la historieta.	21	95%	1	5%	22	100%
			5.2		20	90%	2	10%	22	100%
			5.3		21	95%	1	5%	22	100%
			5.4		19	86%	3	14%	22	100%
			5.5.		22	100%	0	0%	22	100%
			7	Deduce las relaciones entre los elementos	20	90%	2	10%	22	100%

	Inferencial.		8	lingüísticos y no lingüísticos de la historieta.	15	68%	7	32%	22	100%
	Inferencial.		9.1	Deduce las relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos de la historieta.	18	89%	4	21%	22	100%
			9.2		15	68%	7	32%	22	100%
			9.3		22	100%	0	0	22	100%
			9.4		10	45%	12	55%	22	100%
	9.5		Comprender el sentido global de la historieta, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad.	14	64%	8	36%	22	100%	
Literal.	APL	10.	Analiza la historieta para identificar su estructura y características.	9	41%	13	59%	22	100%	

Convenciones: (E) Exploración. (AC) Aclaración. (APL) Aplicación. (N.A) Número de actividad.

Fuente: Autor.

A partir de los resultados obtenidos en cada una de las actividades, en la primera fase de aprendizaje, nos muestran que los estudiantes, en la actividad 1.1, por ejemplo, tienen un conocimiento claro acerca de donde se pueden encontrar las historietas pero en contraste con la actividad No. 1.2, vemos que el alto número de estudiantes que no ha leído historietas es preocupante y alarmante, dado que este tipo de texto (la historieta) es idóneo para desarrollar el género narrativo en ellos y además es diseñado para ese tipo de público. Con referencia a la actividad No. 2, los resultados permiten observar que, tal vez por deducción, la mayoría de los estudiantes lograron identificar las partes de la historieta tales como el título, el texto y la imagen, pero se evidencia que conforme a las viñetas y globos o bocadillos, no hay claridad al respecto, esto se debe a su no interacción con este tipo de texto.

En la actividad No. 3, pregunta 3.1, se evidencia que diecisiete (17) estudiantes consiguieron comprender el sentido global de la historieta de Garfield, la cual es de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. En los interrogantes 3.2 y 3.3, en promedio 9 estudiantes (39%) alcanzaron recuperar información que se encuentra de forma

explícita en un texto. En la pregunta 3.4, que evaluaba el nivel inferencial, se percibió que tan solo once (11) estudiantes reconocieron el propósito comunicativo de la historieta.

En cuanto a la fase de aprendizaje aclaración, se observa que después de leída en voz alta la historieta de “Olafo el Amargado” por parte del investigador, en los interrogantes del 5.1 al 5.5, que potenciaba el nivel inferencial en cuanto deducción de las relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en la historieta leída (Onomatopeyas, gestos, figuras, colores, líneas), en promedio, 21 estudiantes, lo que representa el 95% de ellos, demostraron adquirir la competencia relacionada. Igualmente, se observa que las actividades número siete (07) y ocho (08), que también buscaban potenciar dicha competencia, se evidencia que diecisiete (17) estudiantes en promedio, pudieron deducir el significado de las onomatopeyas como también proponerlas.

En la actividad final de esta fase de aprendizaje, el rango de preguntas 9.1 a 9.4, que intentaban mejorar la competencia de deducir las relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos de la historieta, los resultados muestran que en promedio el 76% de los estudiantes (17) evidenciaron hacerlo. En cuanto a la pregunta 9.5, que evaluaba la capacidad de comprender el sentido global de la historieta, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad, se ve que catorce (14) estudiantes consiguieron identificar la respuesta que recogía las ideas principales de tipo de texto leído, cifra que se encuentra un poco encima de la mitad de los estudiantes participantes.

Finalmente, en la actividad No. 10, permitió identificar que aún se siguen presentando falencias en los estudiantes en cuanto al reconocimiento de la estructura y los elementos que componen la historieta. Tan solo nueve (09) estudiantes tienen claridad sobre las partes de la historieta, reconocen elementos tales como las viñetas, onomatopeyas, el título, el texto, los planos, los globos y por supuesto el propósito comunicativo. Lo anterior es fundamental, puesto que si el lector reconoce el tipo y la estructura del texto que está leyendo, le será más fácil comprenderlo.

Tabla No. *Resultados de las fases de aprendizaje “exploración, aclaración y aplicación” de la unidad didáctica número tres “El texto poético”*

Variable	Dimensión	Fase	N.A	Objetivo	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora.	Literal.	E	1.1	Reconoce la estructura de un poema.	3	12%	21	88%	24	100%
			1.2		17	71%	7	29%	24	100%
	Literal.	AP	2	Reconoce la silueta textual de un poema.	3	12%	21	88%	24	100%
	Literal.		4.1	Reconoce la silueta textual de un poema.	17	71%	7	29%	24	100%
			4.2		15	63%	9	37%	24	100%
			4.3		14	58%	10	42%	24	100%
			4.4		12	50%	12	50%	24	100%
	Inferencial.		6.1	Comprende poesías a partir de procesos de inferencias.	7	29%	17	71%	24	100%
			6.2		12	50%	12	50%	24	100%
			6.3		6	25%	18	75%	24	100%
			6.4		5	21%	19	79%	24	100%
			6.5		8	33%	16	67%	24	100%
			6.6		5	21%	19	79%	24	100%
	Inferencial.		7.1.1	Comprende poesías a partir de procesos de inferencias.	14	58%	10	42%	24	100%
			7.1.2		15	63%	9	37%	24	100%
		7.1.3	7		29%	17	71%	24	100%	
		7.2.1	Comprende poesías a partir de procesos de inferencias.	13	54%	11	46%	24	100%	
		7.2.2		4	17%	20	83%	24	100%	
		7.2.3		18	75%	6	25%	24	100%	
	Literal	8.1	Reconoce la silueta textual de un poema.	19	79%	5	21%	24	100%	
		8.2		17	71%	7	29%	24	100%	
		8.3		13	54%	11	46%	24	100%	
	Literal	9	Reconoce la silueta textual de un poema.	8	33%	16	67%	24	100%	
	Inferencial.	ACL	10.1.1	Comprende poesías a partir de procesos de inferencias	15	63%	9	37%	24	100%
			10.1.2		11	46%	13	54%	24	100%
			10.1.3		18	75%	6	25%	24	100%
	Inferencial.		10.2.1	Comprende poesías a partir de procesos de inferencias.	5	21%	19	79%	24	100%
10.2.2			8		33%	16	67%	24	100%	
10.2.3			8		33%	16	67%	24	100%	

Convenciones: (E) Exploración. (AC) Aclaración. (APL) Aplicación. (N.A) Número de actividad.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la fase de aprendizaje “exploración” evidencian que un número reducido de estudiantes tienen conocimientos previos acerca de la palabra “poesía”, lo que realmente inquieta porque ya para el grado escolar en que se encuentran ya deberían tener nociones claras y consolidadas respecto a este tipo de texto. Otro asunto a resaltar es que, las mínimas respuestas dejan ver que estos estudiantes en sus años escolares anteriores no tuvieron la oportunidad de acercarse con este tipo de texto, por eso su desconocimiento.

A partir de los datos recopilados en cada una de las actividades desarrolladas en la fase de aprendizaje “aplicación”, muestran inicialmente que la mayoría de los estudiantes no reconocen la estructura básica del tipo de texto “poema”. Situación preocupante, porque el reconocimiento de la estructura básica de este tipo de texto hace parte de uno de los aspectos que encierra el nivel literal de la comprensión lectora. En este nivel, el lector debe distinguir el texto que está leyendo, si no lo hace, difícilmente comprenderá.

En relación a la actividad número cuatro, los resultados nos indican que el promedio de estudiantes que lograron identificar el tipo de rima de cada uno de los versos expuestos en las cuatro estrofas se ubicó un poco por encima de la mitad (15 estudiantes), aseverando que, esto se debe a lo efectuado en la actividad número tres, denominada “conceptualización” en la cual el investigador explicó a los estudiantes qué es el poema, la estructura de este tipo de texto, la rima y sus tipos y lo más importante, el propósito comunicativo de texto poético. Con esta actividad lo que se busca es que en los participantes se promueva la alfabetización, la conciencia fonológica, la capacidad de escuchar, las habilidades de la memoria, pero sobre todo la capacidad de reconocer la rima, como elemento que hace parte de la silueta textual de un poema.

Los resultados de la actividad seis indican que la mayoría de los estudiantes del grado cuarto, tienen cierta dificultad para identificar figuras literarias en los versos expuestos. Esta falencia indiscutiblemente tronca alcanzar niveles de comprensión lectora inferencial, puesto que estas permiten que el lector adquiera competencias para comunicar, convencer, persuadir, argumentar y expresar estéticamente ideas, pensamientos y sentimientos. Pero también permite en los estudiantes desarrollar la función poética del lenguaje, logrando énfasis y mayor belleza a las palabras. El trabajo de las figuras literarias en este tipo de texto es

importante dado que permite potenciar una mayor expresividad de la que puede lograrse con el uso convencional de las palabras.

En cuanto a la primera parte de la actividad siete, se observa que, en promedio, la mitad de los estudiantes (12) logran resolver asertivamente las tres preguntas que evaluaron el nivel inferencial. (Identificación del sentimiento que expresa el texto, comprensión de versos a través de inferencias y la idea global del texto). La segunda parte de esa misma actividad, igual que en la primera, en promedio, doce (12) de estudiantes logran resolver asertivamente las tres preguntas que evaluaron el nivel inferencial. (Identificación de la emoción que expresa el texto, comprensión de versos a través de inferencias y la idea global del texto). Promedios que justo en la mitad de los estudiantes que participaron en el desarrollo de la unidad didáctica.

La primera parte de la actividad número ocho, resultados muestran que de los 24 estudiantes participantes, en promedio diecinueve (19) reconocieron la sinalefa en el verso “Esta hermosa”. También identificaron que los tres versos restantes se caracterizan por ser tetrasílabos. En el segundo poema, se observa que, en promedio, diecisiete (17) estudiantes pudieron reconocer que en el verso “razón”, la cual es una palabra aguda, se le aumenta 1 sílaba más, es decir que es un verso trisílabo y en cuanto a los otros tres versos, los cuales se caracterizan por ser “trisílabos”. En el último poema, se ve que, en promedio, trece (13) estudiantes, detectaron que en los versos “tu lágrima” y “tan cálida” terminan en palabras esdrújulas, contando en estos una sílaba menos.

En la actividad número nueve, la cual tenía como objetivo medir la capacidad de los estudiantes en reconocer la silueta textual de un poema, los resultados obtenidos reflejan que tan solo ocho (08) estudiantes, quienes representan el 33%, organizaron las dos estrofas del poema “gallina Nicaragua” de manera correcta.

Para finalizar, en la fase de aprendizaje “aclaración”, se plantearon seis preguntas en relación a los textos “caligrama” y “Limerick” que evaluaban la competencia de comprender poesías a partir de procesos de inferencias, los resultados muestran que en promedio, once

(11) estudiantes lograron realizar procesos de inferencias de manera correcta. Promedio que preocupa, porque se ubica por debajo de la mitad de la cantidad de estudiantes.

Tabla No. Resultados de las fases de aprendizaje “exploración, aclaración y aplicación” de la unidad didáctica número cuatro “El aviso publicitario”.

Variable	Dimensión	Fase	N.A	Objetivo	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora.	Literal	E	1	Analiza el aviso publicitario para identificar su estructura y características.	18	72%	7	28%	25	100%
			2.1.	Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario.	25	100%	0	0%	25	100%
	2.2.			3	12%	22	88%	25	100%	
	2.3.			11	44%	14	56%	25	100%	
	2.4.			8	32%	17	68%	25	100%	
Comprensión lectora.	Literal	AC	4	Clasificación de información explícita a partir del aviso publicitario.	25	100%	0	0%	25	100%
			5	Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario.	14	56%	11	44%	25	100%
	Comprende la influencia de los avisos publicitarios.			19	76%	6	24%	25	100%	
	Inferencial.		6	Identifica información explícita del aviso publicitario.	16	64%	9	36%	25	100%
					15	60%	10	40%	25	100%
			Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario.	4	16%	21	84%	25	100%	
			Comprende la influencia de los avisos publicitarios	15	60%	10	40%	25	100%	
				Comprende la influencia de los avisos publicitarios.	12	48%	13	52%	25	100%

			7	Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario.	11	44%	14	66%	25	100%
				Comprende la influencia de los avisos publicitarios.	8	32%	17	68%	25	100%
				Comprender el sentido global del aviso publicitario.	6	24%	19	76%	25	100%
				Comprende la influencia de los avisos publicitarios.	9	36%	16	64%	25	100%
Comprensión lectora.	Inferencial.	APL	8	Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario.	10	40%	15	60%	25	100%
				Comprende la influencia de los avisos publicitarios.	11	44%	14	56%	25	100%
				Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario.	13	52%	12	48%	25	100%
				Comprende la influencia de los avisos publicitarios.	15	60%	10	40%	25	100%
Convenciones: (E) Exploración. (AC) Aclaración. (APL) Aplicación. (N.A) Número de actividad.										

Fuente: Autor.

Los resultados obtenidos de las actividades número 1 y 2 de la fase de aprendizaje “exploración”, reflejan que la mayoría de los estudiantes tienen algún tipo de conocimiento previo acerca de la estructura y partes del aviso publicitario. Este aspecto es fundamental porque hace parte del nivel de comprensión lectora inferencial (*analiza el aviso publicitario para identificar su estructura y características*). En relación a la actividad número 2, los resultados demuestran que solo doce (12) estudiantes tienen la competencia para reconocer el propósito o intención comunicativa del aviso publicitario, número inferior a la mitad de los estudiantes participantes.

En la fase de aprendizaje “aclaración”, actividad número cuatro, la totalidad de los estudiantes consiguieron identificar información explícita del aviso publicitario y clasificarla en el organizador gráfico. En la actividad número cinco, los resultados reflejan que, en cuanto al reconocimiento del propósito o intención comunicativa del aviso publicitario, catorce (14) estudiantes lo alcanzaron, aumentando en dos (2) conforme al promedio de la actividad número dos de la fase de exploración. En la pregunta que evaluaba la comprensión de la influencia de los avisos publicitarios, diecinueve (19) estudiantes distinguieron lo que el aviso publicitario promocionaba.

En la actividad número seis, en promedio, el 62% de los estudiantes identificaron información explícita del aviso publicitario. (Ubicación y características del ambiente del restaurante El Faro). En cuanto al reconocimiento del propósito comunicativo del aviso publicitario, en esta actividad, tan solo 4 estudiantes demostraron lograrlo. En lo referente a la comprensión de la influencia de los avisos publicitarios, en esta actividad, 15 estudiantes indicaron que el aviso promociona un lugar.

Para la actividad número siete, es posible constatar que número de desacierto es más alto que el de acierto. Respecto a la primera pregunta, el 48% de los estudiantes realizaron la inferencia del eslogan “La respuesta es Colombia” marcando la opción C, Colombia es un lugar donde se encuentran muchos aspectos positivos. En cuanto a la intención o propósito comunicativo de la pregunta número dos, se revela que el 44% pudo hallarlo, “Mostrar y promocionar lo bueno que hay en Colombia”. En lo correspondiente a la tercera pregunta, solo el 32% de los estudiantes identificaron la función que cumplen las imágenes del anuncio publicitario; “Complementan y refuerzan el mensaje que transmite con la narración y el texto”. El cuestionamiento número cuatro, que hacía referencia al sentido global del aviso publicitario, tan solo el 24% de estos marcó la respuesta B. Por último, la quinta pregunta que indagaba sobre lo que promocionaba el anuncio, el 36% manifestó que lo que se promocionaba era el turismo en Colombia.

En lo que respecta a la fase de aprendizaje “aplicación”, acerca de la actividad número ocho, en el primer ejercicio, los resultados muestran conforme a la pregunta número uno, sobre la intención comunicativa, tan solo el 40% de los estudiantes marcaron la respuesta que

recogía el propósito comunicativo. Frente a la segunda pregunta, acerca del texto que podría aparecer en el anuncio, el 44% indicó que el texto que podría ir en el anuncio publicitario podría ser “Cinta transparente, para pegar lo que sea”. En general, en promedio, el 42% de los estudiantes puede determinar la intención o propósito comunicativo del aviso publicitario como el texto que puede acompañar a este. Índice que se encuentra por debajo de la media.

En el segundo ejercicio de esta actividad, se observa que el número de estudiantes que respondieron de manera correcta las dos preguntas fueron más de los que lo hicieron de manera incorrecta. La pregunta acerca de la intención comunicativa del aviso publicitario, el 52% de los estudiantes lo señalaron “*informar a las personas que el cemento utilizado en las construcciones del país pertenece a la marca de cemento TITÁN*”. La segunda pregunta, la relación del texto con la imagen del aviso publicitario, el 56% de los estudiantes determinaron que “*El crecimiento del país se relaciona con la construcción del puente empleando la marca de cemento que se promociona*”. En promedio, el 54% (13 estudiantes) lograron identificar la intención comunicativa y la relación entre imagen y texto del aviso publicitario, suma que se encuentra un poco por encima de la obtenida en el primer ejercicio de esta actividad y de la mitad de la cantidad total de estudiantes participantes.

Tabla No. Resultados de las fases de aprendizaje “*exploración, aclaración y aplicación*” de la unidad didáctica número cinco “*El mundo increíble de los cuentos*”.

Variable	Dimensión	Fase	N.A	Objetivo	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora.	Literal	E	1.	Identifica información explícita del cuento.	24	100%	0	0%	24	100%
Comprensión lectora.	Literal	AC	3.	Clasifica información textual por medio de diagramas, cuadros, tablas o dibujos.	16	67%	8	33%	24	100%
	Literal		4.	Identifica información explícita del cuento.	15	63%	9	37%	24	100%

Comprensión lectora.	Literal	AC	5.	Identifica información explícita del cuento.	9	37%	16	63%	24	100%
	Literal		6.	Clasifica información textual por medio de diagramas, cuadros, tablas o dibujos.	19	79%	5	21%	24	100%
	Literal		7.	Clasifica información explícita a partir del cuento.	6	25%	18	75%	24	100%
	Inferencial		9.	Usa información textual y clave del cuento para identificar información no explícita.	18	75%	6	25%	24	100%
Comprensión lectora.	Literal.	APL	10.	Identifica información explícita del cuento.	18	75%	6	25%	24	100%
	Literal.		11.	Identifica información explícita del cuento.	23	96%	1	4%	24	100%
	Literal.			Identifica información explícita del cuento.	19	79%	5	21%	24	100%
	Inferencial		Usa información textual y clave del cuento para identificar información no explícita.	15	63%	9	37%	24	100%	
	Literal.		Identifica información explícita del cuento.	20	83%	4	17%	24	100%	
	Inferencial		Usa información textual y clave del cuento para identificar información no explícita.	19	79%	5	21%	24	100%	
	Literal.		Identifica información explícita del cuento.	11	46%	13	54%	24	100%	
	Inferencial		Identifica el tema del cuento.	18	75%	6	25%	24	100%	

	Inferencial.			Comprender el sentido global del cuento, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad.	20	83%	4	17%	24	100%
Convenciones: (E) Exploración. (AC) Aclaración. (APL) Aplicación. (N.A) Número de actividad. (AG) Actividad grupal.										

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados reflejan que con la observación de la portada del cuento los estudiantes identificaron algunos elementos que hacen parte de este tipo de texto, por ejemplo, los personajes que hacen parte del cuento, la trama de la historia, el animal con ganas de comerse otros animales, los alimentos con los que cuenta el personaje principal del cuento. Esta actividad es fundamental pues se considera como una etapa de preparación para emprender la lectura de cualquier tipo de texto y así contribuir en la comprensión lectora.

En la fase de aprendizaje “aclaración” en el objetivo “*identifica información explícita del cuento*” que se enmarca en el nivel literal y el cual se trabajó en las actividades cuatro y cinco, el promedio de estudiantes que lo lograron demostrar fue de doce (12) lo que representa el 50% del grupo total participante. Con referencia al objetivo “*Clasifica información textual por medio de diagramas, cuadros, tablas o dibujos*” que también se delimita dentro del nivel literal y se desarrolló en las actividades tres y seis, los resultados obtenidos muestran que en dieciocho (18) estudiantes en promedio se evidencia lo lograron. En la actividad siete, que se planeó en potenciar la capacidad de “*clasificar información explícita a partir del cuento*”, tan solo seis (06) estudiantes lo lograron evidenciar. Por último, en el nivel inferencial, cuyo objetivo a desarrollar en la actividad nueve fue; “*usa información textual y clave del cuento para identificar información no explícita*”, se logra vislumbrar que dieciocho (18) estudiantes, es decir, el 75%, demostró tener la competencia trabajada.

Por último, en la fase de aprendizaje aplicación, en cuanto a las actividades diez y once (11.1, 11.2, 11.4 y 11.6) que evaluaron el objetivo “*identifica información explícita del cuento*” aspecto del nivel literal, se percibe que 18 estudiantes en promedio reconocen información explícita del texto, lo que representa un 75% aproximadamente. Con referencia

al objetivo “*usa información textual y clave del cuento para identificar información no explícita*” que se enmarca en lo inferencial y el cual fue evaluado en las actividades 11.3 y 11.5, diecisiete (17) estudiantes en promedio alcanzaron a demostrarlo, lo que significa un 71%. Finalmente, en el nivel inferencial en cuanto a los objetivos “*identifica el tema del cuento*” y “*comprende el sentido global del cuento, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad*” trabajados en las actividades 11.7 y 11.8, dieciocho (18) y veinte (20) estudiantes respectivamente, mostraron tener tales capacidades.

