

Universidad Santo Tomás



Fortalecimiento de la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana

Yazmín Herrera Rodríguez
Andrea Marcela Higuera Álvarez
Sandra Esperanza Martínez Hernández
Karina Azucena Vergara Castro

Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación - Maestría en Didáctica
Villavicencio

2018

Universidad Santo Tomás

Fortalecimiento de la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana

Yazmín Herrera Rodríguez
Andrea Marcela Higuera Álvarez
Sandra Esperanza Martínez Hernández
Karina Azucena Vergara Castro

Trabajo presentado como Tesis de Grado para optar por el título de
Magister en Didáctica

Asesores
José Guillermo Ortiz
William Morera Arévalo

Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación - Maestría en Didáctica
Villavicencio

2018

Esta investigación se realiza bajo el programa de Becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación 2015, la finalidad del proyecto es la transformación de la práctica docente y de enseñanza en las instituciones beneficiarias.

Carta de aprobación

Nota de Aceptación

Presidente de Jurado

Jurado Lector

Jurado Oyente

Villavicencio - Meta, septiembre 6 de 2018

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	
Capítulo 1.....	19
1. Generalidades.....	19
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	19
1.1.1 Formulación del problema.....	20
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo general.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Justificación.....	21
1.4 Antecedentes.....	25
Capítulo II.....	29
2. Marco referencial.....	29
2.1 Referentes teóricos y conceptuales.....	29
2.2 Marco Categorial.....	30
2.2.1 Lectura.....	30
2.2.2 Comprensión de lectura.....	32
2.2.3 Niveles de comprensión de lectura.....	34
2.2.4 Pedagogía Conceptual.....	36
2.2.5 Lectura fonética.....	38
2.2.6 Decodificación primaria.....	39
2.2.7 Recuperación léxica.....	40
2.2.8 Contextualización.....	40
2.2.9 Sinonimia.....	42
2.2.10 Didáctica.....	43
2.2.10.1 Didáctica de la lengua castellana.....	44

2.2.11 Unidad didáctica.	46
2.2.12 Secuencias didácticas.	46
2.2.14 Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana	48
2.2.15 Estándares básicos de competencias del lenguaje.	50
2.2.16 Derechos básicos de aprendizaje Ciclo II 3° y 4°	51
Capítulo III.....	53
3. Diseño metodológico	53
3.1 Metodología	53
3.1.1 Tipo de investigación.	53
3.1.2 Método.	54
3.1.3 Población.....	55
3.1.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	56
3.1.4.1 Observación.	56
3.1.4.2. Diario de campo.....	57
3.1.4.3. Prueba diagnóstica.	57
3.1.4.4. Registro fotográfico y fílmico.....	59
3.1.4.5. Visitas in situ.....	59
3.2 Diagnóstico	60
3.2.1 Velocidad lectora	60
3.2.2 Calidad de la lectura.....	62
3.2.3 Niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.....	63
3.2.3.1 Nivel de lectura literal.....	63
3.2.3.2 Nivel de lectura inferencial.....	64
3.2.3.3 Nivel de lectura crítico.....	66
Capítulo IV.....	68
4. Estrategia Didáctica: Unidad didáctica “Leo, releo y construyo”	68
4.1 Unidad didáctica	68
4.2 Aplicación y análisis de la unidad didáctica: “Leo, Releo y Construyo”	75
4.2.1 Secuencia 1. Lectura fonética “Pronunciando ando”	75

4.2.2 Secuencia 2. La sinonimia “Palabras parecidas”.....	77
4.2.3 Secuencia 3. La radicación “Descubriendo significados”.....	80
4.2.4 Secuencia 4. La Contextualización “Contesto según el contexto”.....	83
4.2.5 Análisis prueba de evaluación.....	87
4.3 Niveles de lectura.....	91
Capítulo V.....	95
5.1 Reflexiones didácticas	95
5.2 Conclusiones.....	96
Referencias bibliográficas.....	99
Anexos	104

Lista de gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de velocidad lectora.	61
Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de calidad de la lectura.	62
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel de lectura literal.	64
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel de lectura inferencial.	65
Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel de lectura crítico.	66
Gráfica 6. Porcentaje del análisis comparativo de los resultados prueba diagnóstico y evaluación que alcanzaron los estudiantes en nivel de velocidad lectora.	88
Gráfica 7. Porcentaje del análisis comparativo de los resultados prueba diagnóstico y evaluación que alcanzaron los estudiantes en nivel de la calidad de la lectura.	90
Gráfica 8. Resultados comparativos prueba diagnóstica y de evaluación, niveles de comprensión lectora.....	92

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Participación de los estudiantes en las actividades de presentación de títeres y lectura.....	77
Figura 2. Participación de los estudiantes en las actividades de identificación de palabras sinónimas y completar texto con sinónimos.	78
Figura 3. Prueba sobre sinonimia aplicada a los estudiantes.....	79
Figura 4. Estudiantes reconociendo familia de palabras y organizando rompecabezas de prefijos y sufijos.....	81
Figura 5. Taller sobre radicación	82
Figura 6. Actividad en la lotería de palabras homónimas y errores en la actividad sima-cima....	84
Figura 7. Errores ortográficos de los estudiantes.....	85
Figura 8. Estudiantes en la actividad de contextualización y completando el texto.....	86
Figura 9. Prueba de contextualización, aplicada a todos los estudiantes.....	87

Lista de anexos

Pág.

Anexo A. Autorización de padres de familia.....	
Anexo B. Diario de campo.....	
Anexo C. Prueba diagnóstica de fluidez y comprensión lectora.....	
Anexo D. Prueba de evaluación de fluidez y comprensión lector	
Anexo E. Cuentos en oraciones.	
Anexo F. Acta visita in situ.....	
Anexo G. Lectura el testamento.....	
Anexo H. Guion para títeres.....	
Anexo I. Lectura el gato dormilón	
Anexo J. Cuento corto de sinónimos.....	
Anexo K. Taller para la aplicación de sinonimia	
Anexo L. Poema familia de palabras	
Anexo M. Láminas de familia de palabras.....	
Anexo N. Palabras derivadas	
Anexo O. Poema el perrito.....	
Anexo P. Actividad de prefijos	
Anexo Q. Actividad de sufijos	
Anexo R. Lectura de sufijos y prefijos.....	
Anexo S. Taller para la aplicación de la radicación.....	
Anexo T. Oraciones incompletas para trabajar contextualización.....	
Anexo U. Lotería de palabras homónimas.....	
Anexo V. Actividad para completar con palabras	
Anexo W. ¿Cuál es la palabra que falta?	
Anexo X. Taller para la aplicación de contextualización	

Resumen Analítico Especializado (RAE)

Información general del documento	
Tipo de Documento	Trabajo de grado de maestría
Línea de Investigación	Pedagogía, currículo y evaluación.
Profundización	Didáctica
Acceso al Documento	Universidad Santo Tomás
Título del documento	Fortalecimiento de la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana
Autor(es)	Yazmín Herrera Rodríguez Andrea Marcela Higuera Álvarez Sandra Esperanza Martínez Hernández Karina Azucena Vergara Castro
Asesores	José Guillermo Ortiz William Morera Arévalo
Publicación	2018
Lugar	Villavicencio
Resumen	El presente trabajo de investigación da cuenta de la reflexión didáctica que surgió a partir del diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en decodificación primaria en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio. A partir de la cual, se buscó hacer frente las dificultades relacionadas con los problemas a los que se enfrenta el lector cuando desconoce los términos inmersos en los textos, impidiendo la comprensión lectora. Por lo tanto, esta investigación decidió apostarle a la enseñanza de procesos que permitan desarrollar habilidades en

decodificación primaria que relaciona el vocabulario y la recuperación lexical, a través de tres mecanismos auxiliares: contextualización, radicación y sinonimia los cuales ayudan a suplir la necesidad de información que se requiera del texto, adquirir gradualmente mayor conocimiento de los términos a interpretar y mejorar la enseñanza de los procesos de comprensión lectora, presentes en todos los ámbitos de la actividad escolar.