10.4. APLICACIÓN DEL POST-TEST.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en la aplicación del pre-test. Este instrumento es el mismo que se aplicó como Pre-test. Se aplicó el día treinta (30) de octubre de 2023, a veinticuatro (24) estudiantes de cuarto de primaria de la sede Panorama de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano.

Con este instrumento se busca determinar el impacto en la comprensión lectora en niños del grado cuarto del nivel de básica primaria tras implementar las unidades didácticas para mejorar las diferentes dimensiones de la comprensión lectora. Con ocasión a lo anterior, se muestra el consolidado del número de estudiantes en que si se observa y no los indicadores de cada una de las dimensiones de la variable “comprensión lectora”.

Tabla No. *Consolidado de las respuestas marcadas por cada uno de los estudiantes en el post-test.*

Variable	Dimensión	Número de pregunta	Indicador	Si se observa	%	No se observa	%	Total	%
Comprensión lectora.	Literal	1	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	21	91%	2	7%	23	100%
	Literal	2	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos,	20	87%	3	13%	23	100%

Comprensión lectora.			personajes y narrador).						
	Literal	5	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	12	52%	11	48%	23	100%
	Literal	9	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	10	43%	13	57%	23	100%
	Literal	13	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	8	35%	15	65%	25	100%
	Literal	16	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	11	48%	12	52%	23	100%
	Literal	20	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	14	61%	9	39%	23	100%
	Literal	22	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	11	48%	12	52%	23	100%
PROMEDIO GENERAL.				13	58%	10	42%	23	100%
Comprensión lectora.	Inferencial	3	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	9	39%	14	61%	23	100%
	Inferencial	4	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	12	52%	11	48%	23	100%
	Inferencial	8	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis	5	22%	17	78%	23	100%

Comprensión lectora.			apropiados de un texto.						
	Inferencial	10	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	17	74%	6	26%	23	100%
	Inferencial	11	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	12	52%	11	48%	23	100%
	Inferencial	12	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	13	57%	10	43%	23	100%
	Inferencial	15	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	9	39%	14	61%	23	100%
	Inferencial	17	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	8	35%	15	65%	23	100%
	Inferencial	18	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.	13	57%	10	43%	23	100%
	Inferencial	23	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.	13	57%	10	43%	23	100%
PROMEDIO GENERAL.				11	48%	12	52%	23	100%
Comprensión lectora.	Crítico	6	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	9	39%	14	61%	23	100%
	Crítico	7	Evalúa las ideas expresadas en un texto.	4	17%	19	83%	23	100%
	Crítico	14	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	11	48%	12	52%	23	100%
	Crítico	19	Evalúa las ideas expresadas en un texto.	2	9%	21	91%	23	100%

	Crítico	21	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	4	17%	19	83%	23	100%
PROMEDIO GENERAL.				6	26%	17	74%	23	100%

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los resultados obtenidos con la aplicación del post-test, es posible afirmar que, respecto al nivel de comprensión lectora literal de 184 respuestas (8 preguntas, resueltas por 23 estudiantes), en ciento siete (107) respuestas se observa el indicador evaluado, es decir un promedio de trece (13) estudiantes se encuentran dentro de este nivel, lo que representan el cincuenta y ocho por ciento (58%), indicador que superó por ocho puntos porcentuales (8%) la mitad de la totalidad de estudiantes. En otras palabras, menos de la mitad de las respuestas, (77 exactamente) que corresponde al cuarenta y dos por ciento (42%), es decir en doce (12) estudiantes no se observa el indicador de la dimensión literal de la comprensión lectora.

En cuanto al nivel inferencial de la variable comprensión lectora, de las doscientas treinta (230) preguntas establecidas para tal dimensión (10 preguntas contestadas por 23 estudiantes), ciento once (111) respuestas demuestran que los estudiantes poseen el indicador evaluado, es decir que once (11) estudiantes en promedio se ubicaron en este nivel de comprensión lectora, lo que representa el cuarenta y ocho por ciento (48%). El número restante de respuestas (119), que representan el 52%, que en promedio vienen siendo doce (12) estudiantes en quienes no se observa que reconozcan significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto y deduzcan las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos de un texto.

Por último, en el nivel crítico, de las ciento quince respuestas (115) para este nivel (5 preguntas resueltas por 23 estudiantes), el veintiséis por ciento, (26%), lo que significa que en tan solo seis (06) estudiantes son los que se observa el indicador valorado en esta dimensión. El porcentaje restante (74%), que simboliza diecisiete (17) estudiantes, no se observa que relacionen y evalúen el texto y el contexto y las ideas expresadas en un texto.

Por tanto, así como se efectuó en el pre-test, es esencial realizar un análisis de las medidas de tendencia central, encaminado en las respuestas en que si observa el indicador evaluado respecto a cada una de las dimensiones de la comprensión lectora valoradas en el post-test, con el propósito de efectuar un análisis estadístico, el cual permita identificar si la implementación de las unidades didácticas impactaron en el mejoramiento de la comprensión lectora en los niños y niñas del grado cuarto del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano de la ciudad de Neiva. Se tendrá en cuenta la frecuencia absoluta respecto al número de preguntas realizadas, el cual es computado para el reconocimiento porcentual de la asertividad de las dimensiones de la comprensión lectora.

Tabla No. Medidas de tendencia central- resultados Post-test.

Medidas de tendencia central.				
Información de preguntas.				
Cantidad de preguntas		23		
Cantidad de estudiantes		23		
Preguntas totales.		529		
Resultados				
Dimensión	Aciertos	<i>F_{abs}</i>	<i>F_r</i>	%
Literal	107	107	107/529: 0.202	0.202*100: 20,2%
Inferencial	111	111	111/529: 0.209	0.209*100: 20,9%
Crítico	30	30	30/529: 0.056	0.056*100: 5.6%
Total	248	248	248/529: 0.468	0.468*100: 46.7%
Convenciones:				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>F_{abs}</i>: Frecuencia absoluta. ▪ <i>F_r</i>: Frecuencia relativa. ▪ %: Porcentaje 				

Fuente: Elaboración propia (2023)

Conforme a la tabla anterior, señala que los resultados obtenidos desde la medida de tendencia central permiten distinguir que, respecto al porcentaje de la frecuencia relativa, en los niveles de comprensión lectora, se continúa presentando las dificultades en los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria. En el nivel literal, se evidencia que el porcentaje de aciertos se colocó en un 20.2%, la inferencial, 21% y la crítica, el 6% respectivamente. Así las cosas, la aplicación del Post-test reflejó que el nivel inferencial fue la que mejores resultados obtuvo. Hasta aquí, es menester realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos tanto en el pre-test y post-test para determinar si con la implementación de las unidades didácticas se impactó en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Tabla No. Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y post-test

Instrumento	Nivel de comprensión lectora	Promedio de estudiantes que se encuentra en este nivel	%	Promedio de estudiantes que se encuentra en este nivel	%
Pre-test	Literal	10	43%	13	57%
	Inferencial	8	35%	15	65%
	Crítico	5	22%	18	78%
Instrumento	Nivel de comprensión lectora.	Promedio de estudiantes que se encuentra en la dimensión	%	Promedio de estudiantes que se encuentra en la dimensión	%
Post-test	Literal	13	57%	10	43%
	Inferencial	11	48%	12	52%
	Crítico	6	26%	17	74%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el post-test aplicado, posterior a la implementación de las unidades didácticas para el mejoramiento de las dimensiones de la comprensión lectora en los niños del grado cuarto del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, se puede observar que, en cuanto al nivel literal, el número de estudiantes en promedio que se ubicaron en el pre-test, fue 10 estudiantes. En el post-test, en promedio se ubicaron 13 estudiantes, es decir que 3 estudiantes más se ubicaron en este nivel después de la implementación de las unidades didácticas, lo que corresponde un mejoramiento en este nivel del catorce por ciento (14%).

En lo referente al nivel inferencial de la comprensión lectora, en el pre-test, se situaron alrededor de ocho (08) estudiantes en promedio. Para el post-test, el número de estudiantes que se ubicaron en este nivel en promedio fueron once (11), lo que representa una diferencia de tres (03) estudiantes, es decir, evidenciándose un mejoramiento en este nivel del trece por ciento (13%). Por último, en el nivel crítico, en el pre-test se ubicaron en promedio cinco (05) estudiantes y en el post-test, seis (06). Estableciéndose así un mejoramiento del cuatro por ciento (9%). De acuerdo hasta lo aquí resaltado, se puede determinar que en promedio dos (02) estudiantes presentaron una considerable mejora en los niveles de la comprensión lectora a través de la implementación de las unidades didácticas.

En esta medida, surge la relevancia la determinación de la evolución de la población objeto de estudio en la implementación de las unidades didácticas en el trabajo investigativo, que permita el reconocimiento del impacto de la incorporación tanto de las estrategias cognitivas y metacognitivas, como la tipología textual, en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla No. *Evolución de las dimensiones de comprensión lectora.*

Dimensión	Datos porcentuales-medidas de tendencia central		
	Aciertos-Pre-test	Aciertos-Post-test.	Evolución.
Literal	15,3%	20,2%	4.9%
Inferencial	15,1%	20,9%	5.8%
Crítico	4,3%	5.6%	1.3%
Total	34,7%	46.7%	12%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los hallazgos relacionados en la tabla anterior se reconoce la pequeña evolución que se obtuvo en los niveles de la comprensión lectora durante el trabajo de investigación, en la cual, se evidencia que en el literal se presentó una evolución del 4.9%, en el caso de la crítica, corresponde a un 1.3% y en la inferencial, de un 5.8%. De modo que, estos resultados posibilitan inferir que, las unidades didácticas apoyadas tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas como la tipología textual se consideran como un recurso de interés significativo para ser implementado en las prácticas de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes. A través de la interacción de cada una de estrategias, los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria de la sede Panorama de la

Institución Educativa Jairo Morera Lizcano del municipio de Neiva, alcanzaron, en una proporción reducida, potenciar cada una de los niveles de la comprensión lectora.

En esta medida, se determina que con las unidades didácticas, apoyadas tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas como la tipología textual, si posibilitan el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora, puesto que estas contribuyeron a que los estudiantes en el nivel literal, por ejemplo ubicaran elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador) como también reconocieran y entendieran el vocabulario y su función en los diferentes textos. En el inferencial, reconocieran significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto y dedujeran las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en los textos. Por último, en el crítico, relacionaran y evaluaran el texto y el contexto y las ideas expresadas.

10.5. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN.

Finalizada la implementación de cada una de las cinco (05) unidades didácticas, se aplicó el cuestionario de percepción. Este instrumento tuvo como propósito conocer la apreciación que tienen los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria sobre las actividades desarrolladas en la unidad didáctica por parte del investigador.

Este cuestionario contiene seis (06) preguntas. Las respuestas se compendiaron en una escala de Likert de uno (01) a cinco (05), de la siguiente manera: (1) *totalmente en desacuerdo*, (2) *en desacuerdo*, (3) *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, (4) *de acuerdo* y (5) *totalmente de acuerdo*. Al final la implementación de cada unidad, el cuestionario fue resuelto por cinco (05) estudiantes. Los resultados obtenidos en cada cuestionario son los siguientes.

Tabla No. Resultados obtenidos del cuestionario de percepción de las cinco unidades didácticas.

Cuestionario.	Unidades didácticas. (Número de estudiantes)									
	Primera		Segunda		Tercera		Cuarta		Quinta	
	(4)	(5)	(4)	(5)	(4)	(5)	(4)	(5)	(4)	(5)

1. ¿Usted está satisfecho con el desarrollo de las actividades?	1	4	1	4	0	5	1	4	0	5
2. ¿Usted cree que las actividades desarrolladas son adecuadas para los estudiantes del grado cuarto?	1	4	2	3	0	5	1	4	0	5
3. ¿Las instrucciones de las actividades se comunicaron con claridad y precisión por parte del docente?	3	2	1	4	0	5	1	4	0	5
4. ¿El trabajo realizado en la unidad didáctica fue importante para su aprendizaje?	0	5	2	3	0	5	0	5	0	5
5. ¿Le resultan interesantes las actividades desarrolladas para la comprensión lectora?	1	4	0	5	0	5	1	4	0	5
6. ¿Usted cree que las actividades desarrolladas motivan a los estudiantes para la comprensión lectora?	2	3	1	4	0	5	0	5	0	5
Convenciones: (1) Totalmente en desacuerdo. (2) En desacuerdo. (3) Ni en desacuerdo ni de acuerdo. (4) De acuerdo. (5) totalmente de acuerdo										

Fuente: Elaboración propia.

Una vez consolidados los resultados del cuestionario de percepción aplicado finalizada la implementación de cada unidad didáctica, es necesario realizar un análisis porcentual de cada uno de los ítems (preguntas) para conocer la reacción de los niños y niñas frente al desarrollo de las unidades didácticas propuestas por el investigador.

Tabla No. Análisis porcentual de cada pregunta del cuestionario de percepción.

Cuestionario.	Promedio general.	
	Escala de Likert.	
	(4) De acuerdo.	(5) Totalmente de acuerdo
1. ¿Usted está satisfecho con el desarrollo de las actividades?	12%	88%
2. ¿Usted cree que las actividades desarrolladas son adecuadas para los estudiantes del grado cuarto?	16%	84%

3. ¿Las instrucciones de las actividades se comunicaron con claridad y precisión por parte del docente?	20%	80%
4. ¿El trabajo realizado en la unidad didáctica fue importante para su aprendizaje?	8%	92%
5. ¿Le resultan interesantes las actividades desarrolladas para la comprensión lectora?	8%	92%
6. ¿Usted cree que las actividades desarrolladas motivan a los estudiantes para la comprensión lectora?	12%	88%

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados de la tabla anterior, se distingue que la mayoría de los estudiantes (87 %) resolvieron el cuestionario de percepción, considerando en estar de acuerdo en los aspectos de los interrogantes; (Satisfacción, adecuación, claridad y precisión, importancia, interés y motivación) en el desarrollo de las actividades. Entre las manifestaciones más frecuentes se encuentran: *“El profesor explica muy bien, son muy chéveres las actividades, son divertidas”*, *“Si se entendieron las actividades y se pudieron comprender bien”*, *“sí, porque aprendo muchísimo, porque les gusta y aprendieron varias cosas”*, *“son muy chéveres, me parecieron divertidas”*, *“podemos aprender mucho, aprendí mucho y otros porque se sintieron felices”*, *“fueron importantes, con estas podemos aprender más, me gustan las clases y si fueron importantes para el aprendizaje”*. El porcentaje restante (13%) indicaron estar de acuerdo con los aspectos evaluados. Así las cosas, se puede inferir que las estrategias desarrolladas en cada una de las unidades didácticas fueron significativas para los estudiantes, dado que esto se evidenció en la participación activa de ellos en cada una de las sesiones de trabajo y a su vez, reconocen que son de gran ayuda para alcanzar mayores niveles de comprensión lectora.

11. DISCUSIÓN.

Los resultados del análisis de los datos permitieron evaluar el impacto de la propuesta destinada al fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora mediante la implementación de unidades didácticas. De esta manera, se debe destacar que, con los resultados del post – test aplicado a los estudiantes es posible dar respuesta a la interrogante: ¿Cuál es el impacto de la implementación de unidades didácticas contextualizadas en los niveles de comprensión lectora en los niños y las niñas del grado cuarto? Entonces, las estrategias implementadas sí generaron un impacto positivo de menor escala en los estudiantes, demostrando que, se alcanzaron mejoras simultáneas en los tres niveles de comprensión lectora, lo que se traduce en algo positivo en su proceso educativo.

Por su parte, al evaluar el impacto que tuvo el diseño e implementación de las unidades didácticas para mejorar la comprensión lectora, se evidenció que la intervención planeada del docente es fundamental para garantizar la obtención de resultados positivos en el proceso educativo. Conforme el docente utiliza estrategias cognitivas estructuradas, se obtienen resultados óptimos en la comprensión lectora. Por lo tanto, es imperativo que los docentes estén debidamente capacitados en el diseño e implementación de estrategias cognitivas, con contribuciones elocuentemente en el alcance de mejores niveles de comprensión lectora.

La pertinencia de los hallazgos permitió identificar que tanto las estrategias cognitivas como la tipología textual propiciaron un impacto positivo y favorable en los diferentes niveles de comprensión lectora. Así se observa que este tipo de experiencia pedagógica contribuye en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al impacto, en lo inferencial se demostró un aumento significativo, se pudieron observar los resultados antes y después de la implementación, teniendo que por una parte, el

pre-test registró un promedio de 8 estudiantes, mientras que el post-test mostró un incremento de 11, reflejando una mejora del 13%. En cuanto al nivel crítico, el pre-test evidenció un promedio de 5 estudiantes, y en el post-test, este número aumentó a 6, señalando un crecimiento del 4%.

Por otra parte, los hallazgos de la categoría referida a la implementación de las unidades didácticas, se observó una evolución modesta en los niveles de comprensión lectora, mediante aumentos del 4.9% en el nivel literal, 1.3% en el nivel crítico y 5.8% en el nivel inferencial. Las unidades didácticas se convierten en un recurso valioso para docentes y estudiantes que posibilita mejorar la práctica de aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niveles de comprensión lectora.

En cuanto a la categoría de la tipología textual respaldada por las estrategias cognitivas, estas favorecen las competencias de comprensión lectora, dado que el post-test reveló que en promedio 11 estudiantes alcanzaron el nivel inferencial, representando una mejora del 13%. En el nivel crítico, se encontraron en promedio 6 estudiantes (26%), mostrando una mejora del 4%, frente a los resultados obtenidos en el pre-test. Esto significa que con las estrategias cognitivas se mejoró el nivel de comprensión lectora y desarrolló habilidades en los estudiantes que le permitieron tener una mayor perspectiva del contenido de los textos mediante la comprensión.

Aunado a lo anterior, este proceso constituyó un incremento en la cimentación sobre la cual se edificaron las unidades didácticas, facilitando una adaptación precisa a las necesidades de la población estudiada, ya que el enfoque metodológico implementado, respalda la integridad y relevancia de las estrategias pedagógicas propuestas, garantizando su eficacia al medirse en términos cuantitativos en el fortalecimiento de la comprensión lectora, desde lo crítico, inferencial y literal. De esta manera en cuanto al nivel literal, inferencial y crítico, los porcentajes de aciertos fueron del 20.2%, 21% y 6% respectivamente; el post-test indicó que el nivel inferencial obtuvo mejores resultados.

En síntesis, las investigaciones consultadas permitieron reconocer que, dentro de las similitudes de los estudios, se encontró que, al identificar los niveles de comprensión lectora

de cada estudiante, los docentes deben ajustar su práctica pedagógica para ofrecer intervenciones con sentido que potencien habilidades cognitivas que impacten positivamente tanto en el rendimiento académico general, como también en el desarrollo integral de los estudiantes. Además, ello permite el diseño de intervenciones educativas apropiadas para adecuarse a las necesidades individuales, lo que fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo.

En cuanto a los aciertos, los resultados del estudio indicaron que, desde la medida de tendencia central, aunque se siguen presentando dificultades en la comprensión lectora, la evolución en el primer nivel fue de 4,9%, en el inferencial fue de 5,8% y en el crítico, de 1,3%. Teniendo una evolución general significativa del 12%

Hasta aquí, los hallazgos en las variables de la investigación evidencian que las estrategias cognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora son necesarias y deben ser implementadas antes, durante y después del proceso de lectura, así como lo indicó el Ministerio de Educación de Colombia, pues esto contribuye significativamente en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora y además se garantiza un buen desenvolvimiento del lector en el texto. Es decir que, se tiene un desarrollo óptimo y correcto para el manejo de la atención, la recolección de información, ensayar, recordar, analizar, generar, organizar, monitorear y evaluar. En últimas, tales habilidades resultan siendo útiles porque su adquisición, desarrollo y aplicación propicia el progreso adecuado de los estudiantes e inciden en su capacidad y aprendizaje individual que puede aplicar durante el acto de leer.

Estos hallazgos son consistentes con los estudios de Barboza y Peña (2014), donde se identificó que asignar una hora diaria exclusivamente a la lectura puede que no sea la opción más idónea, ya que podría limitar el tiempo disponible para la reflexión sobre el contenido, la formulación de preguntas y la participación en otras actividades asociadas al acto de leer. Igualmente, en el estudio presentado por Angulo et al, (2019), se indica que el 80% de los estudiantes de tercer grado presentan un nivel bajo de comprensión lectora, por

lo que es esencial que el docente emplee y aplique estrategias pedagógicas que contribuyan a elevar esta importante habilidad para la formación de los individuos.

Una posible explicación para esto se evidencia en que las estrategias que se implementaron en las unidades didácticas fueron esenciales para propiciar un progreso significativo en los estudiantes y también influyó en el desarrollo de sus habilidades individuales de aprendizaje antes, durante y después de la lectura. Complementando este razonamiento, conforme con lo expresado por la autoridad administrativa en educación, el propósito central de estas estrategias se basó en desarrollar habilidades en los niños que les permitiera comprender el contenido textual y con ello, reconstruir las redes conceptuales que se encuentran en él.

Sin embargo, se debe tener presente que este tipo de estudios tiene ciertas limitaciones asociadas a diversos factores; en primer lugar, en el caso de instituciones rurales hay separación geográfica de las zonas urbanas lo que dificulta la disposición de docentes debidamente preparados para trabajar en las zonas lejanas, además ciertas particularidades de las dinámicas en las comunidades que contribuyen a la disparidad entre las escuelas rurales y urbanas, específicamente en aspectos como calidad, alcance, pertinencia, acceso e infraestructura, que son disparidades que dificultan la efectividad de los servicios educativos.