Se orienta desde un enfoque cualitativo y se enmarca en un diseño propio de la Investigación Acción. Para su desarrollo se propusieron tres etapas: La primera corresponde a la indagación investigativa, niveles de comprensión lectora de la población objetivo. La segunda establece el diseño e implementación de la unidad didáctica que contiene el conjunto de actividades propuestas para la intervención. En la etapa final se encuentra el análisis de los resultados de la estrategia didáctica, que sirvió para promover y desarrollar habilidades de lectura en el grupo objeto de investigación, evidenciándose en la práctica avances significativos en la comprensión lectora.

Abstract

The present research work gives an account of the didactic reflection that arose from the design and application of a didactic strategy based on primary decoding in third grade students at the Germán Arciniegas Educational Institution in Villavicencio. From this point on, the aim was to face the difficulties related to the problems that the reader faces

	<p>when he does not know the terms immersed in the texts, preventing reading comprehension. Therefore, this research decided to focus on the teaching of processes that allow the development of skills in primary decoding that relate the lexical vocabulary and lexical</p> <p>recovery, through three auxiliary mechanisms: contextualization, radication and synonymy which help to meet the need for information required of the text, gradually acquire greater knowledge of the terms to interpret and improve the teaching of reading comprehension processes, present in all areas of school activity.</p> <p>It is oriented from a qualitative approach and is framed in a design of its own for Action Research. Three stages were proposed for its development: The first one corresponds to the investigative inquiry, reading comprehension levels of the target population. The second one establishes the design and implementation of the didactic unit that contains the set of activities proposed for the intervention. In the final stage is the analysis of the results of the didactic strategy, which served to promote and develop reading skills in the group under investigation, evidencing significant advances in reading comprehension in practice.</p>
<p>Palabras claves</p>	<p>Lectura, Decodificación primaria, Comprensión, Radicación, Sinonimia y Contextualización, Didáctica.</p>
<p>Fuentes principales</p>	<p>De Zubiría (1996) Díaz Barriga (2005) Solé (2012) Garrido (1999) Arenas (2014) Goodman (1982) Cajiao (2013)</p>

Metodología	Investigación acción de tipo cualitativa
Referencias Bibliográficas	<p>Para la presente investigación se recurrió principalmente a los siguientes autores:</p> <p>Arenas, H. (2014). <i>Teoría de las seis lecturas y su incidencia en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del ciclo III de una institución escolar pública de la ciudad de Bogotá (Manuel Cepeda Vargas)</i>.</p> <p>Calderón, P. (2011). <i>Incidencia de la aplicación de la metodología para la comprensión lectora a base de la Teoría de las seis lecturas etapa pre-categorial trabajado con 30 docentes de bachillerato de la región de la costa (tesis de maestría)</i>. Universidad Técnica particular de Loja, Guayaquil, Ecuador.</p> <p>De Zubiría, M. (1996). <i>Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico</i>. Tomo I. Bogotá DC. Colombia: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia-FAMDI.</p> <p>Díaz Barriga, Á. (2013). <i>Guía para la elaboración de una secuencia didáctica</i>. DidacTIC.R Universidad Nacional Autónoma de México Vol.</p> <p>Goodman, K. (1982). <i>El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura</i>, 13, 28.</p>

	<p>MEN (2006). <i>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</i>. Bogotá.</p> <p>MEN (2015). <i>Derechos básicos de aprendizaje</i>. Bogotá.</p> <p>Rojas, N. (2007). <i>Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto-escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5) de básica primaria. Analiza si esta herramienta didáctica ayuda a incentivar y a desarrollar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto</i>. (Tesis de Grado). Universidad de La Salle.</p> <p>Solé, I. (2012). <i>Competencia lectora y aprendizaje</i>. <i>Revista Iberoamericana de Educación (OEI)</i>, 2012, núm. 59, p. 43-61.</p>
Elaborado por	
Fecha de elaboración	
Revisado por	

Introducción

La enseñanza de la comprensión lectora ha sido en los últimos años una de las principales problemáticas que afrontan los docentes y uno de los factores que más afecta el desempeño académico de los estudiantes en Colombia, situación que resulta inquietante si se reconoce que de esta depende no solo el acceso al conocimiento sino la formación de estudiantes críticos y participativos. Por tal razón, la presente investigación plantea desde la didáctica una reflexión acerca de los estilos y prácticas de aula que inciden ampliamente en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora. Al respecto Solé, (1998) afirma: “la enseñanza de la lectura comprensiva debe ser un propósito primordial de la escuela, y de todas las áreas que intervienen en el proceso educativo de niñas y niños” (p. 14). Lo que ratifica que formar lectores no debe ser una tarea secundaria, sino que es fundamental a lo largo de la vida escolar, personal y social.

De este modo, el equipo investigador conformado por la licenciada en producción agropecuaria Sandra Esperanza Martínez, la licenciada en básica primaria, Yazmín Herrera, la licenciada en pedagogía infantil Karina Azucena Vergara y la administradora de empresas Andrea Marcela Higuera; siguiendo la línea de investigación acción consideraron necesario y oportuno trabajar en una estrategia didáctica que permita implementar mecanismos que faciliten la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio, con el fin de formar no solo buenos lectores sino usuarios de la lectura que entiendan su entorno y participen de manera activa, crítica y reflexiva en las prácticas ciudadanas.

El documento que se presenta a continuación está estructurado en cinco capítulos: El primero presenta el problema de investigación, la justificación y los objetivos propuestos que permiten seguir un camino a la solución de la problemática planteada. Así como, las investigaciones realizadas con anterioridad a este proceso, relacionadas con el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora partiendo desde la decodificación primaria.

En el segundo capítulo se abordan elementos conceptuales relacionados con la lectura y su comprensión, la decodificación primaria y las unidades didácticas. En este apartado también se

incluyen las orientaciones epistemológicas y pedagógicas a través de los lineamientos legales y curriculares.

En el tercer capítulo se explica la estructura metodológica enmarcada en una investigación acción: método, técnicas e instrumentos de investigación, población y muestra. Finalmente, el diagnóstico y las estrategias para el análisis del mismo. Igualmente, en el capítulo cuarto se presenta la estrategia didáctica que contiene las actividades implementadas a lo largo de la unidad didáctica, con las cuales se pretende incrementar y fortalecer el proceso de decodificación primaria para la comprensión de lectura. Al igual que los resultados obtenidos y las limitaciones del proceso de investigación. Finalmente, en el quinto capítulo se exponen las reflexiones didácticas y las conclusiones generadas por los procesos desarrollados como aporte a la investigación, así como, las referencias bibliográficas que soportan este trabajo.

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación educación y didáctica de la Universidad Santo Tomás, y en la investigación acción, en la cual se involucran las investigadoras como agentes de cambio frente a la necesidad de construir acciones didácticas con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

Capítulo 1

1. Generalidades

1.1 Planteamiento del problema de investigación

Dentro del sistema educativo se encuentra una preocupación permanente frente a la dificultad que la mayoría de los estudiantes de básica primaria presentan a la hora de interpretar textos; una gran cantidad de ellos no alcanzan de manera exitosa los procesos de comprensión que se plantean en la escuela, problemática que no es ajena a la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio, donde según los resultados de las Pruebas Saber (2015) aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) el promedio de la prueba de lenguaje para el grado tercero es de 311 puntos con una desviación estándar de 69 lo que quiere decir que aproximadamente el 68% de los estudiantes obtiene resultados entre 290 y 331.

En relación a la competencia lectora, la institución ubica el 19% de los estudiantes en nivel insuficiente es decir, dos de cada diez niños no son capaces de resolver las preguntas de menor complejidad, el 24% de los estudiantes hacen una lectura global aunque muy superficial del texto, lo cual los ubica en un nivel mínimo, el 36% de los estudiantes reconocen con precisión de qué trata el texto da cuenta de su organización y estructura, clasifica y categoriza la información, por lo tanto se ubican en el nivel satisfactorio y 21% de los estudiantes hacen una lectura profunda y crítica, anticipan información del texto y la intencionalidad del autor ubicándolos en un nivel avanzado. Es importante recordar que las preguntas de la prueba atienden a un 66% de la competencia lectora y el 33% de la escritura, por ello, es necesario hacer un mayor énfasis en la lectura (ICFES, 2015).

Además, el informe por colegio de pruebas saber (2015), pone en evidencia que el 24% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia comunicativa lectora, muestra además que el 73% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, un 68% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación, el 58% no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de relaciones de contenido, el 47% no identifica la estructura implícita

del texto, el 45% no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) y el 43% tiene dificultad para recuperar información explícita en el contenido del texto (ICFES, 2015). Resultados que hacen visibles grandes diferencias entre los estudiantes, bajo desempeño e insuficiencias lectoras.

De igual modo, las pruebas internas aplicadas en la Institución educativa midieron el desempeño en el área de lenguaje describiendo lo que es capaz de hacer un estudiante en cuanto a la competencia lectora. En relación a la lectura fonética, los resultados muestran una alta tendencia a cambiar las palabras, omitir sílabas, realizar una lectura silábica, no tienen en cuenta los signos de puntuación y no realizan las entonaciones y acentuaciones correctas, problemas que les impiden realizar una lectura adecuada para obtener una idea global del texto.

Igualmente, se observa que en la prueba de comprensión lectora los estudiantes presentan múltiples dificultades entre ellas el desconocimiento de la estructura textual, falta de saberes previos y déficit lexical; en este último se presenta desconocimiento del significado de las palabras de acuerdo al contexto de la lectura, de términos análogos y carencia de un vocabulario que les permita identificar términos desconocidos, aspectos que al no ser apropiados por los estudiantes generan dificultad para comprender el sentido del texto. De Zubiría (1996) afirma: “Un simple término desconocido, especialmente si cumple una importante función en la frase, podría bloquear por completo el proceso de interpretación semántica” (p. 59).

En este orden de ideas, se pone en evidencia la dificultad en lo que respecta a la apropiación de procesos de comprensión textual por parte de los estudiantes y la necesidad de mejorar las prácticas de aula encaminadas a su fortalecimiento. Lo que lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación:

1.1.1 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar el nivel de fluidez y comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas antes de iniciar la intervención didáctica.

Diseñar una unidad didáctica que conduzca a la enseñanza de la aplicación de la decodificación primaria en el área de lengua castellana en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas.

Implementar la estrategia didáctica planteada desde la decodificación primaria en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas.

Interpretar desde la didáctica los resultados de la unidad planteada a partir de la decodificación primaria.

1.3 Justificación

Leer para comprender es uno de los retos de la educación actual, dada la cantidad de información que circula en diversos medios y a la cual tienen acceso los estudiantes en los diferentes contextos, su enseñanza se establece como una prioridad para la escuela, buscando la formación de estudiantes que asuman la lectura como un medio para aprender y un hábito para su vida diaria. De este modo, se hace necesario establecer estrategias que permitan desarrollar

prácticas lectoras y procesos de comprensión que favorezcan su apropiación.

Para empezar, es importante establecer que formar lectores no es una tarea fácil, de hecho, la lectura comprensiva involucra un complejo proceso cognitivo que se inicia en los primeros años de escolaridad y que se prolonga a lo largo de su vida educativa y que en muchas ocasiones tiene una alta incidencia en los resultados académicos, la deserción escolar y la incapacidad de los estudiantes para resolver problemas de su entorno.

Situación que se extiende a la institución educativa Germán Arciniegas de Villavicencio donde los bajos resultados de las pruebas saber en el área de lenguaje del año 2015 y las pruebas diagnósticas institucional aplicadas a los niños del grado tercero, dan cuenta de esto. Las dificultades en la calidad y velocidad de la lectura, falta de uso de signos de puntuación, pausas y entonaciones inadecuadas, debilidades en la lectura de palabras largas o poco frecuentes, poca capacidad para leer comprensivamente y especialmente la falta de vocabulario, son aspectos que impiden que el estudiante comprenda el sentido de lo que se lee.

Es entonces cuando surgen las preguntas, ¿Qué ocurre cuando, al leer un texto, algunos de los términos resultan desconocidos? ¿Qué herramientas debe enseñar el docente para el reconocimiento del significado de la palabra dentro de un texto? Por tal razón, en el ámbito educativo se hace imprescindible establecer estrategias para desarrollar prácticas lectoras y procesos de comprensión que favorezcan su apropiación y permitan dar respuesta a estos cuestionamientos. El trabajo que aquí se propone está orientado inicialmente a la reflexión docente y a la construcción de escenarios de enseñanza que fortalezcan la comprensión de textos y que, por ende, mejore los resultados en los diferentes procesos académicos que se realizan en la escuela.

En este orden de ideas, se hace necesario diseñar y ejecutar una estrategia didáctica, basada en la elaboración de unidades didácticas que propicien la práctica de la decodificación primaria, a partir de la cual los estudiantes adquieran habilidades para recurrir a la recuperación lexical a través de tres mecanismos auxiliares: sinonimia, contextualización y radicación; en la que se incluyan actividades de lectura en voz alta, lectura compartida, que aborden aspectos como la entonación, velocidad y calidad de la lectura, como un primer aspecto a abordar para mejorar los procesos de

interpretación textual. Esta estrategia parte de la base de crear mecanismos asociados a los procesos de comprensión y de construcción de significados, que en buena medida, son los responsables de la incapacidad que tienen muchos estudiantes para comprender las explicaciones del docente o la comprensión de textos tanto en el ámbito escolar como social.

Pensada de forma secuencial esta estrategia didáctica inicia con la lectura fonética y la recuperación lexical, denominada en este trabajo como decodificación primaria. Desde esta teoría se plantea que, para llevar a cabo el proceso de comprensión, inicialmente los lectores deben reconocer las palabras escritas en el texto, para lo cual debe acceder al diccionario interno (vocabulario mental), que en muchas ocasiones es escaso o inexistente, lo que impide que se reconozca su significado, ya que “El léxico soporta la parte principal de la actividad lectora” (Zubiría, 1996 p.136). Por esto, se hace necesario incorporar mecanismos que permitan transformar las palabras en conceptos como la sinonimia, la radicación y la contextualización en el proceso lector, que son la base de la interpretación.

La sinonimia, busca relacionar los términos desconocidos a conocidos, por similitud conceptual o semántica, es decir, términos con significados equivalentes. La radicación se asume como un mecanismo con el que se busca identificar el significado de una palabra desconocida, realizando su descomposición en raíces etimológicas, para ello se pueden utilizar como estrategia identificar las familias de palabras, recurriendo a las etimologías. Por último, se presenta la contextualización; es el mecanismo más usado, permite que el estudiante rastree el posible significado de la palabra desconocida, recurriendo a otras palabras acompañantes de dicho término; para inferir por contexto el sentido que debe poseer la palabra desconocida. (De Zubiría, 1996, p.111).