Continuando con este razonamiento, existen deficiencias en las prácticas de la lectura académica, crítica y reflexiva que conlleva a limitar el aprendizaje significativo, por ello es crucial abandonar la enseñanza de la lectura como una actividad meramente repetitiva y memorística, dado que esta aproximación limita el desarrollo intelectual de los estudiantes al confiarse únicamente a la estructura superficial del texto. Por lo anterior, evidentemente es necesario profundizar en la estructura del texto de forma más compleja, esto facilita el cultivo de lectores críticos y autónomos.

Cabe señalar que, diversas investigaciones consultadas permitieron reconocer que, según los resultados, hay una considerable proporción de estudiantes de educación primaria que no percibe la lectura como un hábito integrado en su rutina diaria, ni tan siquiera en su tiempo

de ocio. En cambio, se observa un aumento en los momentos de lectura debido a la obligatoriedad de las sesiones de esta práctica en el entorno escolar.

Como se mencionó anteriormente, es conveniente la implementación de estas unidades didácticas para abordar las dificultades identificadas en la comprensión lectora, así como también potenciar habilidades y desarrollar hábitos para el fortalecimiento integral de la competencia lectora de los estudiantes. Además, la información recopilada a lo largo de este artículo permitió destacar que, las unidades didácticas que incluyen estrategias cognitivas con la estructura y la planificación coherente, guía a los estudiantes hacia la comprensión y dominio de un contenido educativo particular.

Entonces, se infiere que el uso de unidades didácticas es esencial para los docentes, con miras a propiciar mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel de la educación primaria, área, asignatura y/o tema de estudio. Es decir que, las unidades didácticas implican la interrelación armoniosa de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante un periodo de tiempo específico (Ibáñez, 1992). Acorde con ello, el docente, asume un papel activo al diseñar y programar actividades integrales que se adapten a las necesidades particulares del aula, al mismo tiempo que se alinean con las metas educativas.

Por consiguiente, la lectura como proceso estratégico fomenta el aprendizaje del lector, también desarrolla en éste aptitudes creativas y analíticas, además potencia procesos mentales, pues es el puente para la adquisición de nuevos conocimientos, facilitando el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, la exposición del pensamiento propio y la capacidad de pensar. De ahí que la formación cultural del lector se enriquece de dicho proceso estratégico, de igual modo, la lectura como tarea compleja requiere de procedimientos, secuencias de acciones y tareas encaminadas intencionalmente y armonizadas con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para la comprensión.

Lo anterior se alinea con la conceptualización de Escamilla (1993) sobre la unidad didáctica, entendida como una estrategia de planificación que organiza el proceso de

enseñanza- aprendizaje en torno a un elemento central de contenido, este elemento actúa como un eje integrador, proporcionando coherencia y significatividad al proceso educativo. Además, se respalda en la perspectiva de Ibáñez (1992), quien subraya que es el docente quien, de manera proactiva, diseña y programa las actividades específicas, ajustadas a las necesidades del aula y alineadas con las metas educativas. Esto corrobora que las unidades didácticas, además de ser instrumentos organizativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, también cumplen un papel esencial ya que ofrece un marco estructurado y flexible que potencia la efectividad en la educación, promoviendo así un aprendizaje más significativo y adaptado a las particularidades de los estudiantes.

12. CONCLUSIONES.

Se obtuvo un impacto positivo después de la implementación de las unidades didácticas para la asignatura de español enfocadas en la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en los niños y las niñas del grado cuarto de la I. E. Jairo Morera Lizcano sede Panorama de la ciudad de Neiva, departamento del Huila.

También se constató que, con la implementación de estrategias cognitivas y la tipología textual en el aula, se logran mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes que cursan el grado cuarto del nivel de básica primaria.

La implementación efectiva de estas estrategias logró que los estudiantes mejorarán su capacidad para comprender textos de diferentes tipos de manera más efectiva. Además, contribuyó al desarrollo general de las competencias cognitivas en el contexto de la educación primaria.

La coherencia metodológica propuesta en cada una de las cinco unidades didácticas, en concordancia con la planificación e intencionalidad del docente, son factores clave para mejorar los niveles de comprensión lectora y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, complejo pero necesario para desarrollar habilidades y destrezas en el proceso de lectura tales como: la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la predicción y la comparación.

La unidad didáctica es un elemento trascendental que coadyuva tanto en la práctica pedagógica como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con Ibáñez (1992), quien la define como la interrelación armoniosa de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, manteniendo coherencia metodológica interna durante un periodo de tiempo específico.

El éxito en los procesos de comprensión lectora, sin lugar a duda, se fundamentan en la intervención lógica y deliberada del docente. A medida que el docente participe de manera más frecuente y efectiva, se alcanzarán resultados óptimos en la comprensión de textos, contribuyendo significativamente al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La realización permanente de evaluación de los niveles de comprensión lectora, no solo sirven como herramienta de medición, sino que también sirve para la toma de decisiones para la mejora continua dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

14. BIBLIOGRAFÍA.

- Angulo, W., Cortes, D., Angulo, E., & Sotelo, N. (2019). Comprensión lectora en Estudiantes de Grado Tercero del nivel de básica primaria, en la Institución Educativa Rural Mixta La Humildad. Universidad de Santo Tomás Abierta y a Distancia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16106/2019eduara ngulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barboza, F., & Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 133-142. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Bormuth, J. R., Manning, J., & Pearson, D. (1970). Children's Comprehension of Between and Within-Sentence Syntactic Structures. *Journal of Educational Psychology*.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Grao.
- Castro, A., & Páez, N. J. (2015). El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión. (Tesis). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Obtenido de <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1392/2/TGT-150.pdf>
- Córdoba, C. (2021). Estrategias digitales como medio didáctico para fortalecer el proceso de lectura en los estudiantes del grado quinto [Tesis de maestría, Universidad de Santander] Repositorio Institucional.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (Vol. 3ra edición). Mc Graw Hill.
- Diez, E. J. (2009). Foro por la memoria de León. Uniiversidad de Leon. Obtenido de <https://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/UD.htm>

- Hedrick, T., Bickman, L., & Rog, D. (1993). Applied research design. A practical guide. Newbury Park, CA: Sage.
- Hernández, C., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mexico: Mc Graw Hill.https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. En Aula de innovación educativa, 1, 13-15.
- Jiménez, J. E. & Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Infancia y Aprendizaje, 49, 21-36.
- Martínez, M., & Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. Revista Fuentes, 21(1), 103-114. doi:<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780/8337>
- Mendoza, A. (1998). Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Horsori.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares.https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. Revista de Educación, 121-138.
- Rodríguez, M. (2005). Metodología de la investigación. La creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman al estudiante en un profesionalista de éxito. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México: 5ta edición.https://www.academia.edu/37714580/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3nErnesto_A_Rodr%C3%ADguez_Moguel_LIBROSVIRTUAL
- Sampieri, H., Collado, F., & Lucio, B. (2017). Metodología de investigación. Mc Graw-Hill.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. GRAÓ.
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. GRAÓ. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Sucunchoque, B. (2018). La comprensión lectora como herramienta básica en el aprendizaje de la Lengua Castellana. Trabajo de Grado). Universidad de los Andes.

Obtenido

de

<https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/412b80da-58c3-4035-82db-f4d87fcc670b/content>

- Valenzuela, J., & Márquez, M. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, 50, 5-17. doi: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284012>
- Viramontes, E., Amparán, A., & Núñez, L. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 65-82. doi:<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60379/264-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-998-1-10-20191219.pdf> sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____ Sede: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO:

¿Cómo es y quién es el delfín común?



El delfín común es un animal mamífero que vive en el agua. Es muy grande, puede medir hasta tres metros y llegar a pesar cien kilos. A pesar de esto, es muy ágil en el agua. El delfín puede nadar a una velocidad de 35 kilómetros por hora y también puede saltar varios metros por encima del agua.

Este tipo de delfín es de color negro, con el vientre blanco. Tiene una cabeza pequeña y abultada con un hocico muy saliente. En lo alto de su cabeza tiene un pequeño agujero por donde respira.

El delfín produce sonidos con los que se comunica con otros. Come pequeños peces que captura en el agua. Tiene sus crías después de un año de gestación y las amamanta siempre bajo el agua.

Adaptado y tomado de Enciclopedia de la Vida Animal, tomo 6. Barcelona: Editorial Bruguera, 1974. Lectura y composición en español. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015)

POST-TEST DE CARACTERIZACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DEL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA.

1. Según el texto, El delfín común puede llegar a medir hasta:

- A. Metro y medio.
- B. Dos metros.
- C. Dos metros y medio.
- D. Tres metros.

2. Según el texto, los delfines pueden llegar a pesar hasta:

- A. Veinte kilos.
- B. Cincuenta kilos.
- C. Noventa kilos.
- D. Cien kilos.

3. En el fragmento del texto: "**El delfín común es un animal mamífero que vive en el agua**" la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A. Cohabita
- B. Habita
- C. Mantiene
- D. Perdura

4. En el fragmento del texto: "**El delfín produce sonidos con los que se comunica con otros**". ¿A quiénes se refiere la expresión "otros"?

- A. Especies de peces.
- B. Personas.
- C. Animales.
- D. Delfines.

5. Según el texto ¿Cuánto tiempo dura el periodo de gestación de los delfines?

- A. Tres meses.
- B. Seis meses.
- C. Nueve meses.
- D. Doce meses.

6. Quien escribió el texto anterior, lo hizo con el propósito de:

- A. Narrar hechos o acciones que realizan los delfines.
- B. Inducir al lector por el gusto por los delfines.
- C. Convencer al lector a visitar los delfines.
- D. Trasmistir las características físicas y de comportamiento de los delfines.

7. De acuerdo al texto ¿Cuál de estos sería otro buen título para el texto?

- A. El delfín común y sus crías.
- B. El delfín, un animal particular.
- C. Características y habilidades de los delfines.
- D. Las grandiosas habilidades de los delfines.

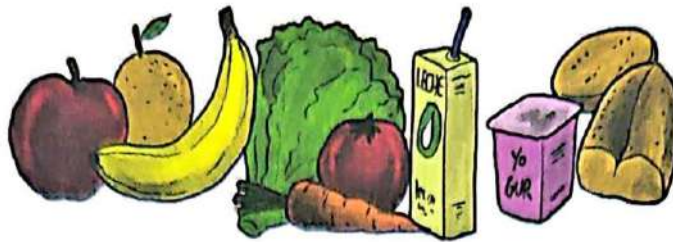
8. Según el texto, la expresión "El delfín común es un animal mamífero" La palabra "mamífero" hace referencia:

- A. Que los delfines nacen por medio de un huevo.
- B. Los delfines pertenecen al grupo de los invertebrados.
- C. Que se alimentan y alimentan sus crías con leche materna.
- D. Que respiran por las branquias como todos los peces.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO:

¿Qué comerás de refrigerio?

Si eliges algo de esto,



¡choca esos cinco!



¡Evita las grasas y el exceso de sal!
Prefiere colaciones saludables para
crecer fuerte y sano:

- frutas
- verduras
- lácteos
- cereales.

POST-TEST DE CARACTERIZACIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DEL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA.

9. Lee el siguiente enunciado del texto: **“¡Evita las grasas y el exceso de sal!”** ¿Qué permite la “y” en el enunciado?

- A. Oponer dos instrucciones.
- B. Negar una idea.
- C. Comparar una idea.
- D. Unir dos instrucciones.

10. De acuerdo con el texto ¿para crecer fuerte y sano es necesario?

- A. Consumir alimentos con alto contenido de grasa y sal.
- B. Realizar ejercicio.
- C. Ingerir alimentos ligeros ricos en vitaminas, minerales y fibra.
- D. Hacer dieta.

11. De acuerdo al texto, la expresión **“¡Choca esos cinco!”**. Esta se utiliza cuando:

- A. Se agradece algo
- B. Se felicita a alguien por algo.
- C. Se juzga algo o alguien.
- D. Ninguna de las anteriores.

12. De acuerdo al texto, en el listado de alimentos ¿Por qué las frutas y verduras se encuentran por encima de los lácteos y cereales?

- A. Porque tienen alto contenido de vitaminas, minerales y fibra.
- B. Porque son más ricas y fáciles de comer.
- C. Porque poseen minerales como el hierro, potasio y fósforo.
- D. Porque tienen alto contenido de proteínas y minerales como el calcio.

13. Según el texto, ¿cuáles de los alimentos hacen parte de los lácteos?:

- A. El pan integral.
- B. El tomate y la zanahoria.
- C. El banano y manzana.
- D. La leche y el yogurt.

14. Quien escribió el texto anterior, lo hizo con el propósito de:

- A. Narrar propiedades de los alimentos.
- B. Inducir a los niños por el consumo de alimentos ricos en grasas y sal.
- C. Indicar sobre los alimentos que no contribuyen al crecimiento fuerte y sano a los niños.
- D. Advertir los alimentos que contribuyen al crecimiento fuerte y sano de los niños.

15. En el gráfico que aparece en el texto, ¿Qué permite el globo?

- A. Indicar la cantidad de alimentos que se deben consumir.
- B. Resaltar según la niña, el tipo de alimentos que contribuyen al crecimiento fuerte y sano.
- C. Indicar el orden del tipo de alimentos que hay que consumir.
- D. Señalar la felicitación por parte de la niña para quienes consumen ese tipo de alimentos.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE INFOGRAFÍA

Sistema solar

VELOZ MERCURIO
Mercurio es un pequeño planeta. Sus días son muy calientes y sus noches son más frías que un congelador.

ARDIENTE ESTRELLA
El Sol es la única estrella del Sistema Solar. Es grande como un millón de Tierras y más caliente que un horno.

VENUS ARDIENTE
Es el planeta más cercano a la Tierra. Su cielo es amarillo y nublado. Las nubes atrapan el calor solar y por eso es muy, muy caliente.

TIERRA AZUL
La Tierra se ve azul desde el espacio, debido a que está cubierta principalmente de agua.

LUNA RADIANTE
Da vueltas alrededor de la Tierra. Tiene cráteres formados por choques de rocas.

MARTE ROJO
Marte es de ese color porque en su suelo hay hierro enrojecido por el aire.

ANILLADO SATURNO
Dicen que Saturno es el planeta más bello, porque tiene anillos formados por millones de rocas y polvo.

JÚPITER GIGANTE
Júpiter es el planeta más grande. Su superficie no es sólida. Gira muy rápido sobre su eje, por eso sus días duran solo diez horas.

FRÍO URANO
Urano es un enorme, lejano y frío planeta verde azul con anillos. En ciertas zonas las noches pueden durar más de cuarenta años.

IMPETUOSO NEPTUNO
Neptuno es un mundo azul y muy frío. Está tan alejado de la Tierra que la sonda espacial Voyager tardó 12 años en llegar a él.

Adaptación de <http://ilustracionesneo.blogspot.com/2009/02/infografia-infantil-sistema-solar.html>

Tomado de Lenguaje –entre textos- 3º grado. Cuaderno de trabajo Semestre A. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Todos a Aprender. Leer es mi cuento (2019)

16. Según la infografía, ¿Por qué los días en Júpiter duran diez horas?

- A. Porque su superficie no es sólida.
- B. Porque es el planeta más grande.
- C. Porque gira muy rápido sobre su eje.
- D. Porque sus noches duran 40 años.

17. De acuerdo a la infografía. ¿Para qué sirven las imágenes de los planetas?

- A. Para invitar a las personas a visitar los planetas.
- B. Para dar a conocer los planetas.
- C. Para mostrar la cantidad de planetas del sistema solar.
- D. Para señalar las características de los planetas.

18. De acuerdo a la infografía, en el planeta venus los días son muy calientes porque:

- A. Es un planeta muy pequeño.
- B. Sus noches son muy frías.
- C. Se encuentra muy cerca al sol.
- D. Tiene cráteres formados por choques de rocas.

19. Según el contenido de la infografía, ¿Cuál de estos sería otro buen título para esta?

- A. El espacio exterior.
- B. Los astros del sistema solar y sus particularidades.
- C. Los planetas del sistema solar y sus acciones.
- D. Los astros del sistema solar y su ubicación.

20. De acuerdo a la infografía, en ¿cuál planeta, las noches duran cuarenta años?

- A. La Tierra.
- B. Plutón.
- C. Urano.
- D. Marte.

21. Quien diseño la infografía lo hizo con el objetivo de:

- A. Narrar la historia de los planetas del sistema solar.
- B. Persuadir al lector a que visite los planetas del sistema solar.
- C. Dar cuenta de los planetas que conforman el sistema solar.
- D. Mostrar información acerca de las peculiaridades de los planetas del sistema solar.

22. De acuerdo a la infografía. ¿Cuál de los planetas es el más bello?

- A. La Tierra.
- B. Marte.
- C. Saturno.
- D. Venus.

23. En el fragmento del texto: "la luna radiante" la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A. Apagada.
- B. Opaca.
- C. Resplandeciente
- D. Triste.

HOJA DE RESPUESTA.

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____ Sede: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

INSTRUCCIONES

Para contestar en la hoja de respuestas hazlo de la siguiente manera. Por ejemplo, si la respuesta es la B,

No.	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No.	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No.	A	B	C	D
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRADO
4

Unidad didáctica.
El periódico voy leyendo, noticias voy
comprendiendo.

Título del objeto de aprendizaje	Lectura de textos informativos.	
Descripción de la unidad.	Esta unidad didáctica contiene actividades para que el estudiante adquiera competencias que le permitan reconocer la estructura de los textos informativos, identificar las partes de una noticia. Asimismo las ideas principales y secundarias de los textos informativos para la construcción del sentido global de los mismos, realizar inferencias en una noticia y por último descifrar el significado de palabras desconocidas de un texto informativo.	
Objetivos didácticos referenciales.	Nivel literal	Nivel inferencial.
	<ul style="list-style-type: none">Identifica información explícita en los textos informativos. (verbales y no verbales)Clasifica la información explícita de los textos informativos por medio de organizadores gráficos. (Diagramas, cuadros o tablas)	<ul style="list-style-type: none">Identifica el propósito comunicativo de los textos informativos.Analiza párrafos y textos para identificar la estructura y las características de los textos informativos.Comprender el sentido global de los textos informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Exploración)

▪ Actividad No. 1

Saberes previos. Responde. **¿En dónde crees que puedes encontrar noticias?** Cada estudiante marcará su respuesta en la tabla.

Tabla No. 1. Saberes previos.



Actividad No. 1. Saberes previos

Fase de exploración

Saberes previos. Responde	¿En dónde crees que puedes encontrar noticias?
Enciclopedias	
Directorios	
Periódicos.	
Revistas	

Saberes previos. Responde. ¿Qué contiene?



Actividad No. 1. Saberes previos

Fase de exploración

Saberes previos. Responde	¿Qué contiene?
Enciclopedias	
Directorios	
Periódicos.	
Revistas	

▪ **Actividad No. 2.**

Saberes previos. Responde. **¿Usted cree que hay una mejor manera de organizar la información presentada en la noticia?** Por grupos, los estudiantes recortarán las partes de la noticia y las pegarán en el esquema. Formarán un orden adecuado.

The image shows a green-bordered template for organizing news information. It consists of several empty rectangular boxes of varying sizes arranged in a structured layout. The layout is as follows:

- A large horizontal rectangle at the top.
- A horizontal rectangle below it, narrower than the one above.
- A vertical line divides the remaining space into two columns.
- On the left side of the vertical line, there are three stacked rectangular boxes of equal width.
- On the right side of the vertical line, there are three stacked rectangular boxes of equal width.

La premiación se realizó el 31 de Mayo, en ella se felicitó a los alumnos por su creatividad y se destacó su gran compromiso con el medioambiente.

Otro ganador fue Edwards Flores, quien construyó un parque de desechos. Estos alumnos fueron elegidos como los ganadores del concurso.

Estudiantes ganan concurso con "Ideas que cambian el mundo"



Los alumnos fueron premiados con un diploma, una consola de juegos y un computador. Sus profesores también recibieron un computador.

La meta del concurso "Ideas que cambian el mundo" era mejorar nuestra vida en el planeta. Para esto, la alumna Catalina Rojas, creó cajas para desechos tecnológicos, las que puso en su barrio. Este proyecto le permitió ser una de las ganadoras.

www.latercera.com 2 de junio de 2011
(adaptación)

Dos alumnos se llevaron el reconocimiento por sus ideas innovadoras. Además, se premió el esfuerzo de sus profesores.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aclaración)

Los textos informativos

- **Actividad No. 3.** Conceptualización. Esta etapa se hará por parte del docente.

Los diferentes textos tienen diferencias y características que permiten **distinguirlos e identificarlos**. Por ejemplo, una narración (**Cuento**) tiene un **inicio, nudo y desenlace**. Mientras que la noticia, tiene una estructura diferente. **(Titular, encabezado, desarrollo o cuerpo de la noticia, cierre e imagen)**

El texto informativo (la noticia) da a conocer un **hecho, situación, o circunstancia**. Su propósito comunicativo es **informar o dar a conocer algo** sin que intervengan emociones, deseos. La noticia no busca entretener o emocionar al lector, por el contrario busca **informar**.

Cualquier texto se caracteriza por tener tres componentes:

1. **El significado:** es decir las ideas, conceptos o sentido que va a transmitir, el cual se encuentra contenido en las oraciones, párrafos y palabras.
2. **La forma:** Es la estructura o manera en que se organiza las ideas dentro del texto. (La fábula tiene una estructura diferente a la noticia y esta a su vez tiene una diferente a la del resumen)
3. **La adecuación:** Se refiere a la intención o propósito comunicativo que tiene cada texto. (El propósito de un cuento es **narrar**, el de un poema, **transmitir sentimientos**, una noticia, **informar**)

- **Actividad No. 4.** Por grupo de estudiantes, leerán la noticia y después ubicarán cada una de las partes en el lugar indicado.

Robaron a importante dama de la ciudad. →

El día domingo se cometió un gran robo en la casa de la señora Clemencia Hauss. Aún no se encuentra el culpable del hurto de una valiosa joya. →

Las autoridades de policía de la ciudad aún desconocen al autor y las causas del robo que se cometió el domingo en la casa de la señora Clemencia Hauss. Según la víctima, el robo pudo haber ocurrido durante la mañana.

Comenta la señora Hauss que justo antes de que sonara el despertador, escuchó un extraño ruido de golpes en el primer piso de su casa que la despertó. Inmediatamente se levantó de la cama y llamó por teléfono a la policía, que llegó media hora después, ya que ese día las calles estaban inundadas, lo que ocasionó que estos no pudieran llegar rápidamente al lugar del delito. La señora Hauss solo salió de su habitación cuando la policía llegó a su casa.

Según la policía, se encontraron vidrios rotos en el piso de una de las habitaciones del primer piso de la vivienda; al parecer fue por ese lugar por donde pudo haber ingresado el ladrón a la casa. Además, informa también la policía que se halló un maletín con varias herramientas, que posiblemente era del ladrón, al lado de la caja fuerte de donde extrajo el valioso anillo que se robó.

Inicialmente la policía creyó que el vecino de la señora Hauss podría haber robado la joya; pero como se pudo comprobar después, este no estuvo en el lugar del robo, ya que solo hasta el lunes en la mañana llegó a su casa con una maleta que contenía unas gafas de sol, un traje de baño, unas sandalias, una toalla y, además, lucía extremadamente bronceado.

Por el momento, la policía sigue investigando el robo y continúa buscando pistas que le permitan resolver el delito.

Tomado de la página de Colombia aprende, derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje-Grado Cuarto. https://contenidosparaaprender.colombiaprende.edu.co/G_4/L/L_G04_U03_L01/L_G04_U03_L01_03_04.html

- **Actividad No. 5.** Une con una línea cada parte del texto informativo (noticia) con su función.

Es la parte que presenta o anuncia el contenido de la noticia y se caracteriza porque se escribe con letras más grandes.

Ilustra una parte importante de la información escrita.

Es la parte en la que se registra la información sobre el hecho y se incluyen las respuestas a las preguntas. (Qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué)

Es la parte que presenta la conclusión a la que se puede llegar a partir de la información presentada en la noticia o una opinión de quien la escribió.

Es un pequeño párrafo que resume la noticia de manera muy breve. Se da a conocer lo más sobresaliente del hecho a informar.

Cierre

Encabezado

Titular

Imagen

Cuerpo

Identificación de ideas de un texto informativo

- **Actividad No. 6.** Conceptualización. Esta etapa se hará por parte del docente.

Una buena manera de encontrar ideas principales dentro de los textos informativos, es tener en cuenta aspectos como:

1. ¿Qué sucedió?
2. ¿Quién estuvo involucrado en el hecho?
3. ¿Cómo sucedió el hecho?
4. ¿Cuándo sucedió el hecho?
5. ¿Dónde sucedió el hecho?
6. ¿Por qué sucedió el hecho?

Mientras las ideas secundarias son todas las que permitan complementar la información aportada por las primeras. **El sentido global de un texto**, es la unión de las ideas principales que expresan de manera general el contenido del texto.

Algunas recomendaciones para encontrar ideas principales dentro de un texto informativo y construir el sentido global del texto son:

1. Suprimir, omitir o pasar por alto las ideas menos importantes o que no aporten información de relevancia.
2. Agrupar las ideas relacionadas y construir con ellas una idea mayor que permita expresarlas de manera conjunta.
3. Tener en cuenta la función que cumplen las imágenes o fotografías dentro de este tipo de textos, ya que ellas también transmiten ideas o contenidos de importancia que permiten construir el sentido global.

- **Actividad No.7.** El docente presentará a los estudiantes solo el titular de noticia. Responderán las preguntas **¿Qué sé de lo que me dice el titular? ¿De qué tratará el texto?** los estudiantes y el docente leerán la noticia y resolverán las preguntas.

Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita.

- El quince de abril fue lanzado en una base en California el satélite FACSAT2 "Chiribiquete", para analizar los efectos del cambio climático y la contaminación en territorio colombiano.



Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita. Foto: SpaceX

Colombia logró poner en órbita su segundo satélite desarrollado por la Fuerza Aérea Colombiana llamado Chiribiquete. Su objetivo es analizar los gases de efecto invernadero emitidos en el territorio colombiano.

Dieciséis años después de que Colombia pusiera en órbita su primer satélite, Libertad 1, ahora lanza un segundo aparato. El Satélite Chiribiquete, fue enviado a bordo del cohete Falcon 9, Transportador 7 de la empresa SpaceX, del multimillonario Elon Musk.

De acuerdo con la Fuerza Aérea Colombiana, el objetivo de este aparato, que ya está en órbita, es tomar imágenes del territorio colombiano y analizar los gases de efecto invernadero a través de dos sensores que van en el satélite, los cuales captarán imágenes milimétricas.

Esto permitirá obtener datos sobre la vegetación, el control de deforestación, detectar incendios, analizar cuerpos de agua, reconocer infraestructura crítica, asistir a los procesos de ordenamiento territorial; y también permitirá combatir la minería ilegal.

El satélite colombiano fue lanzado desde la base Vandenberg en California y se espera que en 2030 regrese a la tierra, su utilidad es de cinco años. La construcción del aparato duró dos años y costó casi 3.400 millones de pesos. En el desarrollo intervinieron tanto la Fuerza Aérea Colombiana, como el Ministerio de Defensa, el Ministerio de Ciencias y Ecopetrol. Por parte del sector privado se encuentra la empresa danesa GomSpace, la canadiense TOTH y Space X.

Adoptado y tomado del periódico virtual Caracol Radio. (2023)

- Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Qué sucedió? _____

2. ¿Cuándo sucedió? _____

3. ¿Dónde sucedió? _____

4. ¿Por qué sucedió? _____

5. ¿Quiénes estuvieron involucrados en el hecho?

6. ¿Cómo sucedió? _____

- **Actividad No.8.** Por grupos, los estudiantes subrayaran tres (3) palabras desconocidas del texto "**Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita**" completaran la tabla y verificaran en el diccionario.

Palabra	Lo que creemos que significa	El diccionario dice:

- **Actividad No.9.** Señala las siguientes palabras claves del texto leído.

Satélite

Órbita

Falcon 9

FAC

Elon Musk

California

Chiribiquete

Abril

Los esquemas. (Organizadores gráficos)

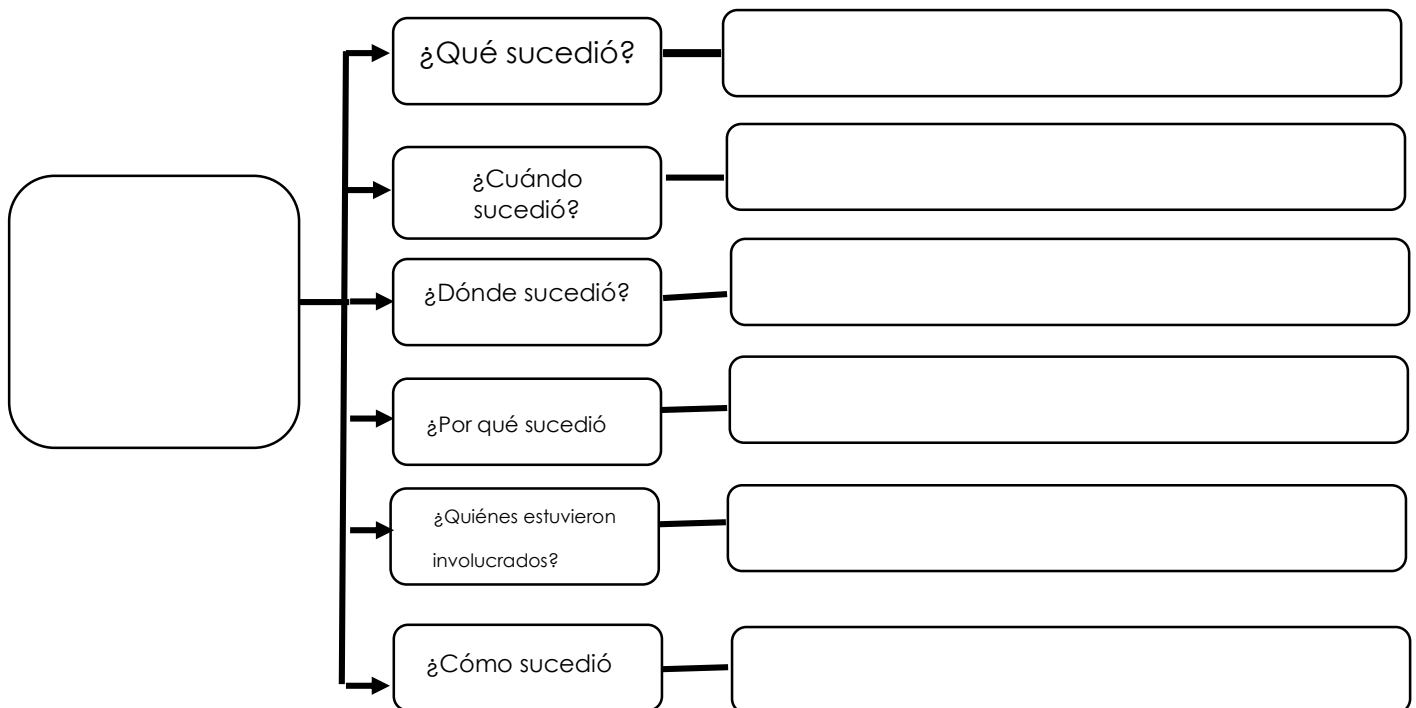
- **Actividad No.10.** Conceptualización. Esta etapa se hará por parte del docente.

Una manera efectiva de **comprender mejor** un texto informativo es organizar visualmente la información en esquemas.

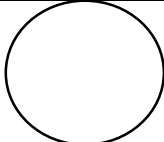
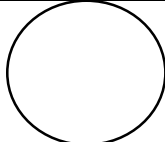
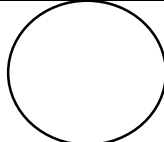
Un **esquema** es la representación gráfica de **las ideas más importantes** de un texto o un tema. Los pasos para realizar un esquema son:

1. Leer el texto hasta que se comprenda totalmente.
2. Identificar en el texto las ideas principales y las secundarias.
3. Elaborar el esquema uniendo las ideas con líneas o flechas.

- **Actividad No.11.** Por grupo, los estudiantes elaborarán un esquema (organizador gráfico) a partir del texto "Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita"



- **Actividad No.12.** Seleccionen la opción que creas expresa mejor el sentido global del texto **“Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita”**

Opción No. 1	Opción No. 2	Opción No. 3
<p>El 15 de abril de 2023, en California, Estados Unidos, Colombia lanzó su segundo satélite “Chiribiquete”, el cual se encargará de analizar los gases de efecto invernadero del país. En el desarrollo del satélite intervino la Fuerza Aérea Colombiana, los Ministerios de Defensa y Ciencias y Ecopetrol. El satélite tuvo un costo de 3.400 millones de pesos.</p>	<p>“Chiribiquete” es el primer satélite lanzado por Colombia. Su construcción duró tres años, como parte de un proyecto de Colombia que piensa combatir la minería ilegal. “Chiribiquete” despegó desde una base ubicada en Chicago, Estados Unidos y estará en el espacio durante cinco años.</p>	<p>El lanzamiento del satélite colombiano se hizo el 16 de abril de 2023, en la base Vandenberg en California, Estados Unidos. Debido a que este acontecimiento fue de gran importancia para Colombia, el lanzamiento de “Libertad 1” fue transmitido en vivo por televisión a todo el país. La Nasa felicitó a Colombia por este gran logro.</p>
		

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aplicación)

- **Actividad No.13.** Responde las siguientes preguntas acorde a la lectura del texto **“Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita”**

<p>1. ¿Cuál de esta información <u>no</u> aparece en el texto?</p> <p>A. El nombre del satélite. B. La ciudad del lanzamiento. C. El costo del satélite. D. La hora del lanzamiento.</p>	<p>2. ¿Cuál es el propósito del texto informativo?</p> <p>A. Dar una opinión acerca del lanzamiento del satélite. B. Informar sobre el lanzamiento de “Chiribiquete”. C. Describir el desarrollo del lanzamiento del satélite. D. Narrar lo sucedido durante el lanzamiento de “Chiribiquete”</p>	<p>3. ¿Cuál de las siguientes instituciones colombianas <u>no</u> estuvo involucrada en la construcción y lanzamiento del satélite?</p> <p>A. Ecopetrol. B. Fuerza Aérea Colombiana. C. Ministerio de Hacienda. D. Ministerio de Defensa.</p>
<p>4. ¿Cuándo sucedió el hecho que informa la noticia?</p> <p>A. La semana pasada. B. Hace seis meses. C. El quince de abril. D. El martes 12 de abril.</p>	<p>5. ¿Cuál es el hecho que se informa en el texto?</p> <p>A. El origen de los satélites. B. Las consecuencias de los gases efectos invernaderos. C. La construcción y lanzamiento de un satélite colombiano. D. La reunión de instituciones públicas y privadas para el lanzamiento de un satélite.</p>	<p>6. ¿Dónde sucedió el hecho el que informa la noticia?</p> <p>A. En la base de la NASA en Texas, Estados Unidos. B. En el cosmódromo de Baikonur.1 en Kazajistán. C. En California, base Vandenberg. D. En la base Kourou en la Guyana Francesa.</p>

Recursos.

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica son:

- ❖ Video-Beam.
- ❖ Computador.
- ❖ Presentación en PowerPoint.
- ❖ Tablero.
- ❖ Marcador.
- ❖ Texto informativo **“Estudiantes que ganan concurso con ideas que cambian el mundo”**
- ❖ Texto informativo **“Robaron a importante dama de la ciudad”**
- ❖ Texto informativo **“Colombia ya tiene su segundo satélite en órbita”**
- ❖ Colores.
- ❖ Tijeras.
- ❖ Colbón.
- ❖ Papel.
- ❖ Diccionario.

Organización del espacio y tiempo.

El desarrollo de cada una de las actividades planteadas en la unidad didáctica se hará por grupo de estudiantes de cinco (05) personas, se propiciará con tal organización el trabajo colaborativo. El tiempo estimado para el desarrollo de esta unidad didáctica es de una sesión de seis (06) horas.

GRADO 4

Unidad didáctica.
Olafo y Mafalda leyendo, historietas
comprendiendo.

Título del objeto de aprendizaje	Lectura de historietas.		
Descripción de la unidad.	<p>La historieta es un relato narrativo que se puede encontrar en las revistas o periódicos. Permite a los niños y niñas acercarse a la lectura, por tal razón es importante conocer su estructura y los elementos que la componen.</p> <p>Esta unidad didáctica propone que los estudiantes tengan la posibilidad de acercarse algunas historietas conocidas como Mafalda, Condorito y Olafo el amargado para analizar su estructura. De esta manera podrán conocer que estas cuentan historias combinando dos lenguajes: el de las palabras (verbal) y el de las imágenes (no verbales). Además se encuentran las viñetas, los globos de dialogo y las onomatopeyas.</p>		
Objetivos didácticos referenciales.	<p style="text-align: center;">Nivel literal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recupera información que se encuentra de forma explícita en un texto. (tiempo, lugares, hechos y personajes) 	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce el propósito comunicativo de la historieta. ▪ Analiza la historieta para identificar su estructura y características. ▪ Recupera información que se encuentra de forma implícita en la historieta. ▪ Deduce las relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos de la historieta. ▪ Comprender el sentido global de la historieta, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. 	
Contenidos	<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La historieta: definición, estructura y propósito comunicativo. 	<p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de la estructura de la historieta. ▪ La lectura de historietas conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual. 	<p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de interés por la lectura de historietas.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Exploración)

▪ Actividad No. 1

Saberes previos. Responde. **¿En dónde crees que puedes encontrar historietas?** Cada estudiante marcará su respuesta en la tabla.

Tabla No. 1. Saberes previos.

FASE DE EXPLORACIÓN	Saberes previos.	¿En dónde crees que puedes encontrar historietas?
	Directorios.	
	Revistas o periódicos.	
	Novelas.	
	Recetarios.	

Saberes previos. Responde. **¿Has leído historietas? ¿Cuáles?**

FASE DE EXPLORACIÓN	Saberes previos.	¿Has leído historietas?
	Sí	
	No	
	¿Cuáles?	

▪ **Actividad No. 2.**

Saberes previos. Entre todos, Identificaremos los elementos de la historieta, colocando el respectivo número en la tabla.



Elemento	Imagen	Globo o bocadillo	Título	Viñeta	Texto
Número	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

▪ **Actividad No. 3. Saberes previos. Una historia contada sin palabras.** Los estudiantes verán una historieta contada sin palabras. Después el docente pide a los estudiantes que ubiquen cada texto según en la parte de la historieta que corresponda. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes familiaricen el lenguaje verbal con el no verbal. **Los estudiantes deben contestar las siguientes preguntas.**



¡PASÉ TODO EL
DÍA EN HACER
ESTO!

¡TA-TAN!

DEBES APRENDER
A COCINAR MÁS
RÁPIDO

Preguntas.	Opciones de respuesta.
1. ¿Cuál crees que es la trama de la historia que acabas de leer?	<p>A. Los diferentes sucesos ocurridos a John, amo de Garfield.</p> <p>B. El plato de comida que preparó John para su gato.</p> <p>C. La molestia de John porque su gato se comió el plato de comida que realizó con tanto esfuerzo.</p>
2. ¿Cuál es el personaje o protagonista principal de la historieta?	<p>A. El plato de comida, porque es el que fue ingerido por el gato.</p> <p>B. Garfield, porque es quien se comió el plato de comida de su amo.</p> <p>C. John, porque es quien está presente en todos los acontecimientos de la historieta.</p>
3. Las diferentes imágenes presentadas en la historieta permiten:	<p>A. Conocer los personajes y los ambientes donde se desarrollan la historia.</p> <p>B. Establecer el orden de la narración.</p> <p>C. Hacer una explicación del modo en que Garfield se come el plato de comida preparado por John.</p>
4. ¿La intención de la historieta es demostrar que?	<p>A. Es importante que exista una buena comunicación.</p> <p>B. Provocar envidia en otros no es bueno.</p> <p>C. Ingerir un plato de alimentos de una sola vez no es bueno para la salud.</p>

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aclaración)

La historieta

- **Actividad No. 4. Conceptualización.** Esta etapa se hará por parte del docente.

La historieta es una narración de temas variados en la que se emplean únicamente **recursos visuales** como: **dibujos, colores, formas y viñetas**, además de textos escritos que son usados para comunicar lo que expresan los personajes o el narrador de la historia.

Los dibujos representan a diversos personajes, que pueden ser: **personas, animales, seres fantásticos y objetos animados**. **Los textos** son palabras explicativas y diálogos que sirven para expresar **lo que dicen, sienten y piensan** los personajes, además sirven para orientar al lector con el desarrollo o secuencia de eventos que narra la historia.

Los elementos de la historieta son:

- **Título:** Le da nombre a la historieta. En algunas ocasiones, el nombre de la historieta se llama como su protagonista principal.
- **Cuadros o viñetas:** Son los diferentes espacios donde se desarrollan las escenas o eventos narrados. En estas aparecen los personajes y diálogos.
- **Imagen:** Ocupan la mayor parte del espacio de la historieta y son las encargadas de presentar a los personajes y espacios donde se desarrollan la historia.
- **Texto:** Se usa para complementar lo representado por las imágenes, describir situaciones o presentar los diálogos de los personajes.
- **Globos o bocadillos:** Es el espacio donde se ubica el texto o diálogos de los personajes.
- **Historia:** Corresponde al tema desarrollado, personajes, lugares y trama de la historieta.

- **Actividad No. 5.** Entre todos leeremos la siguiente historieta de "Olafo el amargado". Luego observarás las imágenes y responde las preguntas para identificar el significado de ciertos elementos verbales y no verbales presente en la historieta.




IMAGEN	PREGUNTAS.
	<p>1. Los elementos verbales y no verbales que aparecen en esta imagen permite creer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. El personaje tiene una idea increíble. B. El chico piensa asombrado en los meteoritos. C. El personaje es sorprendido después de la caída de un meteorito.
	<p>2. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permiten creer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Olafo se acaba de despertar. B. Olafo se encuentra enojado. C. Olafo está asustado.
	<p>3. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permite creer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. El personaje está pensando en las estrellas. B. El personaje está soñando en meteoritos. C. El amigo de Olafo se siente mal dado que fue golpeado.
	<p>4. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permiten creer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. El amigo de Olafo está dormido. B. El personaje se encuentra conmocionado y desorientado. C. El amigo de Olafo está alegre y feliz.
	<p>5. Los elementos verbales y no verbales que aparecen en esta imagen permite creer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. El amigo de Olafo cae al vacío luego de que la silla se rompiera y Olafo está feliz. B. Olafo con sorpresa ve como su amigo cae después de que la silla se rompe. C. Los dos personajes discuten acerca de la caída de la piedra.

Imágenes y palabras.

- **Actividad No. 6. Conceptualización.** Esta etapa se hará por parte del docente.

Para transmitir mensajes de manera efectiva en la historieta se emplean una serie de recursos **verbales y no verbales** que complementan la información presentada.