Es importante aclarar que dada la polisemia de las palabras en este mecanismo se encuentra que cada término asume otros significados diferentes al original, por lo tanto, se debe elegir entre sus posibles significados. Al respecto, Van Dijk, (1989) afirma que: “Los procesos de recuerdo no solo son reproductivos sino también constructivos” (p.115) Por lo tanto, interpretar un término no consiste simplemente en buscar en el registro de la memoria, sino que es necesario seleccionar un significado entre muchos otros probables.

En virtud de lo anterior, un vocabulario amplio, rico y bien interconectado, es esencial para la comprensión lectora, sin olvidar que tanto el nivel sintáctico como semántico deben acompañar las actividades de la estrategia para permitir la extracción de relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones que contiene el texto; actividades que en últimas, posibilitan al lector la inferencia de los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras, dando validez y constancia a la información. Desde esta perspectiva se considera fundamental comprender el significado de cada una de las palabras y expresiones que conforman el texto.

Para lograr una buena lectura hace falta seguir, sentir y comprender el texto no por palabras sueltas, sino combinando las frases, los párrafos, las secciones o capítulos en unidades de significado cada vez más amplias, hasta llegar a la comprensión de una obra en su totalidad. Un lector ya formado realiza esta operación de manera inconsciente, pero los lectores que comienzan y los que todavía no son suficientemente expertos necesitan ayuda para acostumbrarse a reconocer las unidades de significado. Garrido (1989 p.13).

De allí la importancia del papel que juega el docente como orientador para expandir y cualificar el léxico limitado con el que llega el estudiante al colegio, cualquier trabajo didáctico que efectúe los docentes dirigido a aumentar el léxico tendrá efectos sumamente positivos en la habilidad lectora en general, sentando las bases de la comprensión que permitirá formación de lectores autónomos y capaces de comprender el mundo en el que viven, dando respuestas a sus necesidades e intereses acorde al contexto en el cual se desenvuelven, reduciendo así, el temor, desinterés, confusión y rechazo que genera no entender un texto.

Formar en la comprensión lectora no es una labor secundaria a la escuela, pues la lectura afecta todas las asignaturas a lo largo de los años y no exclusivamente durante los años iniciales. Por lo que se considera que la población beneficiada no solo serán los niños del grado tercero, si no estudiantes de los demás grados que apliquen la estrategia; así mismo, dado su carácter transversal esta estrategia trasciende el área de lengua castellana favoreciendo las demás áreas del currículo institucional.

En relación a lo anterior, la dinámica de esta propuesta busca fortalecer la enseñanza de la

decodificación primaria para mejorar los procesos de comprensión lectora en la institución Educativa German Arciniegas, dejando de lado estrategias poco organizadas y efectivas, dando paso al uso de mecanismos que favorezcan la adquisición de procesos de enseñanza de la comprensión textual, a través del desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante comprender diferentes clases de textos, acorde a sus características y funciones en las diversas situaciones comunicativas en que se presentan.

A nivel personal, esta investigación permitirá mejorar el desempeño profesional de las maestras, con la apropiación de nuevas estrategias didácticas que faciliten los procesos de enseñanza de forma organizada, dinámica y transformadora, enfrentando así, los desafíos que plantea la sociedad actual.

En relación a la institución educativa, el desarrollo de esta propuesta investigativa espera vincular a los docentes del establecimiento educativo en procesos de investigación a través de la implementación de una propuesta didáctica que será replicada con otros grupos de estudiantes, con la que se pretende contribuir a mejorar la enseñanza al interior de las aulas, en las diferentes áreas del saber, especialmente en las primeras etapas del ciclo escolar.

1.4 Antecedentes

Luego de hacer una revisión con respecto a las investigaciones que se han realizado acerca de las estrategias didácticas existentes para el nivel de decodificación primaria; el cual pertenece a la teoría de las seis lecturas, que se propone desde la pedagogía conceptual, a manera de estado del arte, se encuentran investigaciones sobre los niveles de lectura cuyo objetivo es comprobar la efectividad de estrategias de aula, que permitan el avance por los distintos niveles que van desde la lectura fonética hasta la lectura metasemántica. Sin embargo, son escasos los estudios existentes específicamente para el nivel de decodificación primaria, ya que tienen en cuenta generalmente todos los niveles de lectura.

En las instituciones educativas es necesario por parte de los docentes, construir desde la didáctica, estrategias que les permitan ser efectivos a la hora de abordar la comprensión de lectura.

A nivel internacional, se encuentra que Josabeth Nataly De la Cruz Alfaro y Raquel Yesica Huamán López (2016) en su tesis *“Las seis lecturas de la teoría conceptual en la comprensión lectora de los niños de segundo de educación primaria”* de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú), planteó como objetivo general determinar si las seis lecturas de la Teoría conceptual mejora la comprensión lectora en los niños de grado segundo de la institución educativa Pedro M, Ureña, comparando finalmente los resultados obtenidos en el pre y post test, encontraron que el grupo experimental mejoró su comprensión lectora, por lo tanto, sugieren que existan eventos pedagógicos donde se pongan en evidencia las experiencias didácticas de los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora.

De igual forma, la investigación realizada por Cindy Rosmery Vértiz Quiroz (2010) titulada *“Modelo didáctico “I.D.C.”, basado en la teoría de la seis lecturas para estimular la decodificación primaria de las niñas del 2º grado de educación primaria de la I.E. n° 80397 Hermanos Albújar y Manuel Guarniz” de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú)”*, buscó determinar el nivel de decodificación primaria, en las niñas del 2º grado de primaria de la I.E.N° 80397 “Hermanos Albújar Y Manuel Guarniz” del distrito de Guadalupe, a través de la aplicación del modelo didáctico “I.D.C.”, basado en la teoría de las seis lecturas, evidenciando que los estudiantes pueden potenciar su nivel lexical si llegan a contar con un entorno enriquecido, de no ser así, presentarán dificultades para enlazar las palabras de acuerdo al tipo de texto.

Otros estudios, como la investigación de Mónica Cecilia Dávila Paz (2012) titulada *“Habilidades metalingüísticas y decodificación lectora en alumnos del primer grado de primaria de una institución educativa del Callao”* de la Universidad de San Ignacio de Loyola (Perú), buscó encontrar si existe relación entre el nivel fonético de las habilidades metalingüísticas y la decodificación lectora y una vez hecho el análisis de resultados se demostró la existencia de una relación positiva y medianamente significativa entre el nivel intrasilábico de la conciencia fonológica y los niveles de decodificación lectora.

Igualmente, la investigación realizada por Paquita Calderón Acosta (2011) titulado *“Incidencia de la aplicación de la metodología para la comprensión lectora a base de la teoría de las seis lecturas etapa pre-categorial, trabajado con 30 docentes de bachillerato de la región de la costa”*

de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), planteó como objetivo general que los docentes de Bachillerato analizaran y procesaran los componentes de la estructura conceptual para la comprensión lectora a base de la potenciación de las operaciones intelectuales, concluyendo que es necesario contribuir al desarrollo de habilidades intelectuales y pedagógicas a través de la capacitación a un grupo de docentes, teniendo en cuenta los niveles de lectura, para que de esta manera se preparen para dar el cambio de la enseñanza por repetición a la enseñanza por comprensión.

A nivel nacional, Hilda Yamile Arenas Torres (2014) en su tesis titulada “*La Teoría de las seis lecturas y su incidencia en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de ciclo III de una institución pública de Bogotá,*” del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE) (Colombia), planteó como objetivo general determinar si aplicar la teoría de las seis lecturas incrementa los niveles de comprensión lectora. En su investigación concluye, que luego de implementar talleres que incluían lecturas y ejercicios que aplicaban los seis niveles de lectura, encontró un avance significativo, en cuanto al nivel literal e inferencial. Así mismo, resaltó la importancia de construir una unidad didáctica, de tal manera que se constituya en una estrategia viable y eficaz para el docente.