Recursos verbales	Ejemplo
<p>Onomatopeyas: son usadas cuando se quiere mostrar en una historieta el sonido que produce un objeto, animal o acción. Por ejemplo, las onomatopeyas ¡Ouch! indican dolor físico, Ring! El sonido de un teléfono, cua-cua, el sonido de un pato.</p>	
<p>El tamaño de un texto se utiliza para marcar la importancia que se quiere dar a lo que se expresa en el globo o bocadillo.</p>	

Recursos no verbales	Ejemplo
<p>La forma del globo o bocadillo es uno de los recursos no verbales más usados al momento de transmitir significados que no pueden ser comunicados mediante dibujos o palabras. Los más comunes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El personaje se expresa en voz baja o susurra al hablar. ▪ El personaje expresa dialogando con otro. ▪ El persona expresa pensamientos o reflexiones. ▪ El personaje se expresa en voz fuerte y grita. 	

El color es un recurso no verbal de importancia que es usado en las historietas.

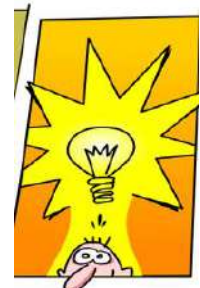


Los planos visuales: estos dan la posibilidad de mostrar una imagen de diferentes maneras con el fin de enfatizar o darle más sentido a lo que muestra. Los principales planos son:

- **General:** Cuando se ve el personaje completo y el espacio que lo rodea.
- **Medio:** Se ve el personaje desde la cabeza hasta la cintura.
- **Primer plano:** Se ve únicamente el rostro del personaje.







Elementos gráficos como **líneas, flechas o figuras abstractas** pueden ser usados para reforzar los mensajes expresados por las imágenes y el texto. Por ejemplo, **las líneas** al lado del personaje expresan movimientos. **Un bombillo** encima de la cabeza representa que se tiene una idea.



- **Actividad No. 7.** Encuentra el significado de las siguientes onomatopeyas.

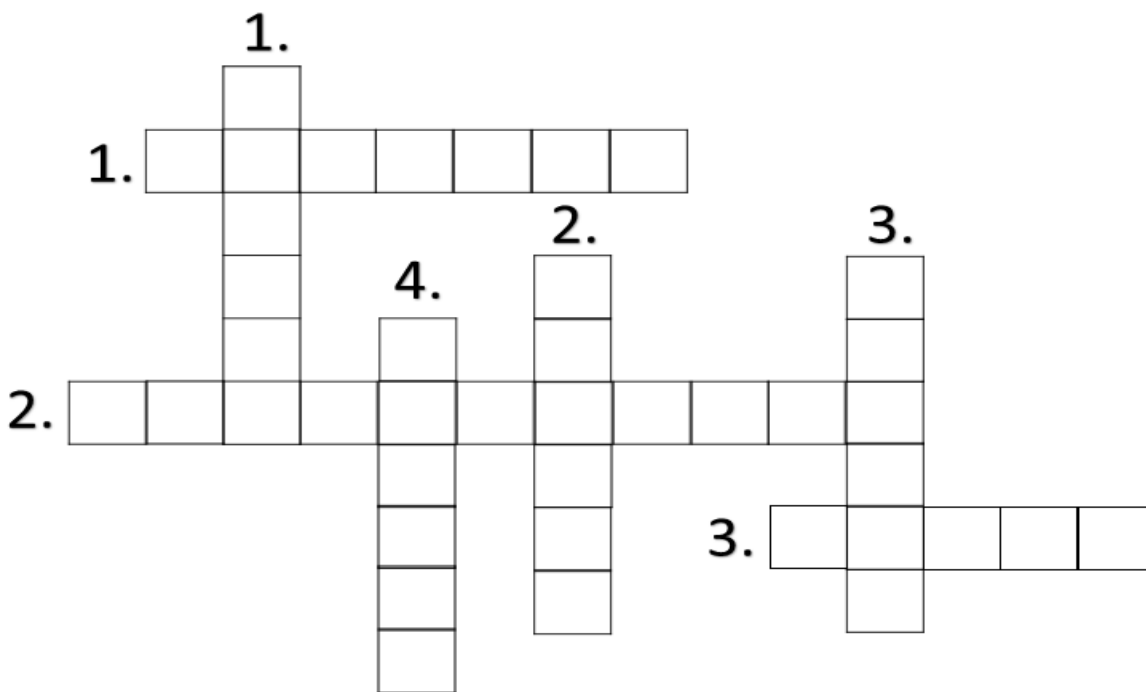
ONOMATOPEYA	SIGNIFICADO.
	
	
	
	
	
	

Imagen	Pregunta.
	<p>1. De acuerdo a su apariencia ¿Cuáles son los rasgos de personalidad de Mafalda?</p> <p>A. Insensible, inquieta y arrogante. B. Sociable, entusiasta e inocente. C. Agresiva, impaciente y obstinada.</p>
	<p>2. En esta viñeta de la historieta:</p> <p>A. Mafalda está enojada y triste por el tipo de música que suena en la radio. B. El personaje está asombrada y pensativa y realiza una crítica a la música electrónica. C. Mafalda está calmada y alegre por lo que está oyendo en la radio.</p>
	<p>3. En esta viñeta de la historieta se puede ver:</p> <p>A. La radio está con bajo volumen y Mafalda no puede creer lo que está escuchando. B. La radio con alto volumen informa el lanzamiento de una nueva sopa y Mafalda se preocupa por eso. C. Mafalda está feliz porque salió por la radio la nueva sopa que pronto probará.</p>
	<p>4. En esta viñeta de la historieta, el tamaño y la palabra "idiota" en mayúscula dentro del globo indica que:</p> <p>A. El personaje la manifestó en voz baja y sin emotividad. B. Mafalda está gritando y de manera emotiva muestra su desacuerdo con el anuncio de la nueva sopa. C. De manera emotiva está en desacuerdo con el anuncio de la nueva sopa y grita a quien lo manifestó.</p>
<p>5. ¿Cuál de las siguientes opciones expresa mejor el sentido global transmitido por la historieta?</p> <p>A. Mafalda, quien encendió la radio, critica un tipo de música en particular. Decide escuchar otra cosa, con mala suerte que oye un anuncio que la pone obstinada y agresiva. B. Mafalda encendió la radio de su mamá, se muestra arrogante frente a la música electrónica pero agrada por el anuncio de la nueva sopa. C. Mafalda es una niña que realiza una crítica tanto a la música electrónica como al anuncio de la nueva sopa que seguramente probará gracias a su mamá.</p>	

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aplicación)

- **Actividad No.10. Cruci-historietas.** Completa el siguiente crucigrama con los elementos de la historieta y los elementos verbales y no verbales.



Pistas.	
Horizontales	Verticales
1. Son los diferentes espacios donde se desarrollan las escenas o eventos narrados.	1. Le da nombre a la historieta.
2. Son las palabras que representan el sonido que produce un objeto, animal o acción.	2. Muestra una imagen de diferentes maneras con el fin de enfatizar o darle más sentido a lo que muestra la historieta.
3. Es lo que se usa para complementar lo representado por las imágenes, describir situaciones o presentar los diálogos de los personajes.	3. Es el espacio donde se ubica el texto o diálogos de los personajes.
	4. El propósito comunicativo de la historieta es

Recursos.

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica son:

- ❖ Videobeam.
- ❖ Computador.
- ❖ Presentación en powerpoint.
- ❖ Tablero.
- ❖ Marcador.
- ❖ Historieta “**Una aventura espacial**”
- ❖ Historieta “**Garfield**”
- ❖ Historieta “**Un cambio de suerte**” de Olafo el amargado.
- ❖ Historieta “**Mafalda**”
- ❖ Diccionario.

Organización del espacio y tiempo.

El desarrollo de cada una de las actividades planteadas en la unidad didáctica se hará por grupo de estudiantes de cinco (05) personas, se propiciará con tal organización el trabajo colaborativo. El tiempo estimado para el desarrollo de esta unidad didáctica es de una sesión de seis (06) horas.

GRADO 4

Unidad didáctica.
El texto poético. (Leamos poemas)

Título del objeto de aprendizaje	Lectura de poemas.		
Descripción de la unidad.	<p>Un poema es un texto que se escribe en verso que busca expresar las emociones o sentimientos de la persona que lo escribe; dentro de los poemas es común el uso de la rima y otras herramientas del lenguaje. Los poemas pueden tratar diferentes temas como el amor, la naturaleza, la belleza, los diferentes sentimientos y estados de ánimo que experimentan las personas, entre otros.</p> <p>El aspecto más importante de los poemas es su escritura, es decir, los recursos que usa el autor para darle expresividad al mensaje que transmite (rima, ritmo, verso, estrofa)</p>		
Objetivos didácticos referenciales.	<p style="text-align: center;">Nivel literal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce la silueta textual de un poema. ▪ Reconoce la estructura de un poema. 	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la idea global de un poema. ▪ Comprende poesías a partir de procesos de inferencias. 	
Contenidos	<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El poema: definición, estructura y propósito comunicativo. 	<p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de la estructura del poema. ▪ La lectura de poemas conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual. 	<p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de interés por la lectura de poemas.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Exploración)

▪ Actividad No. 1

Saberes previos. Lluvia de ideas. **Se muestra la palabra “poesía” a los estudiantes. Estos aportan todas las palabras e ideas que pueden relacionarse con este concepto.**

Tabla No. 1. Saberes previos.

	Saberes previos.	Lluvia de ideas.
FASE DE EXPLORACIÓN	La poesía	

Saberes previos. Lluvia de ideas. **Se le planteará a los estudiantes las siguientes preguntas.**

	Saberes previos.	¿Has leído historietas?
FASE DE EXPLORACIÓN	¿Cuáles poemas han leído?	
	¿Conoces algún autor que escriba poemas?	

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aclaración)

El poema

- **Actividad No. 2. ¿Cómo se construye los poemas?** El docente junto con los estudiantes, leerán el siguiente poema en voz alta. Luego tratarán de identificar las partes que estructuran el poema.

El sapo partero →

← *Andaba el sapo partero,
saltando de agujero en agujero.
Iba de charquito en charquito,
merendándose algún mosquito.* }

*En el estanque contento estaba,
con sus hijitos a cuestras cantaba:*

*Pronto mis niños nacerán
hermosos renacuajos serán.*

*Soy un sapito feliz
que pronto será papito.*

Luisa Guerrero (2012) →

Actividad No. 3. Conceptualización. Esta etapa, se hará por parte del docente.

Los poemas son un tipo de texto que busca expresar nuestros sentimientos y emociones a través de palabras que suenan bellas y armoniosas.

Los poemas se componen de:

- ❖ **Título:** Es el nombre del poema.
- ❖ **Verso:** Son las líneas del poema.
- ❖ **Estrofa:** Son el conjunto de versos.
- ❖ **Autor:** Es la persona que escribe el poema.
- ❖ **La métrica:** Consiste en los elementos rítmicos del poema: las sílabas de los versos, la rima y la formación de estrofas.
- ❖ **La rima:** Es la semejanza de sonidos a partir de la última vocal tónica de cada verso. Se encuentra la rima **perfecta, imperfecta, interna, cruzada.**

Los poemas suenan musicales gracias a la **rima**, esto quiere decir **repetir sonidos o poner sonidos parecidos al final de cada verso**. Por ejemplo: canta, mapa, agua y plata suenan parecido.

Rima consonante: es la igualdad de consonantes y vocales en la terminación de los versos, partiendo de la última vocal acentuada.

Ejemplo:

“En la playa he encontrado un caracol de **oro**
macizo y recamado de las perlas más **finas**;
Europa le ha tocado con sus manos **divinas**
cuando cruzó las ondas sobre el celeste **toro.**”

Rima asonante: es la igualdad de una o más vocales en la terminación de los versos, a partir de la última vocal acentuada.

“País de ausencia,
extraño pa**ís**
más ligero ángel
y señal sut**il**”

- **Actividad No. 5.** Reconoce el tipo de rima que se destaca, en los siguientes versos.

Versos	Rima
“Este era un rey que tenía un palacio de diamantes, una tienda hecha del día y un rebaño de elefantes”	
“Cultivo una rosa blanca En junio como en enero Para el amigo sincero Que me da su mano franca.”	
“En la mita del barranco Las navajas de Albacete Bellas de sangre contraria reluce como peces”	
“El papagayo verde y amarillo El papagayo verde y tornasol, Me dijo “fea” porque no ha comido Y el pan con vino se lo llevo yo”	

Figuras literarias

- **Actividad No. 6 Conceptualización.** Esta etapa, se hará por parte del docente.

Otros recursos que contribuyen a la belleza del poema son las figuras literarias. Por medio de ellas, el poeta nos invita a participar del mágico mundo de la creación poética. El poeta usa las figuras literarias para expresarse creando imágenes y provocando sensaciones. Las figuras literarias son variadas, por eso que ahora trabajaremos con tres de ellas: personificación, comparación y metáfora.

FIGURA LITERARIA	DEFINICIÓN.	EJEMPLO
Personificación.	Consiste en entregarla características que son propias de los seres humanos, a objetos inanimados.	“La escoba le hablaba de sus penas a la pala”
Comparación	Consiste en establecer una semejanza entre dos realidades usando un nexo comparativo entre ambas (como, igual que, entre otras).	“Su mirada fría como la nieve”

Metáfora	Consiste en hablar de una cosa con el nombre de otra con la que le une una relación de igualdad o de semejanza, sin usar el nexos de comparación.	“Su mirada de nieve”
----------	---	----------------------

- **Actividad No. 7.** Reconoce en los siguientes versos, la figura literaria presente.

Versos	Figura literaria.
“Mírenme, soy feliz entre las hojas que cantan”	
“Era blanca como un queso”	
“La cascada de cabellos caía por sus hombros”	
“Mi corazón la miraba”	
“Los suspiros se escapan de su boca de fresa”	
“La luna reía a carcajadas”	

- **Actividad No. 8.** Lee los siguientes poemas, cuenta sus sílabas y responde las siguientes preguntas.

¿Cómo estás?
le dijo ella.
Aquí en paz
En espera.

POEMA NO. 1

Sílabas				Total de sílabas

¿Esperanzas?
Le ¡Dije no!
Sal, escapa
¡Se acabó!

Sílabas				Total de sílabas

Alejandro Díaz Valero (2013)

Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3
<p>Según el poema, el sentimiento que expresa es:</p> <p>A. El desamor. B. El desafecto. C. El desprecio. D. La enemistad.</p>	<p>En el fragmento del texto: “Aquí en paz” hace referencia a la:</p> <p>A. Zozobra. B. Desasosiego. C. Ansiedad. D. Tranquilidad.</p>	<p>Según el contenido del poema, ¿Cuál de estos sería un buen título para éste?</p> <p>A. Desilusión. B. Desamor. C. Despecho. D. Ruptura.</p>

POEMA NO. 2



Frutales
cargados.
Dorados
trigales.

Sílabas			Total de sílabas

Cristales
ahumados.
Quemados
jarales.

Sílabas			Total de sílabas

Manuel Machado (2001)

Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3
Según el poema, la emoción que expresa es: A. La felicidad B. El desencanto. C. El dolor. D. La diversión.	En el fragmento del texto: " Cristales ahumados. Quemados jarales " la palabras subrayadas hacen referencia: A. Quemaduras del cuerpo. B. Incendios forestales. C. Arbustos negros. D. Al suelo seco y árido.	Según el contenido del poema, ¿Cuál de estos es el título del mismo? A. Verano. B. Invierno. C. Otoño. D. Primavera.

¿Qué podemos encontrar en los poemas?

En los **poemas** podemos encontrar.

Número de sílabas.	Nombre	Ejemplo.	Al medir versos hay que tener en cuenta	Ejemplo
2	Bisílabo.	El sol sale si tú cantas	Cuando una palabra termina en vocal y la siguiente empieza por vocal o por h forman una misma sílaba . Este fenómeno se llama sinalefa .	Mi-ver- so-es -una-fra- se-he -ri-da.
3	Trisílabo	Anita camina cansada por la luz	Si el verso termina en palabra aguda , se cuenta una sílaba más .	A-na-Luz-de-mi-co-ra- zón . (8 sílabas)+1: 9 (Aguda)
4	Tetrasílabo	El sol sale ilumina infinito mi resplandor	Si el verso termina en palabra esdrújula , se cuenta una sílaba menos .	En- mi- men-te-tu-ros-tro- con- u-na- per-pe-tua- lá -gri-ma.

				(16 sílabas)-1:15 (Esdrújula)
--	--	--	--	----------------------------------

▪ **Actividad No. 9.** Analizar los siguientes poemas. Sigue las instrucciones:

a) Cuenta las sílabas del siguiente poema, ten en cuenta **LA SINALEFA**. Luego al final del verso escribe el número sílabas, determina si es bisílabo, trisílabo o tetrasílabo.

Esta hermosa
mariposa
con sus alas
luce plana.

Sílabas				# de sílabas	Tipo de verso

b) Cuenta las sílabas del siguiente poema, ten en cuenta cuando el verso termina en palabra **AGUDA**. Luego al final del verso escribe el número sílabas, determina si es bisílabo, trisílabo o tetrasílabo.

Razón
mi mente
nublada
locura.

Sílabas				# de sílabas	Tipo de verso

c) Cuenta las sílabas del siguiente poema, ten en cuenta cuando el verso termina en palabra **ESDRÚJULA**. Luego al final del verso escribe el número sílabas, determina si es bisílabo, trisílabo o tetrasílabo.

Tu lágrima
tristeza
tu boca
tan cálida

Sílabas				# de sílabas	Tipo de verso

- **Actividad No. 10.** Cambia de sitio los versos que no estén en su lugar.

La gallina Nicaragua.

Puso dos y tres y cuatro,
puso un huevo en el alar.
cinco y seis, y mucho más.
La gallina Nicaragua.

anunciaba un blanco huevo
Cada día muy temprano
delicioso al paladar.
con su alegre cloá, cloá, cloá

Víctor Eduardo Caro. (Fragmento) 1.991

- **Actividad No. 11.** Busca un título para el poema y responde.
¿Por qué el agua es un líquido vital? (Educación ambiental)

Gotita de agua
pura y transparente
me dejás la cara
limpia y reluciente.

Gotita traviesa
bello manantial
eres del planeta
líquido vital.

Alejandro J. Díaz Valero. (Fragmento)

▪ **Actividad No. 12.** Lee las oraciones. Marca verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

- ❖ Los poemas se escriben únicamente en verso. ()
- ❖ En el poema, los autores expresan sus sentimientos. ()
- ❖ El ritmo y musicalidad son características de los poemas. ()

▪ **Actividad No. 13.** Lee el fragmento del poema y responde **¿qué debemos hacer para proteger el planeta?** (Educación ambiental)

La Tierra.

Es la tierra la que nos da
alimento, aire y abrigo,
el agua para tomar
y ropa para vestirnos.

Por eso es deber de todos,
cuidarla, protegerla,
porque no tenemos otro
tesoro como ella.



Leonardo Antivero. *Maestra de párvulos. No. 161.* (Adaptación)

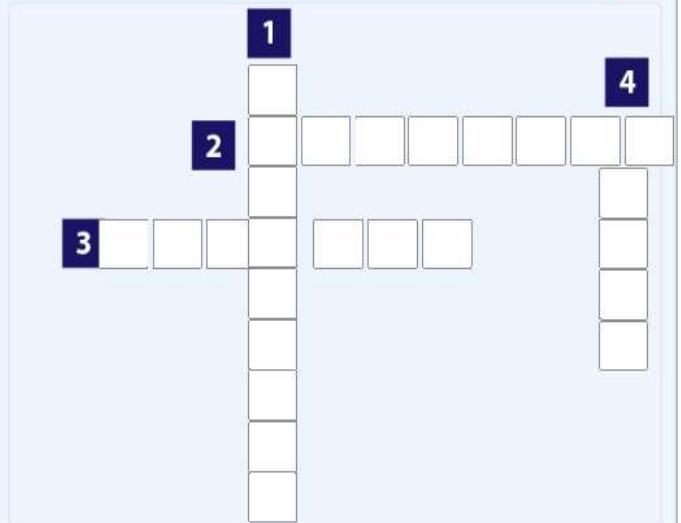
Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aplicación)

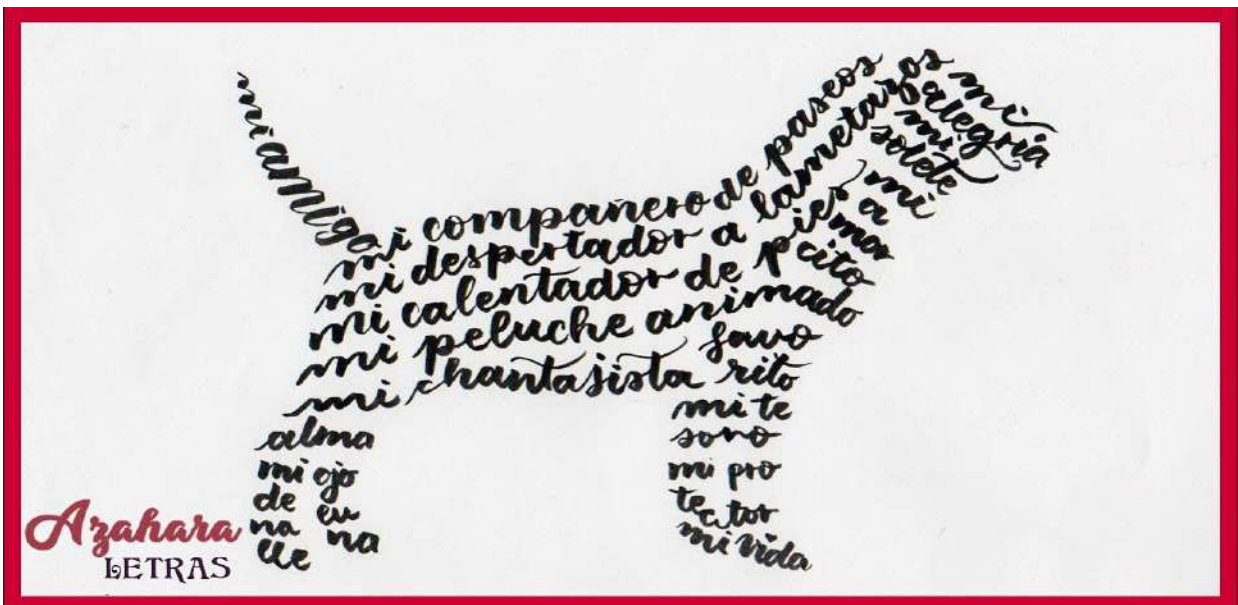
- **Actividad No.14. Cruci-poemas.** Completa el siguiente crucigrama con los elementos de los poemas.