Finalmente, Nury Rubiela Rojas Piragauta (2007) en su investigación titulada “*Teoría de la seis lecturas, aplicada al proceso de lecto escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto de básica primaria en Bogotá*” de la Universidad de la Salle (Colombia) buscó analizar la teoría de las seis lecturas, como herramienta didáctica que ayuda a incentivar y desarrollar las habilidades de comprensión lectora y concluyó que se presentó un proceso efectivo y eficaz, por medio de la aplicación de mecanismos como: lectura Fonética, Descodificación Primaria (léxico, sinonimia, radicación contextualización) y la descodificación secundaria (pronominalización, inferencia preposicional y puntuación) donde los estudiantes lograron identificar la estructura de los textos dentro de su contexto, y a su vez, analizar y argumentar los mismos.

Con los antecedentes de investigación expuestos anteriormente, se evidencia la relación entre los planteamientos expresados por los autores en cuanto a la importancia de diseñar actividades y

estrategias didácticas que contribuyan al fortalecimiento del proceso lector. Para ello, el docente desde su práctica debe asumir una postura reflexiva, reconociendo la situación real de sus estudiantes frente a la comprensión de lectura. Por lo tanto, los resultados obtenidos en estas investigaciones, permiten nutrir este proyecto de investigación, al reconocer la necesidad de valorar las operaciones intelectuales que determinan el proceso lector desde la pedagogía conceptual y conocer los avances que se han demostrado a nivel literal e inferencial.

De esta manera, se planteó una unidad didáctica basada en la pedagogía conceptual, como estrategia didáctica para la enseñanza del nivel de decodificación primaria en los estudiantes de grado tercero y de esta manera analizar a partir de nuestra población en particular, la efectividad de ésta en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Capítulo II

2. Marco referencial

2.1 Referentes teóricos y conceptuales

En las instituciones educativas, se enseña a leer en primero de primaria y a partir de este grado, se cree que el proceso lector ya está dado. Sin embargo, según De Zubiría (1996), la lectura queda restringida a su nivel de lectura fonética. Por lo anterior, se encuentra que en las diferentes pruebas y ejercicios los estudiantes aún presentan dificultades en la comprensión de un escrito y es a partir de allí que surgen los cuestionamientos, frente a la enseñanza de la lectura. Por ejemplo ¿Cuáles son las condiciones que se requieren para enseñar a leer y qué se debe saber para enseñar a leer? Por lo cual, es imperativo tener una base conceptual acerca de los mecanismos que intervienen en el momento en el que se comprende un texto y conocer qué investigaciones se han realizado al respecto.

En Colombia desde la pedagogía conceptual, se propone en el libro titulado “Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico” de la Fundación Alberto Merani, un modelo psicológico y pedagógico que describe y ejemplifica en profundidad las once operaciones intelectuales que compromete el proceso lector. La Teoría de las seis lecturas, como forma de entender y potenciar la comprensión lectora a partir de seis niveles de lectura: lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura meta-textual, agrupados en lectura elemental (nivel 1-4) que corresponde a los nueve años de escolaridad básica y lectura compleja (nivel 5y 6) media (De Zubiría,1996). Establece entonces, la lectura como una serie de pensamientos cognitivos secuenciales los cuales deben llevar al lector al proceso de decodificación y por ende a mejorar su comprensión.

En relación a la decodificación primaria, después de percibir visualmente las palabras durante la lectura fonética, es necesario transformar los vocablos sueltos a sus respectivos conceptos. Si el lector encuentra términos desconocidos, esto puede impedir el proceso de comprensión de un texto, por lo tanto, se debe recurrir al uso de tres mecanismos auxiliares: sinonimia, contextualización y

radicación (De Zubiría, 1996). Por medio de la sinonimia, se puede hacer corresponder las palabras desconocidas con términos análogos conocidos. En la contextualización, se identifica la posible acepción de la palabra a partir del contexto en el que se encuentra y finalmente, con la radicación, al descomponer una palabra en sus constituyentes, se puede reconocer su significado. Dichos mecanismos se explican específicamente a continuación como una categoría que aportó a este proyecto de investigación.

2.2 Marco Categorial

Para sustentar este proyecto de investigación, fue necesario abordar los hallazgos teóricos existentes acerca del proceso lector, sus diferentes concepciones, pasando por los niveles de lectura establecidos tanto para la pedagogía conceptual como para los lineamientos y estándares, que hacen parte de la propuesta del ministerio de educación, al abordar la lectura en las instituciones educativas. Además, se estudiaron las tipologías textuales, ya que es necesario conocer que todos los textos no presentan la misma estructura y que esto es un factor que determina también la comprensión. Así mismo, se profundizó en los mecanismos que componen la decodificación primaria que es el nivel específico de la teoría de las seis lecturas el cual se tuvo en cuenta en la presente investigación. A continuación, se encuentran las categorías, consideradas pertinentes para la construcción de la propuesta didáctica.

2.2.1 Lectura

“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos”. Emilia Ferreiro (2000).

Antiguamente, leer era considerado un oficio, de quienes pertenecían a una clase social específica, en el cual se entrenaban y desempeñaban en este cargo toda su vida. Con el paso del tiempo se democratizó y el acto de leer se convirtió en un derecho, para todos los ciudadanos. Por lo anterior, en las instituciones educativas encontramos programaciones construidas a partir de las directrices del ministerio de educación, donde la enseñanza de la lectura se adjudica a los primeros años de escolaridad. Si bien, se aprende a deletrear, la enseñanza de la lectura va más allá de este proceso y requiere de formar lectores que por simple placer practiquen cotidianamente la lectura,

lo cual les permitirá avanzar a niveles más complejos de comprensión Al respecto Ferreiro (2000) afirma:

El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y post-doc.) tampoco forma lectores en sentido pleno. (p.3)

Por lo anterior, es necesario que el docente además de reconocer los lineamientos, estándares y DBA, que se relacionan con la enseñanza de la lectura, requiere identificar los niveles de lectura que se necesitan para lograr una verdadera comprensión de diversos tipos de textos.

La lectura de diversos tipos de textos involucra: comprensión, interpretación e inferencia. Es decir, un proceso cognitivo muy complejo que incida en el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto. En la vida estudiantil en las actividades académicas de aprendizaje se encuentra presente la lectura, por lo cual, es necesario tener en cuenta su enseñanza. Garrido (1999) plantea que la formación escolar requiere tres condiciones básicas: En primer lugar, una alfabetización de calidad, que dé prioridad a la comprensión de textos y al uso significativo de la escritura. En segundo lugar, el contacto, frecuente, diario, con textos diferentes, complejos e interesantes. Por último, el diálogo con otros usuarios del sistema de lectura y escritura que sean más experimentados, de los cuales sea posible aprender. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario establecer qué procesos debe desarrollar el estudiante desde grados iniciales, para tener una buena comprensión de lectura.

Haciendo un reconocimiento de la lectura, como una habilidad intelectual cuya enseñanza debe realizarse desde el preescolar hasta el pregrado, es indispensable que el docente conozca los mecanismos inherentes al acto lector que debe continuar enseñando luego de la lectura fonética (DeZubiría,1996). De esta manera, desde la didáctica se puede construir estrategias que aporten a cada mecanismo del proceso lector, lo cual permitirá la comprensión de diferentes tipos de textos a partir del reconocimiento de sus estructuras.

Teniendo en cuenta la caracterización de la población beneficiada en este proyecto de investigación, fue necesario realizar una prueba diagnóstica para analizar la lectura de los estudiantes de grado tercero, para determinar en qué nivel del proceso se situaban y a partir de allí, se empezó a construir la propuesta didáctica. Es imprescindible resaltar que se concibe la lectura a partir de la conversión de la palabra en concepto, para poder avanzar a las oraciones y finalmente, al texto completo.