Resuelve el siguiente crucigrama donde puedes repasar los términos aprendidos, luego responde los ejercicios que encontrarás en el material del estudiante.

1. Si la última palabra es _____ restamos una sílaba.
2. Se llama _____ a la unión de 2 vocales en una sílaba.
3. Es el arte de medir los versos.
4. Si la última palabra es _____ sumamos una sílaba.



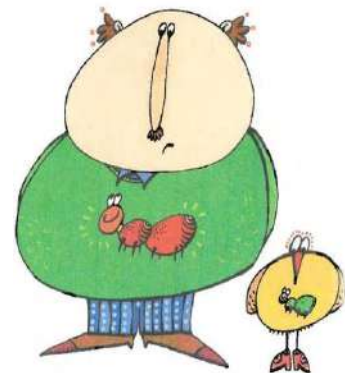
- **Actividad No.15.** Lee las siguientes formas de poemas. (Caligrama, Limerick, haiku) responde las preguntas.



El caligrama es un poema visual, frase o un conjunto de palabras cuyo propósito es formar una figura acerca de lo que trata el poema.

<p>1. Según el texto, la expresión “Mi ojo de luna llena” el autor quiere decir que :</p> <p>A. Su perro tiene ojos feos. B. Su perro tiene ojos oscuros. C. Su perro tiene los ojos hundidos. D. Su perro tiene los ojos claros.</p>	<p>2. Según el texto, la expresión “Mi chantajista favorito” el autor hace referencia a:</p> <p>A. El perro hace lo que sea para conseguir lo que quiere. B. El animal llora para que le den comida. C. Que el perro pone cara triste para que le den comida. D. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>3. Quien escribió el caligrama, lo hizo con el propósito de:</p> <p>A. Describir a su perro. B. Mostrar las cualidades de los perros. C. Transmitir sentimientos hacia su perro. D. Invitar a adoptar perros.</p>
---	---	---

Una Hormiga podrá tener barriga
 que a nadie desconcierta ni fatiga.
 Lo que a toda la gente
 le parece indecente
 es tener una Hormiga en la barriga.



El Limerick es un poema que está conformado por cinco versos. Los dos primeros riman con el último y el tercero con el cuarto. Por lo general son cortos. Estos poemas tienen intención humorísticas.

<p>1. Según el texto, la palabra “desconcierta” puede ser reemplazada por:</p> <p>A. Sorprende.</p>	<p>2. Según el texto, la palabra “fatiga” hace referencia a:</p> <p>A. Fortaleza. B. Aliento. C. Descano.</p>	<p>3. Según el texto, la palabra “indecente” significa:</p> <p>A. Grosero. B. Honesto.</p>
---	---	--

B. Tranquiliza.
C. Organiza.
D. Admira.

D. Cansancio.

C. Limpio.
D. Inconveniente.



Haiku es un poema muy corto, tienen solo tres versos y normalmente hablan de temas relacionados con la naturaleza o la vida cotidiana que pasa en un lugar y un momento muy concreto.

1. Según el texto, la expresión **“La vasta noche”** el autor hace referencia a:
A. Una noche oscura.
B. Una fría noche.
C. Una larga noche.
D. Una noche espeluznante.

2. En el texto, la expresión: **“Hoy no me alegran los almendros del huerto, son tu recuerdo”** significa que:
A. Los almendros se dañaron.
B. Le recuerda que fueron sembrados por ella.
C. Le recuerda que fueron sembrados por él.
D. Los almendros no son muy grandes.

3. En el texto, el fragmento: **“La luna nueva. Ella también la mira”** la luna está mirando a:
A. Un animal.
B. Un hombre.
C. Un objeto.
D. Una mujer.

- **Actividad No.15.** Lee, analiza, interpreta e investiga.

“Sonatina” (Rubén Darío)

La princesa está triste... ¿qué tendrá la princesa?

*Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color.*

La princesa está pálida en su silla de oro,

Está mudo el teclado de su clave sonoro,

Y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor. [...]

¡Ay!, la pobre princesa de la boca de rosa

Quiere ser golondrina, quiere ser mariposa,

Tener alas ligeras, bajo el cielo volar;

*Ir al sol por la escala luminosa de un rayo, saludar a los lirios con
versos de Mayo,*

O perderse en el viento sobre el trueno del mar.

1. ¿Cómo se siente la princesa del poema? ¿Cómo se muestra ese sentimiento? **Interpreta.**
2. ¿Qué les pasa a los objetos que están con ella? **Interpreta.**
3. ¿Cuáles son los deseos de la princesa? **Reconoce.**
4. ¿Qué quiere decir que la princesa tiene “boca de fresa” y “boca de rosa”? Describe su boca con tus propias palabras.
5. ¿Por qué usted cree que la princesa está triste? **Infiere**
6. ¿Usted se ha sentido alguna vez como la princesa? **Describe la situación.**

Recursos.

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica son:

- ❖ Video-beam.
- ❖ Computador.
- ❖ Presentación en PowerPoint.
- ❖ Tablero.
- ❖ Marcador.
- ❖ Poema "**Sapo partero**" de Luisa Guerrero.
- ❖ Poema "**Ruptura**" de Alejandro Díaz Valero
- ❖ Fragmento del poema "**Verano**" de Manuel Machado.
- ❖ Fragmento del Poema "**La gallina Nicaragua**" de Víctor Eduardo Caro.
- ❖ Fragmento del poema "**Gotita de agua**" de Alejandro J. Díaz Valero.
- ❖ Poema "**La tierra**" de Leonardo Antivero,
- ❖ Cruci-poema.
- ❖ Caligrama.
- ❖ Limerick "**La hormiga**" de María Elena Walsh.
- ❖ Haiku "**La cifra**" de Jorge Luis Borges.

Organización del espacio y tiempo.

El desarrollo de cada una de las actividades planteadas en la unidad didáctica se hará por grupo de estudiantes de cinco (05) personas, se propiciará con tal organización el trabajo colaborativo. El tiempo estimado para el desarrollo de esta unidad didáctica es de una sesión de seis (06) horas.

GRADO 4

Unidad didáctica. Comprendamos el aviso publicitario.

Título del objeto de aprendizaje	El aviso publicitario.		
Descripción de la unidad.	<p>Un poema es un texto que se escribe en verso que busca expresar las emociones o sentimientos de la persona que lo escribe; dentro de los poemas es común el uso de la rima y otras herramientas del lenguaje. Los poemas pueden tratar diferentes temas como el amor, la naturaleza, la belleza, los diferentes sentimientos y estados de ánimo que experimentan las personas, entre otros.</p> <p>El aspecto más importante de los poemas es su escritura, es decir, los recursos que usa el autor para darle expresividad al mensaje que transmite (rima, ritmo, verso, estrofa)</p>		
Objetivos didácticos referenciales.	<p style="text-align: center;">Nivel literal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita del aviso publicitario. ▪ Clasificación de información explícita a partir del aviso publicitario. 	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce el propósito comunicativo del aviso publicitario. ▪ Comprende la influencia de los avisos publicitarios. ▪ Analiza el aviso publicitario para identificar su estructura y características. 	
Contenidos	<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El aviso publicitario: definición, estructura y propósito comunicativo. 	<p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de la estructura del aviso publicitario. ▪ La lectura de avisos publicitarios conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual. 	<p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de interés por la lectura de avisos publicitarios.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Exploración)

▪ Actividad No. 1

Saberes previos. Observa el afiche publicitario e identifica cada parte con la letra correspondiente.



A. Nombre del producto que se ofrece o el establecimiento.
B. Mensaje que describe el producto.
C. Imagen o logotipo.
D. Información de contacto: dirección, teléfono y sitio web.

Tomado de la página web

<https://lametaforaambulante.es/2021/06/01/la-publicidad>

▪ Actividad No. 2

Saberes previos. Mira los siguientes avisos publicitarios y selecciona la intención comunicativa que expresa cada uno.



1. La intención del aviso publicitario es:

- A. Hacer que las personas coman más comida saludable.
- B. Mostrar una torre hecha de hamburguesas.
- C. Invitar a las personas a que vayan a comprar una hamburguesa.

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)



2. La intención del aviso publicitario es:

- A. Resaltar las características del pan Bimbo.
- B. Invitar a las personas a comer pan al desayuno.
- C. Mostrar que el pan Bimbo es mejor que el Comapan.

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)



**Usa más la
bicicleta y te
sentirás mejor.**



MÁS BICICLETA, MÁS VIDA.

3. La intención del aviso publicitario es:

- A. Mostrar que para vivir bien es necesario usar la bicicleta.
- B. Invitar a las personas a usar más bicicleta.
- C. Convencer a las personas para que compren bicicleta.

4. La intención del aviso publicitario es:

- A. Promocionar una campaña dedicada a la producción y distribución de aguacates.
- B. Mostrar que los aguacates son buenos para el corazón.
- C. Hacer que las personas coman más aguacate.

**AYUDA A
TU CORAZÓN**

**COME SANO,
COME AGUACATE**

ESTE ES UN MENSAJE DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL CONSUMO DE AGUACATE (OMCA).
LA OMCA RECOMIENDA UN CONSUMO DE AGUACATE MODERADO.

jaboticum
avocado

avocado
vision

ardo

Tomados de la página web
(www.colombiaprende.edu.co)

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aclaración)

Los avisos publicitarios

- **Actividad No. 3. Conceptualización.** Esta etapa se hará por parte del docente.

¿Qué son los avisos publicitarios?

Los anuncios publicitarios son aquellos mensajes que captan la atención de las personas por medio del cual se quiere informar sobre algo y a la vez se intenta convencer de algo.

La principal función de los avisos publicitarios es convencer o persuadir a las personas para que compren y usen un producto, hagan algo o piensen de una determinada manera.

¿Cuáles son los elementos de los avisos publicitarios?

Los avisos publicitarios se construyen a partir de la combinación de tres elementos.

1. Imágenes: Las imágenes deben ser impactantes y mostrar el producto de manera atractiva. Además se usan colores, formas, gráficos en general.

2. Sonido: Generalmente se utiliza música y la voz humana, pero también se pueden emplear ruidos y sonidos. Los sonidos están orientados a promocionar el producto de manera agradable.

3. Texto: El texto que muestran los avisos publicitarios se caracterizan por:

- Ser de fácil comprensión.
- No son demasiados extensos.
- Describe el producto y sus características.

- Sirve para atraer y convencer a las personas a comprar el producto.

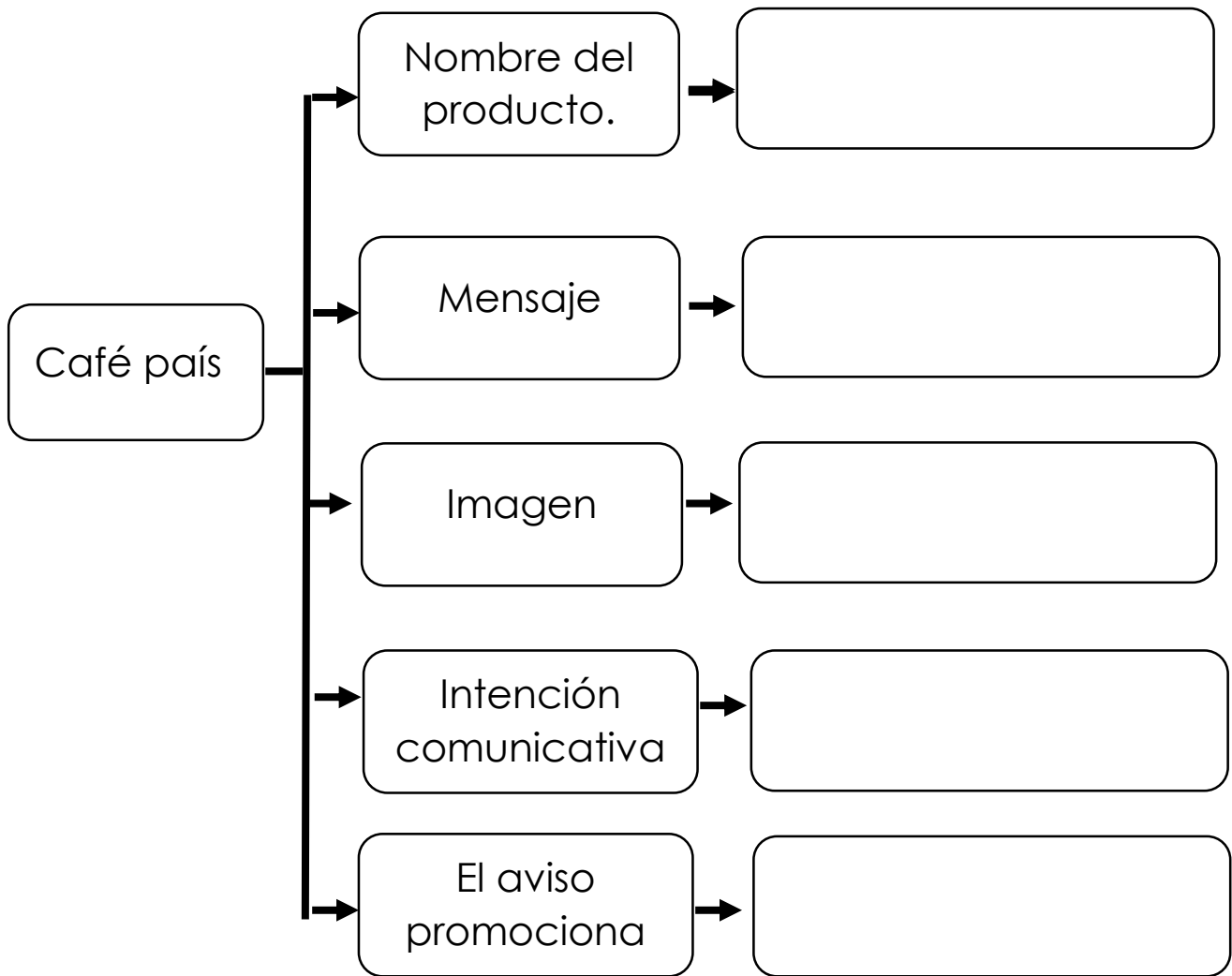
¿Cuál es la intención comunicativa de los avisos publicitarios?

La intención de los avisos publicitarios es **convencer a las personas para que compren o usen un producto, también para que piensen de una manera determinada, realicen alguna acción o sigan cierta idea.**

- **Actividad No. 4.** Por grupo, los estudiantes elaborarán un esquema (organizador gráfico) a partir de aviso publicitario “Café país”



Tomado de la página web (www.colombiaprende.edu.co)



- **Actividad No. 5.** Observa con atención el siguiente aviso publicitario de televisión y responde las preguntas.

<https://www.youtube.com/watch?v=J8uCencxTGU>

<p>1. La intención comunicativa de este aviso publicitario es:</p> <p>A. Mostrar cómo son y que comen los ratones que viven en las casas.</p> <p>B. Narrar una historia sobre ratones en una casa.</p> <p>C. Persuadir a las personas para que</p>	<p>2. ¿El comercial logra convencer a comprar el producto? Justifica tu respuesta.</p>	<p>3. El aviso publicitario promociona:</p> <p>A. Una idea.</p> <p>B. Un comportamiento.</p> <p>C. Un producto o artículo.</p> <p>D. Una actitud.</p>
---	--	---

compre una marca de comida para ratón.

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)

- **Actividad No. 6.** Escucha con atención el segundo aviso publicitario de radio y responde las preguntas. (00:42)

<https://www.youtube.com/watch?v=hvM5CpVPOdU>

1. Según el aviso publicitario, el restaurante El Faro se encuentra ubicado por: A. Calle principal salida Varillas. B. Calle décima con carrera quinta. C. Carrera cuarta salida Varillas. D. Avenida Circunvalar con octava.	2. Según el aviso publicitario, el ambiente del restaurante El Faro se caracteriza por ser: A. Aburrido y tranquilo. B. Cálido y agradable. C. Frio y desagradable. D. Divertido y quieto.	3. La intención comunicativa de este aviso publicitario es: A. Mostrar que para pasarla bien es necesario ir al restaurante El Faro. B. Convencer a las personas para que visiten el faro. C. Invitar a las personas a comer al restaurante El faro.
4. El aviso publicitario promociona: A. Una idea o actitud. B. Un comportamiento. C. Un producto o artículo. D. Un lugar.		

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)

- **Actividad No. 7.** Analicemos un aviso publicitario de la televisión. Observa con atención el siguiente aviso publicitario de televisión y responde las preguntas.

<https://www.youtube.com/watch?v=leibiKelZZg>

<p>1. ¿A qué hace referencia el eslogan del comercial “la respuesta es Colombia” que aparece al comienzo y al final?</p> <p>A. Que en Colombia saben responder a los problemas y cambios del mundo.</p> <p>B. Que Colombia es un país lleno de problemas y pocas respuestas.</p> <p>C. Que Colombia es un lugar donde se encuentra muchos aspectos positivos.</p>	<p>2. ¿Cuál es la intención o propósito comunicativo del anuncio?</p> <p>A. Mostrar y promocionar lo bueno que hay en Colombia.</p> <p>B. Hacer una descripción de los paisajes naturales y riquezas del país.</p> <p>C. Opinar de las personas que viven en Colombia.</p>	<p>3. ¿Qué función cumple cada una de las imágenes que se muestran en el anuncio?</p> <p>A. Muestran las diferentes respuestas que dan en Colombia a los problemas actuales.</p> <p>B. Complementan y refuerzan el mensaje que transmite con la narración y el texto.</p> <p>C. Muestran las diferentes razas y pueblos que viven en Colombia.</p>
<p>4. ¿Cuál es el sentido global presente en el anuncio publicitario?</p> <p>A. Los problemas de Colombia pueden ser solucionados con el aprovechamiento de las riquezas naturales y culturales del país.</p> <p>B. Colombia es un país con desarrollo y crecimiento económico estable, y además, con un buen equipo de fútbol.</p> <p>C. Existe un lugar llamado Colombia, que tiene una gran diversidad geográfica, natural y cultural, y, además, está habitado por gente talentosa con buena actitud.</p>	<p>5. ¿Qué se promociona en el aviso publicitario?</p> <p>A. El turismo en Colombia.</p> <p>B. La venta de café colombiano.</p> <p>C. Los libros de Gabriel García Márquez.</p>	<p>6.</p>

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aplicación)

- **Actividad No. 7. ¿Qué dice los anuncios publicitarios?** Observa el anuncio publicitario. Luego contesta las preguntas.



Tomado de la página web (www.colombiaprende.edu.co)

1. ¿Cuál es la intención de este mensaje publicitario?

- A. Mostrar a las personas que es posible pegar un anuncio publicitario a la pared usando una cinta adhesiva.
- B. Demostrar al público que el producto que ofrecen es de excelente calidad, para que así se convenzan de comprarlo.
- C. Comprobar que se puede hacer un buen anuncio publicitario utilizando pocos recursos.

2. Aunque el anuncio carece de mensaje, de acuerdo a la intención comunicativa, ¿Cuál de los siguientes textos podría aparecer en el anuncio?

- A. Use nuestra cinta para pegar sus anuncios.
- B. Cinta resistente, para pegar lo que sea.
- C. Cinta transparente de alta calidad y a prueba de agua.



**Estamos presentes en
el crecimiento del país.**

**Cemento
TITÁN**



1. **A partir de la lectura de la imagen y texto del anuncio publicitario, ¿Cuál es la intención comunicativa?**
 - A. Informar a las personas que el cemento utilizado en las construcciones del país pertenece a la marca de cemento TITÁN.
 - B. Demostrar que la única manera de construir puentes es mediante el uso del cemento TITÁN.
 - C. Criticar la lentitud con la que avanza las obras de construcción de puentes en el país.

2. **¿Cómo se relaciona el texto con la imagen del anuncio publicitario?**
 - A. El cemento TITÁN es el único que permite que el país crezca y progrese.
 - B. Las obras construidas con cemento TITÁN son de una gran resistencia y durabilidad, por lo cual el país crece.
 - C. El crecimiento del país se relaciona con la construcción del puente empleando la marca de cemento que se promociona.

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)



- 1. A partir del anuncio y de la imagen que se presenta, la intención del aviso publicitario es:**
 - A. Informar al público de la difícil situación alimentaria que afrontan las personas que viven en las calles.
 - B. Mostrar a las personas los riesgos de arrojar basuras a las alcantarillas de la calle.
 - C. Convencer a las personas que deben mantener completamente limpios los platos de su hogar.

- 2. Este mensaje podría hacer parte de una campaña publicitaria para:**
 - A. Promocionar la limpieza de los platos en los que comen las personas que viven en la calle.
 - B. Vender alimentos a bajo precio a las personas que viven en las calles.
 - C. Generar conciencia en el público sobre los problemas de alimentación que sufren las personas que viven en las calles.

Tomado de la página web (www.colombiaaprende.edu.co)

Recursos.

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica son:

- ❖ Video-beam.
- ❖ Computador.
- ❖ Presentación en PowerPoint.
- ❖ Tablero.
- ❖ Marcador.
- ❖ Aviso publicitario de Coca Cola.
- ❖ Aviso publicitario de las hamburguesas.
- ❖ Aviso publicitario de Bimbo.
- ❖ Aviso publicitario del uso de la bicicleta.
- ❖ Aviso publicitario del consumo del aguacate.
- ❖ Aviso publicitario de café país.
- ❖ Comercial de Ratol con Tulio Triviño
- ❖ Anuncios comerciales / spots de radio.
- ❖ Comercial "Colombia: El mejor equipo del mundo"

Organización del espacio y tiempo.

El desarrollo de cada una de las actividades planteadas en la unidad didáctica se hará por grupo de estudiantes de cinco (05) personas, se propiciará con tal organización el trabajo colaborativo. El tiempo estimado para el desarrollo de esta unidad didáctica es de una sesión de seis (06) horas.

GRADO
4

Unidad didáctica.
El cuento.

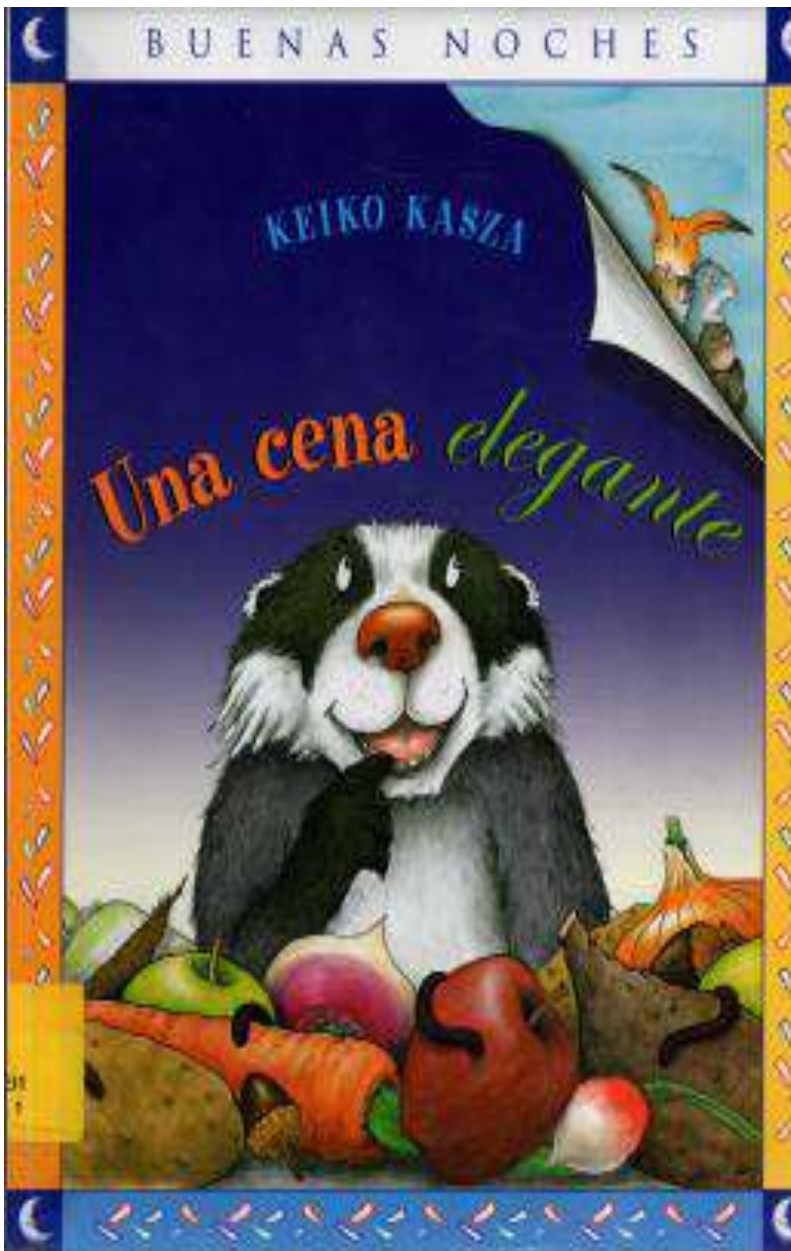
Título del objeto de aprendizaje	El increíble mundo de los cuentos...		
Descripción de la unidad.	<p>El cuento es una narración de ficción breve, es decir, con sucesos, ambientes y personajes imaginarios. En él se desarrolla un tema o idea principal alrededor de un personaje central o protagonista, que interactúa a través de la historia con los demás personajes.</p> <p>Su propósito o intención comunicativa es narrar sucesos, es decir, contar una historia a partir de los diferentes elementos que la componen. Por lo tanto, uno de los puntos más importantes del cuento es el narrador, el cual puede o no estar presente dentro de la historia.</p>		
Objetivos didácticos referenciales.	Nivel literal	Nivel inferencial.	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita del cuento. ▪ Clasifica información explícita a partir del cuento. ▪ Clasifica información textual por medio de diagramas, cuadros, tablas o dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el tema del cuento. ▪ Identifica el propósito comunicativo del cuento. ▪ Identifica la estructura del cuento. ▪ Usa información textual y clave del cuento para identificar información no explícita. 	
Contenidos	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El cuento: definición, estructura y propósito comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de la estructura del cuento. ▪ La lectura de cuentos conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de interés por la lectura de cuentos. ▪ Valoración y respeto por las opiniones y comprensión de los otros.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Exploración)

▪ Actividad No. 1

Saberes previos. Observa la portada del cuento “una cena elegante”. Responde las siguientes preguntas.



1. ¿Cuáles alimentos logras identificar en la imagen?

2. ¿Cuáles de estos te parecen apetitosos? ¿Por qué?

3. ¿Cuáles animales logras reconocer en la imagen?

4. ¿A quién está mirando el animal más grande? ¿Qué te dice esa mirada y el dedo en la boca?

Tomado de cuento “Una cena elegante” (Editorial Norma)

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aclaración)

El cuento

▪ Actividad No. 2.

Conceptualización. Esta etapa el docente junto con los estudiantes realizarán la lectura en voz alta del cuento **“una cena elegante”** de Keiko Kazsa. Durante la lectura se realizará preguntas y se resolverán dudas si se llegasen a presentar. Luego el docente fortalecerá la estructura y propósito comunicativo del cuento.

¿Qué es el cuento?

El cuento es una narración de ficción breve, es decir, con sucesos, ambientes y personajes imaginarios. En él se desarrolla un tema o idea principal alrededor de un personaje central o protagonista, que interactúa a través de la historia con los demás personajes.

Su propósito o intención comunicativa es narrar sucesos, es decir, contar una historia a partir de los diferentes elementos que la componen. Por lo tanto, uno de los puntos más importantes del cuento es el narrador, el cual puede o no estar presente dentro de la historia.

La estructura del cuento es simple y se compone de:

1. **El argumento o la trama:** secuencia, sucesión o encadenamiento de sucesos que ocurren a través de la narración. Esta se divide en tres momentos:

a) **Situación inicial o inicio:** donde se presenta a los personajes de la narración, se define el tiempo y lugar donde ocurren los sucesos, además de presentar el objetivo, problema, misión o conflicto que debe cumplir el personaje principal.

b) **Desarrollo o nudo:** es decir, los eventos, sucesos o desarrollo de las acciones en las que participan los diferentes personajes de la narración. En otras palabras, es el desenvolvimiento de la historia, donde se puede ver cómo el personaje protagonista cumple su

objetivo dentro de la narración.

c) **Final o desenlace:** culminación o finalización de la historia, en la que se puede si el personaje principal logró cumplir su misión. En muchas ocasiones, al final de los cuentos se presenta una enseñanza o moraleja.

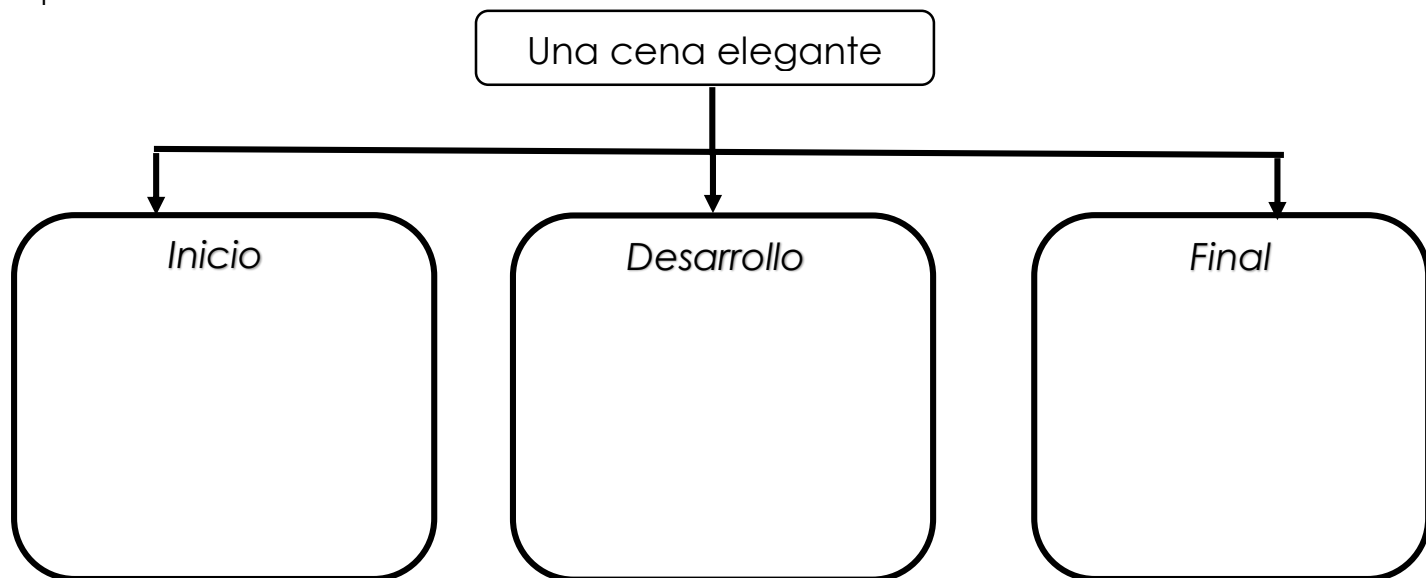
2. La trama que construyen los personajes a lo largo de la historia es una de las partes más importantes del cuento, ya que es ella la que hace que una historia sea interesante para la persona que la lee.

a) **Los personajes:** son las personas, animales u objetos que aparecen en el cuento, los que son presentados por el autor a través de la descripción de sus rasgos físicos o de personalidad. En el cuento es posible encontrar uno o varios personajes principales y otros secundarios.

b) **Los ambientes,** es decir, los espacios, escenarios o paisajes donde se desarrolla la narración. Cada uno de los sucesos del cuento debe estar ubicado en un espacio y tiempo determinados, por lo tanto, la definición y descripción de los lugares es muy importante al momento de escribir un cuento.

▪ **Actividad No. 3.**

Por grupo, los estudiantes completarán el organizador gráfico con cada una de las partes del cuento.



▪ **Actividad No. 4.**

Por grupo, los estudiantes describirán, con sus palabras, a los personajes del cuento.









▪ **Actividad No. 5.**

Completa las frases de acuerdo con lo narrado en el cuento.

taco

comida

raíces

manzanas

picante

deliciosas

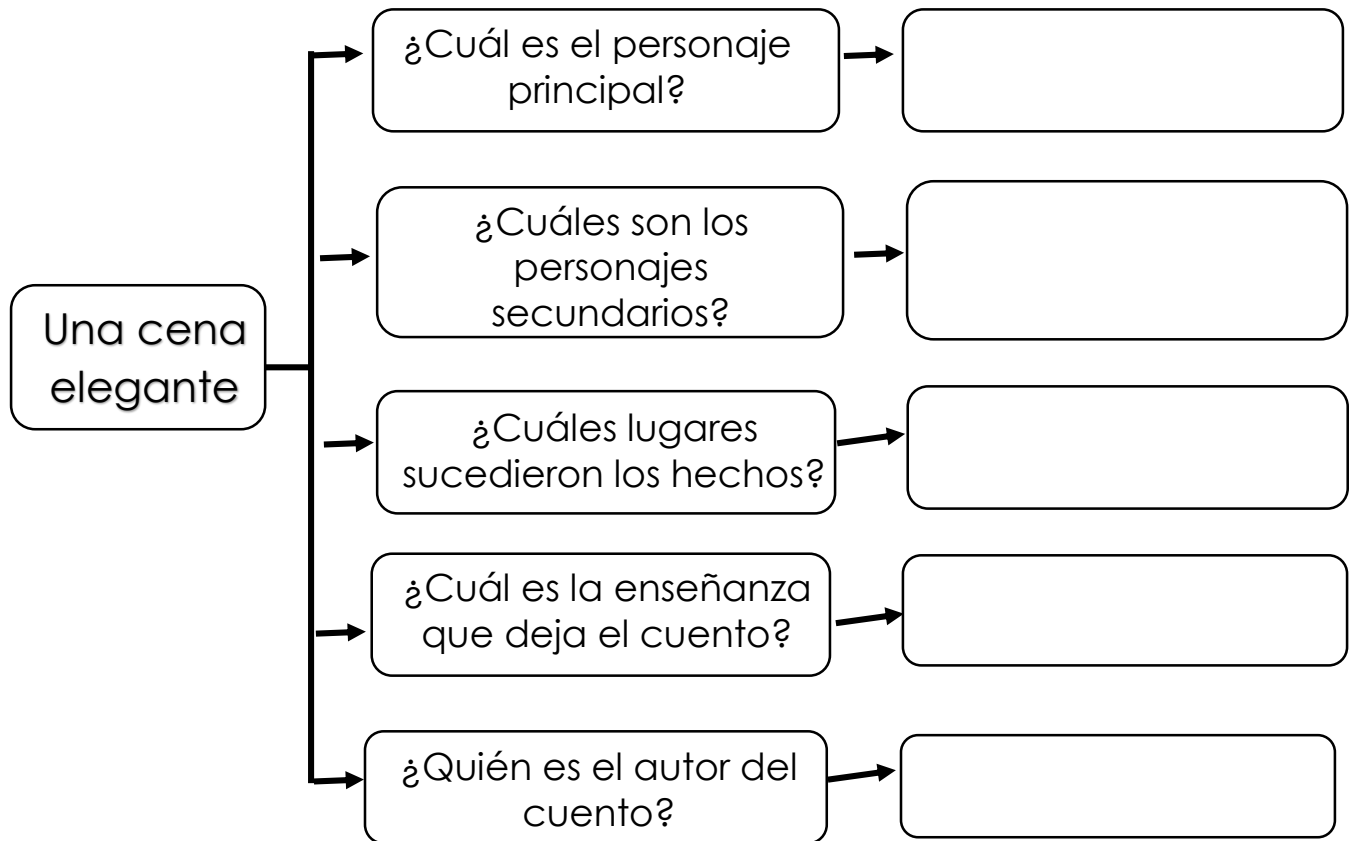
contento

cena

- ❖ La madriguera de Tejón estaba llena de _____, pero a él no estaba _____.
- ❖ Tejón salió a buscar su _____ elegante.
- ❖ ¿Qué tal un _____ de topo con salsa _____?
- ❖ Las _____, las lombrices y _____ estaban _____.

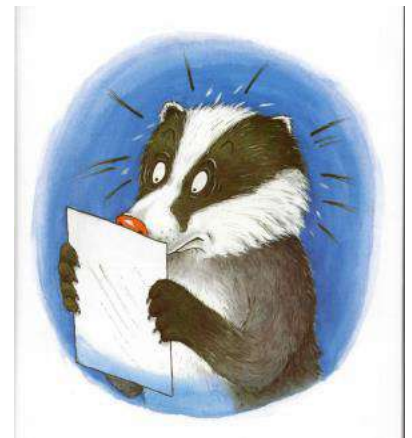
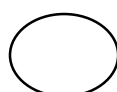
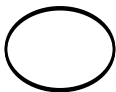
▪ **Actividad No. 6.**

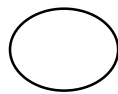
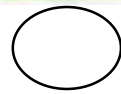
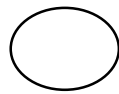
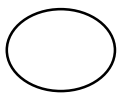
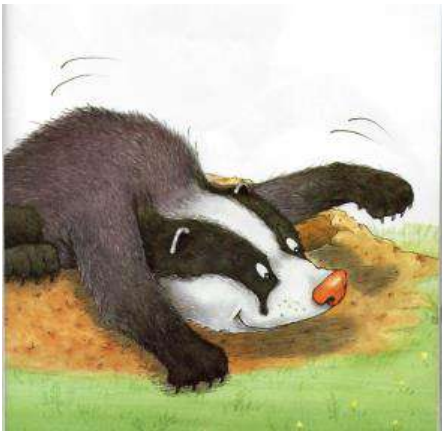
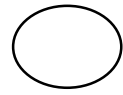
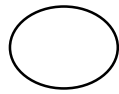
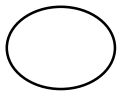
Por grupo, los estudiantes completarán el organizador gráfico respondiendo las siguientes preguntas.



▪ **Actividad No. 7.**

Ordena las imágenes colocando los números del 1 al 10 según los sucesos ocurridos en la historia.






▪ **Actividad No. 9.**

Busca las palabras destacadas en el texto y completa la tabla.

Palabra destacada	Yo creo que significa	El diccionario dice:
Tejón		
Ávido.		
Escabullir.		
Zarandear		
Sarna		

▪ **Actividad No. 10.**

Observa las imágenes y responde las preguntas para identificar el significado de ciertos elementos no verbales presentes en el cuento.

Imagen	Pregunta
	<p>1. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permite inferir que:</p> <p>A. El personaje está enfermo. B. El tejón está dichoso. C. El personaje se está sintiendo infeliz.</p>



2. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permiten creer que:

- A. El tejón está insatisfecho.
- B. El personaje está feliz.
- C. El animal está triste.



3. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permiten creer que:

- A. Es lo que desea el personaje.
- B. Es lo que ve el personaje.
- C. Es lo que piensa el personaje.



4. Según la imagen, es posible que el topo:

- A. Este sorprendido por algo.
- B. Se haya percatado que alguien está cerca.
- C. Está mirando otro topo igual que él.



5. Según la imagen, el tejón está:

- A. Bostezando.
- B. Gritando.
- C. Hablando.



6. Según la imagen, la mirada del caballo se caracteriza por ser:

- A. tierna.
- B. inquieta.
- C. rabiosa.



7. Los elementos no verbales que aparecen en la imagen permiten creer que:

- A. El tejón tiene dolor de cabeza.
- B. El personaje está atónito.
- C. El animal está conmovido.

Secuencias de actividades

Fases del aprendizaje. (Aplicación)

▪ Actividad No. 11.

Lee las siguientes oraciones. Escribe V si es verdadero o F si es falso.

Oraciones	V	F
La madriguera del tejón estaba llena de comida, pero él no estaba contento porque quería bajar de peso.		
El tejón se lanzó a agarrar el topo, pero este último era muy rápido.		
El tejón al ver la rata pensó que podía comerla como una hamburguesa con salsa de queso.		
Cuando el tejón se lanzaba para agarrar el topo, la rata y el conejo, estos encontraron un nido para esconderse.		
El tejón al regresar a la madriguera, encontró una nota de agradecimiento firmada por el topo, la rata y el conejo.		

▪ Actividad No. 12.

Resuelve las siguientes preguntas.

Pregunta	Pregunta	Pregunta
1. Según el texto, el tejón vive en: A. Un edificio. B. Una cueva C. Una madriguera.	2. Según el texto, en el hogar del tejón había: A. Tacos, hamburguesas y helados. B. Pizza, manzana y raíces.	3. El fragmento, “El tejón salió de su madriguera a rastras y se puso <u>ávido</u> a buscar su cena elegante”. La palabra subrayada significa:

	C. Manzanas, lombrices y raíces.	A. Ansioso B. Desinteresado. C. Perezoso.
4. Según el texto, la comida que pensó el tejón que sería la liebre es: A. Un taco. B. Una banana Split. C. Una hamburguesa.	5. El fragmento, “Justo allí, <u>mirándolo con sarna</u> desde su altura”. La oración subrayada hace alusión a que: A. El tejón miró con rabia al caballo. B. El caballo miraba al tejón con lástima. C. El tejón era visto con rabia por el caballo.	6. Según el texto, la historia del cuento se desarrolló en: A. Una ciudad o pueblo. B. Una selva. C. El campo.
7. El texto “una cena elegante” nos enseña que: A. Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde. B. Corazón que ve, corazón que no siente. C. No debemos ser vanidosos presumiendo nuestras habilidades.	8. ¿Cuál es el sentido global presente en el cuento “la cena elegante”? A. Tejón decide buscar una cena más especial que la comida que tiene en casa. No tiene éxito porque se le escapan de las manos tres opciones. Lo que nunca sospechó es que su despensa serviría de alimento para sus presas. B. En su madriguera, Tejón está inconforme por la comida que tiene. Por tal razón decide buscar un alimento especial. Por el camino, encuentra tres opciones. (un topo, una rata y un conejo) a quienes captura y prepara una carne guisada.	

Quedó tan lleno que durmió durante una semana.

C. Tejón decide junto a un caballo buscar una cena más especial que la comida que tiene en casa. Con gran éxito atrapa con sus manos las tres opciones que se encuentra. Lo que más le extrañó es que el caballo le ayudara con su ávida idea de comer algo diferente y sabroso.

Recursos.