2.2.2 Comprensión de lectura.

Leer es, entonces, la capacidad de descubrir significados escondidos y, por tanto, quien sabe leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad.

Francisco Cajiao (2013)

La preocupación por la comprensión de lectura se ha generado en diferentes ámbitos. Desde la pedagogía y la psicología se ha estudiado la forma como se comprende un texto y se ha dado gran importancia a los diferentes procesos que se requieren para ello. Zorrilla (2005) refiere que, hacia la mitad del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura consideró que la comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien, hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto tiene relación entonces, con la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que incluye el texto es integrada en dichas estructuras.

Por lo anterior, se puede asegurar que debe existir una interacción entre el texto y el lector, donde el lector de acuerdo con el nivel de lectura en el que se encuentre puede inferir lo que se pretende comunicar en el texto. Reconocer el paso por esos niveles permite desde el ámbito educativo, crear las estrategias didácticas necesarias para llevar a cabo procesos de significación que permitan avanzar de nivel utilizando diferentes tipos de textos. Estudiar cómo se comprende

un texto ha generado diferentes visiones que se pueden tener en cuenta a la hora de buscar estrategias didácticas puntuales en el contexto educativo. Existe la concepción, por ejemplo, que para comprender cualquier tipo de texto se puede manejar un mismo proceso de lectura, sin embargo, se deben tener en cuenta varios factores que pueden ser decisivos a la hora de comprender un texto. Goodman (1982) afirma:

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso. Pero también, lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo; el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. (p.18)

Por lo tanto, varias personas pueden leer el mismo texto, pero su comprensión se determina dependiendo de los que contribuya particularmente al significado del texto. También la comprensión de lectura es abordada desde la necesidad de contar con un lector activo, quien tenga un motivo para leer, lo cual le permitirá darle un significado al texto de acuerdo a su conocimiento previo y metas de lectura. Solé (2012) afirma:

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. Continúa diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria, cuando todo está correcto, y ya nunca dejamos de aprender a leer y a profundizar en la lectura. (p.49)

Por lo anterior, en el aula al abordar la lectura es necesario brindar el espacio para que el estudiante la disfrute y se pueda conectar con ella, de tal manera que realmente la comprenda.

Al igual que Solé, otros autores también plantean la necesidad de ver la lectura como parte de

nuestra cotidianidad. Cajiao (2013) afirma:

Inducir a los niños, desde la primera infancia, a consignar su visión de la realidad material, espiritual e imaginada es la tarea de una escuela consciente de su función cultural. Más allá del desciframiento de los signos escritos, claves para penetrar en la herencia universal, lo más importante es comprender que esos mismos signos, sean ellos palabras, relatos, poemas, dibujos, mapas, diagramas, fotografías, videos y toda la variedad de formas expresivas que nos permiten ser comunidades de significado, son las herramientas con las cuales se deja una huella en el tiempo (p.60).

Por lo tanto, la comprensión de lectura debe ser un ejercicio constante, donde se pueda aprender a reconocer e interpretar diferentes toda la clase de signos que se encuentran en nuestro entorno.

Además, en el proceso de comprensión de lectura se debe identificar de acuerdo al grado de escolaridad, lo que el estudiante puede alcanzar frente a un texto. Al respecto De Zubiría (1996) afirma: “Nadie puede enseñar a leer si desconoce los mecanismos inherentes al acto lector, en cada uno de sus niveles, en cada uno de los cursos” (p.31). Por lo tanto, cuando abordamos una lectura en el aula, lo primero que se debe reconocer es el dominio de varias operaciones como por ejemplo, el análisis, la comparación y la inferencia, entre otras. El docente debe tener claro frente a la actividad qué nivel desea fortalecer en sus estudiantes. La propuesta didáctica que se aplicó en este proyecto fue construida con base en las concepciones de lectura nombradas anteriormente, teniendo en cuenta el propósito del lector, la edad, el entorno social de nuestra población objeto, y el conocimiento previo.

2.2.3 Niveles de comprensión de lectura

En Colombia, los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana explican los niveles que se tienen como referentes para leer. El Ministerio de Educación nacional (MEN) establece que se tienen en cuenta tres niveles: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico-intertextual. El nivel literal se determina como aquel que permite conocer el texto y da paso al nivel inferencial. En este nivel se presentan dos variantes: la literalidad transcripiva y la literalidad en el modo de

la paráfrasis (MEN, 1998). En la literalidad transscriptiva, existe un reconocimiento de las palabras y oraciones, el cual se debe dominar ya en el tercer grado y en la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el estudiante es capaz de resumir lo que lee. Por lo anterior, el estudiante en este nivel puede identificar en el texto las respuestas a las preguntas que le formulen.

En el nivel inferencial se tiene en cuenta el conocimiento previo del lector, quien puede elaborar hipótesis acerca de lo que está leyendo e ir verificando a medida que lee. El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (MEN, 1998). En este nivel se establecen conclusiones o información que no se encuentra explícita en el texto.

Luego, se encuentra el nivel crítico intertextual donde el lector puede emitir un juicio frente al texto leído. En los lineamientos curriculares se define como el nivel de lectura donde se explota la fuerza de la conjetura, y se fortalece la competencia enciclopédica, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). Además, el estudiante puede diferenciar el tipo de texto que lee y reconocer la postura que plantea el autor del texto (MEN, 1998). Es importante tener en cuenta que estos tres niveles se plantean para todos los grados, lo que cambia es el vocabulario, la profundidad de la pregunta y el contexto.

Estos niveles de comprensión lectora que se presentan en los lineamientos curriculares, sirven como referentes para determinar la forma de leer y a partir de allí, reconocer qué procesos debe seguir el estudiante para identificar las respuestas adecuadas de acuerdo al tipo de pregunta al que se enfrente. En consecuencia, es indispensable plantear estrategias encaminadas a fortalecer puntualmente los mecanismos que se necesitan para comprender diversos tipos de textos, dependiendo del grado escolar en el que se encuentre el estudiante.

2.2.4 Tipologías textuales.

Un texto es el resultado de la necesidad de comunicar. Sin embargo, cabe resaltar que además

de ofrecer información implícita y explícita, establece una relación entre el hablante y el oyente, donde cada propiedad del texto se organiza dependiendo de la intención comunicativa. De allí que surgen las diferencias entre los textos, porque se debe ajustar su léxico y semántica. En algunos casos, muchos textos comparten más de una intención, por ejemplo, una carta para solicitar empleo debe informar acerca de las cualidades de un aspirante y a su vez puede dar razones para convencer sobre su elección (MEN, 1998). Así mismo, existen varias clasificaciones para los textos, sin embargo, en los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, se presenta una propuesta en la que se incluyen los textos informativos, narrativos, argumentativos y explicativos.

Los textos informativos, que son aquellos que ofrecen una información de un tema específico o relatando hechos, de forma objetiva. A este tipo de texto pertenece la noticia y la crónica, por ejemplo. Los textos narrativos, son aquellos donde existe un narrador que cuenta unos hechos que le suceden a unos personajes en un tiempo y espacio determinado. Pertenecen a este tipo de texto entre otros, los cuentos, las novelas y las fábulas. En cuanto a los textos argumentativos, tiene como objetivo persuadir al lector, presentando argumentos acerca de una opinión expresada sobre un tema. A este grupo pertenece el ensayo. Finalmente, los textos explicativos, presentan una información clara y objetiva, usa tecnicismos, además explica para ampliar el conocimiento sobre un tema.

Durante la construcción de la unidad didáctica, como estrategia para la enseñanza de la decodificación primaria se tuvo en cuenta las tipologías textuales a la hora de seleccionar las lecturas que los estudiantes de grado tercero abordarían durante las sesiones. Principalmente se encuentran textos narrativos, argumentativos y líricos.