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica son:

- ❖ Videobeam.
- ❖ Computador.
- ❖ Presentación en powerpoint.
- ❖ Tablero.
- ❖ Marcador.
- ❖ Texto “una cena elegante” de Keiko Kasza”

Organización del espacio y tiempo.

El desarrollo de cada una de las actividades planteadas en la unidad didáctica se hará por grupo de estudiantes de cinco (05) personas, se propiciará con tal organización el trabajo colaborativo. El tiempo estimado para el desarrollo de esta unidad didáctica es de una sesión de seis (06) horas.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE UNIDADES DIDÁCTICAS.**

1. Datos del estudiante.

NOMBRES: _____ **APELLIDOS:** _____

GRADO: _____ **INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** _____

EDAD: _____

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN PARA EVALUAR LA UNIDAD DIDÁCTICA “EL AVISO PUBLICITARIO”.

DESCRIPCIÓN: El cuestionario tiene como propósito conocer la percepción que tienen ustedes, los estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria ante el desarrollo de la unidad didáctica “el aviso publicitario” por parte del docente **NÉSTOR IVÁN TRUJILLO LOSADA**, la cual busca el mejoramiento de la comprensión lectora en los niños de este grado escolar. Por último, quiero agradecerle a usted por su colaboración con mi trabajo de grado.

CUESTIONARIO	ESCALA DE LIKERT.					¿POR QUÉ?
	(1) Totalmente en desacuerdo. (2) En desacuerdo. (3) Ni en desacuerdo, ni de acuerdo. (4) De acuerdo. (5) Totalmente de acuerdo					
	1	2	3	4	5	
1. ¿Usted está satisfecho con el desarrollo de las actividades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2. ¿Usted cree que las actividades desarrolladas son adecuadas para los estudiantes del grado cuarto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3. ¿Las instrucciones de las actividades se comunicaron con claridad y precisión por parte del docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4. ¿El trabajo realizado en la unidad didáctica fue importante para su aprendizaje?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5. ¿Le resultan interesantes las actividades desarrolladas para la comprensión lectora?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6. ¿Usted cree que las actividades desarrolladas motivan a los estudiantes para la comprensión lectora?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FORMATO DE RÚBRICA PARA EVALUAR UNIDADES DIDÁCTICAS.**

1. Datos del experto.

NOMBRES: ANGELA MARÍA APELLIDOS: FIERRO PERDOMO

PROFESIÓN: LICENCIADA EN HUMANIDADES CON ENFASÍS EN LENGUA CASTELLANA

ÚLTIMO TÍTULO OBTENIDO: MAGISTER EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE TRABAJA: I.E JAIRO MORERA LIZCANO SEDE GUILLERMO LIEVANO

ASIGNATURA QUE ORIENTA: GRADO PREESCOLAR CARGO: DOCENTE

INSTRUMENTO PARA EVALUAR PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

PARTICIPANTES: 25 estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria de la I.E Jairo Morera Lizcano sede Panorama.

DESCRIPCIÓN: El presente instrumento de evaluación (rúbrica) tiene como propósito validar la descripción, calidad, capacidad de generación de aprendizaje, adaptabilidad, interactividad, formato y diseño, evaluación y planificación docente de las cinco (5) propuestas de unidades didácticas que tienen como fin identificar el impacto de su implementación en el mejoramiento de la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la I.E Jairo Morera Lizcano sede Panorama del municipio de Neiva.

CATEGORÍA	ESCALA			PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
	Adecuado (3)	Suficiente (2)	Inadecuado(1)		
1. DESCRIPCIÓN DIDÁCTICA	Se especifica de manera clara datos como objetivos, competencias, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje etc.	Se especifica de manera parcial datos como objetivos, competencias, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje etc.	No Se especifica de manera clara datos como objetivos, competencias, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje etc.	3	
	Existen instrucciones o sugerencias sobre los posibles usos didácticos para el/la docente y/o el alumnado.	Existen instrucciones o sugerencias sobre los posibles usos didácticos para el/la docente y/o el alumnado de forma incompleta	No existen instrucciones o sugerencias sobre los posibles usos didácticos para el/la docente y/o el alumnado.	3	
2. CALIDAD DE LOS CONTENIDOS.	El contenido es coherente con los objetivos didácticos referenciales	El contenido, en parte, es coherente con los objetivos didácticos referenciales	El contenido no es coherente con los objetivos didácticos referenciales	3	
	El contenido se presenta de manera clara y comprensible	El contenido parcialmente se presenta de manera clara y comprensible	El contenido no se presenta de manera clara y comprensible	3	



	El contenido se presenta de manera atractiva e innovadora.	El contenido parcialmente se presenta de manera atractiva e innovadora.	El contenido no se presenta de manera atractiva e innovadora.	3	Usa contenidos visualmente muy llamativos.
	El contenido respeta los derechos de propiedad intelectual si utiliza otros materiales.	El contenido respeta en cierta medida los derechos de propiedad intelectual si utiliza otros materiales.	El contenido no respeta los derechos de propiedad intelectual si utiliza otros materiales.	2	Se recomienda colocar algunas citas biográficas de imágenes faltantes / textos.
3. CAPACIDAD PARA GENERAR APRENDIZAJE.	Promueve el aprendizaje significativo del alumno.	De manera parcial promueve el aprendizaje significativo del alumno.	No promueve el aprendizaje significativo del alumno.	3	
	Se posibilita tanto el aprendizaje individual como colaborativo.	En cierta medida, se posibilita tanto el aprendizaje individual como colaborativo.	No se posibilita el aprendizaje individual como el colaborativo.	3	
	Se fomenta la creatividad e innovación, que el alumnado genere nuevas ideas y formas de aplicarlo.	De manera parcial, se fomenta la creatividad e innovación, que el alumnado genere nuevas ideas y formas de aplicarlo.	No se fomenta la creatividad e innovación, que el alumnado genere nuevas ideas y formas de aplicarlo.	3	
4. ADAPTABILIDAD.	Se puede modificar fácilmente el contenido/actividad para ajustarlo a distintos tipos de alumnado o de acciones formativas.	Se puede modificar de manera parcial el contenido/actividad para ajustarlo a distintos tipos de alumnado o de acciones formativas.	No se puede modificar el contenido/actividad para ajustarlo a distintos tipos de alumnado o de acciones formativas.	3	
	Se proponen diferentes contenidos/actividades o diferentes itinerarios de contenidos/actividades según los niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje.	Se proponen diferentes contenidos/actividades o diferentes itinerarios de contenidos/actividades pero desconoce los niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje.	No se proponen diferentes contenidos/actividades o diferentes itinerarios de contenidos/actividades según los niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje.	3	Utiliza diferentes actividades dando así la posibilidad de generar múltiples aprendizajes.
	Los materiales pueden usarse independientemente del método de enseñanza y aprendizaje.	Los materiales parcialmente se pueden conforme al método de enseñanza y aprendizaje.	Los materiales no pueden usarse independientemente del método de enseñanza y aprendizaje.	3	
5. INTERACTIVIDAD.	Fomenta la participación del alumno durante la lectura.	Fomenta de manera parcial, la participación del alumno durante la lectura.	No fomenta la participación del alumno durante la lectura.	3	
	Facilita que el alumnado controle y maneje su aprendizaje.	Facilita de manera parcial que el alumnado controle y maneje su aprendizaje.	No facilita que el alumnado controle y maneje su aprendizaje.	3	
	La tipología de actividades es variada.	La tipología de actividades en parte es variada.	La tipología de actividades no es variada.	3	



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

6. FORMATO Y DISEÑO	El diseño está bien organizado siendo claro, conciso e intuitivo	En parte, el diseño está bien organizado siendo claro, conciso e intuitivo.	El diseño no está bien organizado, es confuso, e impreciso.	3	El diseño es organizado, planeado y adaptado para los estudiantes.
	El diseño es simple, relevante y atractivo.	El diseño es simple, en cierta medida es relevante y atractivo	El diseño no es simple, relevante y atractivo	3	
7. EVALUACIÓN.	Los indicadores y herramientas de evaluación son congruentes con las actividades y habilidades adaptativas a desarrollar.	Algunos criterios e instrumentos de evaluación son congruentes con las actividades y habilidades adaptativas a desarrollar	Los criterios e instrumentos de evaluación son incongruentes con las actividades y habilidades adaptativas a desarrollar	3	
8. PLANIFICACIÓN DOCENTE.	La planificación docente contempla la presentación lógica y secuencial de estrategias didácticas, métodos o técnicas, procedimientos o instrucciones coherentes al objetivo de aprendizaje, La planificación además de los recursos, tiempo y espacio pertinentes.	La planificación docente contempla la presentación lógica y secuencial de estrategias didácticas, métodos o técnicas, procedimientos o instrucciones coherentes al objetivo de aprendizaje, además de recursos, tiempo y espacio medianamente pertinentes	La planificación docente contempla la presentación poco clara de estrategias didácticas, además de recursos, tiempo y espacio poco pertinentes.	3	

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL EXPERTO.

Yo, ANGELA MARIA FIERRO PERDOMO , identificado con cédula de ciudadanía No. 1.075.278.666, de profesión **LICENCIADA EN HUMANIDADES CON ENFÁSIS EN LENGUA CASTELLANA** a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto con fines de validación al presente instrumento diseñado por el maestrante **NÉSTOR IVÁN TRUJILLO LOSADA**, identificado con cédula de ciudadanía No. 1.075.226.451, para la investigación titulada **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO SEDE PANORAMA DE LA CIUDAD DE NEIVA.**

Dada en Neiva, a los 1 día del mes de agosto del 2.023.

Atentamente

Firma del evaluador.

Teléfono: 316 224 9986

Email: fierroperdomoangelamaria@gmail.com



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FORMATO DE RÚBRICA PARA EVALUAR UNIDADES DIDÁCTICAS.

1. Datos del experto.

NOMBRES: YONI ALEXANDER **APELLIDOS:** AGUIRRE MARTINEZ
PROFESIÓN: DOCENTE **ÚLTIMO TÍTULO OBTENIDO:** MAGISTER EN DIDÁCTICA DE LENGUA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE TRABAJA: INTITUCIÓN EDUCATIVA RIVERITA-RIVERA-HUILA
ASIGNATURA QUE ORIENTA: LENGUA CASTELLANA **CARGO:** DOCENTE

INSTRUMENTO PARA EVALUAR PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

PARTICIPANTES: 25 estudiantes del grado cuarto del nivel de básica primaria de la I.E Jairo Morera Lizcano sede Panorama.

DESCRIPCIÓN: El presente instrumento de evaluación (rúbrica) tiene como propósito validar la descripción, calidad, capacidad de generación de aprendizaje, adaptabilidad, interactividad, formato y diseño, evaluación y planificación docente de las cinco (5) propuestas de unidades didácticas que tienen como fin identificar el impacto de su implementación en el mejoramiento de la comprensión lectora en niños y niñas del grado cuarto de la I.E Jairo Morera Lizcano sede Panorama del municipio de Neiva.

CATEGORÍA	ESCALA			PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
	Adecuado (3)	Suficiente (2)	Inadecuado(1)		
1. DESCRIPCIÓN DIDÁCTICA	Se especifica de manera clara datos como objetivos, competencias, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje etc.	Se especifica de manera parcial datos como objetivos, competencias, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje etc.	No Se especifica de manera clara datos como objetivos, competencias, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje etc.	3	Se sugiere definir dentro de la secuencia las competencias que se esperan desarrollar con la aplicación de estas unidades didácticas.
	Existen instrucciones o sugerencias sobre los posibles usos didácticos para el/la docente y/o el alumnado.	Existen instrucciones o sugerencias sobre los posibles usos didácticos para el/la docente y/o el alumnado de forma incompleta	No existen instrucciones o sugerencias sobre los posibles usos didácticos para el/la docente y/o el alumnado.	3	Se destaca durante las secuencias las instrucciones dadas para el desarrollo de cada uno de los momentos.
2. CALIDAD DE LOS CONTENIDOS.	El contenido es coherente con los objetivos didácticos referenciales	El contenido, en parte, es coherente con los objetivos didácticos referenciales	El contenido no es coherente con los objetivos didácticos referenciales	3	Los contenidos se articulan y responden directamente a los objetivos propuestos en cada una de las secuencias didácticas.



	El contenido se presenta de manera clara y comprensible	El contenido parcialmente se presenta de manera clara y comprensible	El contenido no se presenta de manera clara y comprensible	3	Al desarrollar la secuencia a partir de los momentos de : Exploración , aclaración y aplicación se observa una organización y comprensión para la ejecución de la secuencia.
	El contenido se presenta de manera atractiva e innovadora.	El contenido parcialmente se presenta de manera atractiva e innovadora.	El contenido no se presenta de manera atractiva e innovadora.	3	El contenido presentado se hace interesante al proponer actividades prácticas y promover el uso de material concreto.
	El contenido respeta los derechos de propiedad intelectual si utiliza otros materiales.	El contenido respeta en cierta medida los derechos de propiedad intelectual si utiliza otros materiales.	El contenido no respeta los derechos de propiedad intelectual si utiliza otros materiales.	3	Las secuencias respetan los derechos de propiedad intelectual al especificar en cada una de las actividades propuestas la fuente de las que fueron tomadas.
3. CAPACIDAD PARA GENERAR APRENDIZAJE.	Promueve el aprendizaje significativo del alumno.	De manera parcial promueve el aprendizaje significativo del alumno.	No promueve el aprendizaje significativo del alumno.	3	Al ser actividades que se articulan al contexto y a las necesidades propias de los estudiantes, permite que el aprendizaje pueda ser un proceso significativo para los actores educativos involucrados en el desarrollo de estas secuencias.
	Se posibilita tanto el aprendizaje individual como colaborativo.	En cierta medida, se posibilita tanto el aprendizaje individual como colaborativo.	No se posibilita el aprendizaje individual como el colaborativo.	3	Se plantean actividades individuales y en equipo que garantizan la construcción del conocimiento colaborativo.



	Se fomenta la creatividad e innovación, que el alumnado genere nuevas ideas y formas de aplicarlo.	De manera parcial, se fomenta la creatividad e innovación, que el alumnado genere nuevas ideas y formas de aplicarlo	No se fomenta la creatividad e innovación, que el alumnado genere nuevas ideas y formas de aplicarlo.	3	Las actividades propuestas en cada una de las secuencias son innovadoras en la medida que promueven un aprendizaje experimental en los estudiantes.
4. ADAPTABILIDAD.	Se puede modificar fácilmente el contenido/actividad para ajustarlo a distintos tipos de alumnado o de acciones formativas.	Se puede modificar de manera parcial el contenido/actividad para ajustarlo a distintos tipos de alumnado o de acciones formativas	No se puede modificar el contenido/actividad para ajustarlo a distintos tipos de alumnado o de acciones formativas	3	El contenido propuesto en cada una de las secuencias permite una adaptabilidad para distintos grados.
	Se proponen diferentes contenidos/actividades o diferentes itinerarios de contenidos/actividades según los niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje	Se proponen diferentes contenidos/actividades o diferentes itinerarios de contenidos/actividades pero desconoce los niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje	No se proponen diferentes contenidos/actividades o diferentes itinerarios de contenidos/actividades según los niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje	3	Cada una de las secuencias en el planteamiento de las actividades evidencia la posibilidad de ser ejecutadas por los estudiantes de acuerdo con nivel de desarrollo.
	Los materiales pueden usarse independientemente del método de enseñanza y aprendizaje.	Los materiales parcialmente se pueden conforme al método de enseñanza y aprendizaje.	Los materiales no pueden usarse independientemente del método de enseñanza y aprendizaje.	3	Son actividades que permiten la construcción gradual del conocimiento y aplicables a cualquier metodología de aprendizaje.
5. INTERACTIVIDAD.	Fomenta la participación del alumno durante la lectura.	Fomenta de manera parcial, la participación del alumno durante la lectura.	No fomenta la participación del alumno durante la lectura.	3	En cada uno de los momentos de las secuencias es evidente la participación activa del estudiante donde se generan actividades individuales.
	Facilita que el alumnado controle y maneje su aprendizaje	Facilita de manera parcial que el alumnado controle y maneje su aprendizaje	No facilita que el alumnado controle y maneje su aprendizaje	2	Se sugiere hacer cada vez más instructiva cada una de las secuencias, promoviendo el aprendizaje autónomo de los estudiantes.



	La tipología de actividades es variada.	La tipología de actividades en parte es variada.	La tipología de actividades no es variada.	3	Se cuenta con una muy buena variedad de actividades.
6. FORMATO Y DISEÑO	El diseño está bien organizado siendo claro, conciso e intuitivo	En parte, el diseño está bien organizado siendo claro, conciso e intuitivo.	El diseño no está bien organizado, es confuso, e impreciso.	3	Cada una de las secuencias presenta una buena organización, clara y entendible para el nivel de desarrollo de los estudiantes.
	El diseño es simple, relevante y atractivo.	El diseño es simple, en cierta medida es relevante y atractivo	El diseño no es simple, relevante y atractivo	3	La estructura y el diseño de las secuencias se hacen atractivo para cada uno de los estudiantes.
7. EVALUACIÓN.	Los indicadores y herramientas de evaluación son congruentes con las actividades y habilidades adaptativas a desarrollar.	Algunos criterios e instrumentos de evaluación son congruentes con las actividades y habilidades adaptativas a desarrollar	Los criterios e instrumentos de evaluación son incongruentes con las actividades y habilidades adaptativas a desarrollar	2	Se sugiere incluir al finalizar cada secuencia instrumentos (rúbricas) de evaluación formativa que permitan evidenciar el nivel de satisfacción y aprendizaje de los estudiantes desde lo desarrollado en la clase.
8. PLANIFICACIÓN DOCENTE.	La planificación docente contempla la presentación lógica y secuencial de estrategias didácticas, métodos o técnicas, procedimientos o instrucciones coherentes al objetivo de aprendizaje, La planificación además de los recursos, tiempo y espacio pertinentes.	La planificación docente contempla la presentación lógica y secuencial de estrategias didácticas, métodos o técnicas, procedimientos o instrucciones coherentes al objetivo de aprendizaje, además de recursos, tiempo y espacio medianamente pertinentes	La planificación docente contempla la presentación poco clara de estrategias didácticas, además de recursos, tiempo y espacio poco pertinentes.	3	A partir de lo observado en cada una de las secuencias, se evidencia un buen nivel de planificación e investigación para cada una de las actividades propuestas.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL EXPERTO.

Yo, YONI ALEXANDER AGUIRRE MARTINEZ , identificado con cédula de ciudadanía No. 1075233785, de profesión DOCENTE , a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto con fines de validación al presente instrumento diseñado por el maestrante **NÉSTOR IVÁN TRUJILLO LOSADA**, identificado con cédula de ciudadanía No. 1.075.226.451, para la investigación titulada **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y**



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

NIÑAS DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO DE LA CIUDAD DE NEIVA.

Dada en Neiva, a los 07 días del mes de AGOSTO del 2.023.

Atentamente

Firma del evaluador.

Teléfono: 3153518478

Email:yoaguima@gmail.com



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIONES

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía No. _____ padre, madre o acudiente del niño(a) _____ identificado(a) con registro civil (___) o tarjeta de identidad (___) No. _____:

Autorizo la participación de mi hijo(a) y declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada **“DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JAIRO MORERA LIZCANO SEDE PANORAMA DE LA CIUDAD DE NEIVA”** adelantada por **NESTOR IVAN TRUJILLO LOSADA**, estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad de Manizales.

Me han explicado que la participación de mi hijo(a) en la investigación es voluntaria y que no genera ningún costo económico y que no habrá retribución económica por su participación en este estudio, pero sí que esta información podrá beneficiar de manera directa e indirecta a mi comunidad y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Garantía de respuesta a inquietudes: Los participantes recibirán respuesta a cualquier pregunta que les surja acerca de la investigación, en el momento en que lo soliciten.

Garantía de libertad: Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Confidencialidad: Los nombres y toda la información que usted proporcione serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad; la información se divulgará en un informe de manera global, donde se omitirán los nombres propios de las personas y/o instituciones de las cuales se obtenga información. Es de señalar que los datos serán utilizados con fines estrictamente académicos.

Sí acepto voluntariamente que mi hijo(a) participar en este estudio.

Nombre: _____

Firma: _____

C.C. No. _____

Nota: Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa de la investigación podrá comunicarse con Néstor Iván Trujillo Losada, Investigador. Email: nestor311287@gmail.com cel. 321 449 3969.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA AUTORIZACION – USO DE IMAGEN DE
MENOR DE EDAD.

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad _____, identificado(a) con registro civil (___) o tarjeta de identidad (___) No. _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al investigador **NESTOR IVAN TRUJILLO LOSADA**, para captar y divulgar para fines académicos,

Autorización	Fotos		Videos		Audios		otros	
--------------	-------	--	--------	--	--------	--	-------	--

La autorización comprende:

1. Captar, tomar, almacenar y editar imágenes personales o fotografías, realizar videos y audios del menor de edad y/o del adulto mencionado (s) anteriormente según corresponda.
2. Divulgar y publicar las imágenes, audios o datos a través de proyecto audiovisual, o, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, para fines académicos que se presentaran durante el desarrollo del proyecto.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciere **el investigador** para fines académicos e institucionales. Los productos autorizados son originados por el integrante de la investigación mencionado anteriormente, en representación de la Maestría en Educación de la Universidad de Manizales, quien es el responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior presentación en el proyecto de investigación.

Suscriben:

Firma: _____

Nombre: _____

C.C.No. _____

Calidad - Titular: _____ Representante legal: _____

Teléfono de contacto: _____

Fecha: _____

Nota: Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa de la investigación podrá comunicarse con Néstor Iván Trujillo Losada, Investigador. Email: nestor311287@gmail.com cel. 321 449 3969.