2.2.4 Pedagogía Conceptual.

La pedagogía conceptual, surge en el ámbito pedagógico y plantea la formación del ser desde lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo. Además de presentar los mentefactos conceptuales como una forma para organizar la información, también plantea mecanismos para el aprendizaje semántico, por medio de la Teoría de las seis lecturas. En ella, se intenta realizar una sistematización de técnicas y herramientas para mejorar los procesos de la lectura. Además, se

sustenta de manera teórica y didáctica la existencia de varios niveles de lectura por los que debe ir avanzando cada estudiante, desde el primer año de la primaria hasta la universidad y que se constituirían en la base fundamental para lograr procesos de autoformación. Zubiría (1996) afirma “Los escolares latinoamericanos no aprehenden, en verdad, a leer, puesto que no se les enseña. Y sin enseñárseles ¿Cómo podrían, en verdad, aprender?” (p.27).

La pedagogía conceptual, distingue seis tipos o escalones de la lectura, que van desde las más elementales hasta las muy complejas. Admite que la comprensión de textos sencillos es posible por medio de la lectura fonética, pero es imposible interpretar las estructuras complejas ideativas tipo ensayo con sólo leer fonéticamente; además, el ensayo es considerado la escritura reina, por estar por encima de las otras formas de escritura, es a través de él que expresa la ciencia, el arte, la filosofía y el mundo académico (De Zubiría, 1996). Los seis niveles son:

Tabla 1. Teoría de las seis lecturas

NIVEL	MECANISMOS DE DECODIFICACIÓN
LECTURA FONÉTICA	Asignar signos a los sonidos Articular los sonidos de los signos en palabras
DECODIFICACIÓN PRIMARIA	Recuperación léxica Radicación Sinonimia Contextualización
DECODIFICACIÓN SECUNDARIA	Puntuación Pronominalización Cromatización Inferencia Proposicional
DECODIFICACIÓN TERCIARIA	Macroposiciones Estructuras semánticas Inferencia semántica

LECTURA CATEGORIAL	Estructura semántica Contrastación de tesis Relectura de iluminación
LECTURA METASEMÁNTICA	Contrastación de texto con autor y la sociedad (contexto cultural)

Fuente. De Zubiría (1996). Teoría De Las Seis Lecturas. Bogotá, Fundación Alberto Merani.

Teniendo en cuenta que la población beneficiada fue el grado tercero, donde se completan las bases del proceso lector, la propuesta didáctica se elaboró a partir del nivel de lectura fonética y del nivel de decodificación primaria, para la prueba diagnóstica y la construcción de la unidad didáctica.

2.2.5 Lectura fonética

Leer fonéticamente requiere de un proceso secuencial, porque aquí se encuentra la palabra, dividida en sus respectivos fonemas. Así que primero se debe reconocer el fonema, luego la sílaba y finalmente la palabra. Es un proceso que resulta muy fácil para quienes ya leen, pero que inicialmente fue complejo para cada persona. Además, se debe tener en cuenta que la lectura fonética no puede existir si antes de ella, el niño no ha adquirido habilidades atencionales y perceptuales (De Zubiría, 1996). El docente debe entonces, verificar antes de la enseñanza de la lectura si estas habilidades ya se encuentran en sus estudiantes.

Este proceso es indispensable para los posteriores niveles de lectura que debe alcanzar el ser humano. Independientemente del método a usar en su enseñanza, lo cierto es que es importante el reconocimiento del fonema y su sonido. De Zubiría (1996) refiere que:

El mecanismo fonético, primero, desarma la palabra en sus componentes primarios, en pequeños eslabones elementales, que los lingüistas denominan, precisamente, fonemas (o su equivalente gráfico, los grafemas: L-e-c-t-u-r-a). Inmediatamente después de haber desarmado e identificado los fonemas o grafemas, el mecanismo fonético re-compone los fonemas en unidades silábicas: Lec//tu//ra; hasta alcanzar las palabras completas. Recomienza el ciclo con la palabra que continúa. Reduce la palabra a sus componentes

primarios: f-o-n-é-t-i-c-a. E inmediatamente después, el intervalo de tiempo entre ambas operaciones es de milisegundos, los suelda en unidades silábica: fo//né//ti//ca// fonética. Y así sucesivamente, palabra por palabra, sin parar (p.83).

Por lo anterior, el docente en el aula debe identificar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes para brindar distintas opciones a la hora de ejercitar este nivel de lectura y tener siempre en cuenta que es un proceso que requiere de tiempo y acompañamiento. No se debe asumir el nivel de decodificación primaria directamente, sin antes realizar una valoración sobre la lectura fonética, razón por la cual en este proyecto de investigación se tomó en cuenta.

2.2.6 Decodificación primaria.

La tarea de lector es recuperar las ideas originales del escritor orientado especialmente por los signos que le permiten llegar a la lectura fonética, ejercicio en el cual separar las palabras en unidades fonéticas, implica que el cerebro por medio de dicha lectura identifique las palabras, para luego convertirlas en conceptos, convertir las oraciones proposiciones y el texto completo en estructura semántica (De Zubiría, 1996). Entonces es donde empezamos a identificar que el texto se compone de párrafos, los párrafos se componen de oraciones coordinadas, las oraciones de palabras y las palabras de fonemas.

La teoría de las seis lecturas especialmente en su nivel de decodificación primaria establece didácticas que potencian la construcción de significados. La competencia comunicativa en lectura y la enseñanza de la comprensión lectora, pensada de forma secuencial, es decir, en orden pedagógico donde las operaciones lectoras, permiten al maestro comprender cuáles son y en qué momento deben ser estimuladas y así aspirar a formar verdaderos lectores. Según De Zubiría (1996), cuando se estudia el nivel de decodificación primaria, se parte del hecho de que, si en un texto se encuentran palabras desconocidas para el lector, la interpretación queda parcialmente bloqueada. Es necesario entonces, después de la lectura fonética, identificar el significado de la palabra. En este nivel se contempla la recuperación léxica con tres mecanismos: la contextualización, la radicación y la sinonimia.

2.2.7 Recuperación léxica.

Luego de alcanzar la lectura fonética, para dar inicio a las verdaderas operaciones lectoras, es necesario hallar para cada término su correspondiente concepto, el cual es asimilado secuencialmente, permitiendo el acceso léxico, en las diversas formas de la lectura comprensiva. Cuando activamos los conceptos o ideas que tenemos asociados a cada término, estamos recurriendo a la recuperación léxica. De Zubiría (1996) asegura “Un simple término desconocido, especialmente si cumple una importante función en la frase, podría bloquear por completo el proceso de interpretación semántica” (p.59). Por lo anterior, se debe establecer de qué forma se puede contribuir a reconocimiento de los significados de las palabras dependiendo del contexto en el que se estén usando.

En las instituciones educativas, dependiendo del grado, se asume que el estudiante ya cuenta con el vocabulario necesario para comprender un texto. Sin embargo, las diferentes actividades y pruebas aplicadas demuestran lo contrario. De Zubiría (1996) refiere que:

En el caso de que el cerebro del lector carezca (en su memoria semántica) del significado de algunas de tales palabras, por ejemplo: siquiera, o descifrar, o significado, le restan tres opciones alternativas. Puede recurrir a tres rutas, que denominaremos “los mecanismos auxiliares” de: a) contextualización, b) sinonimia y c) radicación. De no recurrir a ellos, la lectura se vería impedida, ya desde este nivel primario, para procesar términos (p.59).

Por lo tanto, desde la enseñanza es importante crear las estrategias puntuales para que el estudiante adquiera estos mecanismos que le permitan encontrar las distintas acepciones de una palabra, ya que en ocasiones se asume que al poseer la lectura fonética es suficiente para la comprensión y se deja de lado por ejemplo, el contexto del estudiante y el acercamiento que tiene a la lectura en otros espacios diferentes al aula.

2.2.8 Contextualización.

La contextualización rastrea el posible significado de vocablos desconocidos, recurriendo a las otras palabras acompañantes del término, sin olvidar que su papel dentro de las operaciones

lectoras es más compleja, dada la polisemia de cada palabra; es decir el significado de estas, ya que varían de acuerdo a sus diversas connotaciones o acepciones. Van Dijk, (1989) afirma que: “los procesos de recuerdo no solo son reproductivos sino también constructivos” (p. 89). Interpretar un término no consiste simplemente en buscar en el archivo de la memoria, sino que corresponde a la acción de elegir una acepción entre muchas otras probables.

Una dificultad que presentan los lectores a la hora de abordar diferentes tipos de textos, es que se encuentran poco familiarizados con varios conceptos que aparecen durante la lectura y esto se debe a que carecen de los recursos necesarios para inferir de manera autónoma, el significado de las palabras que desconocen. Además, en ocasiones ni logran identificar la acepción de una palabra dependiendo del contexto, haciendo que la comprensión resulte más difícil y carente de sentido. Por lo que, en buena medida, un déficit lexical sería el responsable de la incapacidad que tienen muchos estudiantes para comprender las explicaciones del docente o la comprensión de textos escolares, año tras año (De Zubiría, 1996). De allí la importancia del papel que juega el docente como orientador para expandir y cualificar el léxico limitado, con el cual llega el estudiante a la institución educativa.

Para interpretar un término no basta simplemente con identificar la primera acepción de la palabra, sino que es necesario tener la capacidad de elegir el significado entre varias opciones de ésta, que se ajuste a la oración en la que se encuentra. La contextualización es un mecanismo que permite determinar los diversos matices de un término, en función de las palabras en que está contenido. Nuestro lenguaje es polisémico, un término puede tener tres clases de sinonimia y un total de quince acepciones parcialmente dispares (De Zubiría, 1996). En las aulas se puede presentar rigidez conceptual y es sólo con la experiencia lectora que se va adquiriendo flexibilidad para identificarlos significados. Si bien, ante una duda frente a un término desconocido, el docente puede brindar el significado, esto no permite que el estudiante realice el proceso por sí mismo.

2.2.8 Radicación.

Radical es una palabra que consiste en encontrar su significado a partir de su análisis morfológico. Cuando el lector no está en capacidad de reconocer las etimologías griegas y latinas

de las palabras, su nivel literal e inferencial puede verse afectado. Además, no cuenta con la posibilidad de identificar el origen de su lenguaje. Zubiría (1996) afirma: “Por otra parte, tal vez la consecuencia más nefasta de la subradicación reside en que el lector será incapaz de comprender la procedencia y la genealogía de su lenguaje” (p.135). Por lo anterior, en las aulas se debe planear actividades donde se realicen ejercicios de construcción de palabras y reconocer su origen.

Se propone entonces la radicación como un mecanismo auxiliar para encontrar el significado de una palabra, descomponiéndola. Es decir, encontrar el posible significado de un término desconocido a partir de su raíz. Por lo tanto, reconocer el significado del prefijo o sufijo ayuda en grado sumo a inferir el posible significado de cualquier palabra desconocida (De Zubiría, 1996). Cuando este mecanismo no se contempla dentro de las planeaciones curriculares se afecta la velocidad en que se reconocen los significados de los nuevos términos, debido a que no se cuenta con la capacidad de reconocer las etimologías.

2.2.9 Sinonimia.

Cada término, presenta diversos significados como se afirmó anteriormente, pero también existen significados similares para varias palabras. La sinonimia permite al lector relacionar un término desconocido con términos que son análogos conocidos. De acuerdo con De Zubiría, (1996), un lector experimentado, presenta un nivel alto de organización de los archivos de sinónimos, habilidad que poco a poco van adquiriendo los niños en la medida en que se va organizando la memoria semántica. Esta memoria se organiza siguiendo un proceso lento y jerárquico. Al no brindarse los ejercicios necesarios para ejercitar el reconocimiento de sinónimos, el ritmo lector normal disminuye.

Es importante resaltar cómo nuestro cerebro agrupa los términos equivalentes. La sinonimia corresponde a la capacidad mayor o menor que posee un individuo para interpretar palabras dispares como equivalentes a un mismo significado, es decir, cuenta con la capacidad para integrar significados. La competencia sinonímica, se relaciona con la inteligencia y define buena parte de las aptitudes verbales (De Zubiría, 1996). Cada docente de las diferentes áreas del conocimiento debe favorecer la organización de los términos en clases de sinónimos, por medio de ejercicios

constantes, no basta con enunciarlo en un solo encuentro.

Tener la agilidad para identificar términos con significados semejantes en el momento de leer, contribuye a extraer el sentido del texto. Poseer esta habilidad es una ventaja frente a otros lectores y además, permite estar motivado hacia la lectura. En el caso contrario, la subsinonimia, produce consecuencias, ya que disminuye la lectura efectiva y no se presenta una expresión verbal fluida (Zubiría, 1996). Se debe tener en cuenta que este proceso puede realizarlo el estudiante por sí mismo o por medio de un compañero, docente o los padres.

Luego de definir los mecanismos que se necesitan para alcanzar el nivel de decodificación primaria y lo que cada uno de ellos requiere, es necesario desde la didáctica hacer una reflexión frente a la forma como se abordan estos procesos en el aula. Encontrando que procesos como la sinonimia, se ven como un tema dentro del plan de estudios más no como un mecanismo a practicar constantemente durante las lecturas. Según lo planteado por De Zubiría (1996) la radicación no se encuentra explícita dentro de los currículos, el haber eliminado de los programas del área de español el estudio del griego y el latín, fue una pérdida invaluable y la contextualización, no cuenta con actividades específicas que permitan la práctica de este mecanismo.

La falta de enseñanza de las habilidades lectoras que vayan más allá de la lectura fonética no permite que los estudiantes se ejerciten constantemente. Se debe abrir paso a permitir que los estudiantes infieran las posibles respuestas, ya que estos mecanismos auxiliares no sólo amplían el léxico sino que permite incorporar los términos nuevos a la memoria semántica (De Zubiría, 1996). Encontrando entonces este panorama, y partiendo del hecho de que estos mecanismos no son elementales, surgió nuestra propuesta didáctica., que abarca una unidad didáctica que cuenta con objetivos y actividades puntuales para favorecer las funciones intelectuales relacionada con la decodificación primaria.

2.2.10 Didáctica

El estudio de la enseñanza se ha definido de acuerdo a las teorías y corrientes que se han presentado a lo largo de la historia. Así que para poder comprender el concepto de didáctica es

necesario adoptar una perspectiva histórica, ya que las diferentes concepciones que existen cambian según la época, teniendo en cuenta, además, que lo antiguo se conserva y aparece nuevamente a la hora de explicar los procesos que se presentan en el aula. La didáctica entonces es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes (De Camilloni, 2008). Por lo anterior, es importante resaltar que la enseñanza, se concibe como una acción social comprometida con encontrar soluciones a problemas específicos que se presentan en el aula.

Al construir desde la didáctica, propuestas que estén acordes a los docentes y estudiantes dentro de un contexto específico, se debe tener en cuenta que ésta se relaciona con otras disciplinas con las que tiene en común teorías. De allí surgen las didácticas específicas que se presentan de acuerdo a las áreas de conocimiento. Este proyecto de investigación, por ejemplo, requiere reflexionar acerca de la enseñanza de la lectura, por lo tanto, es necesario acudir a la didáctica del área de lengua castellana.

2.2.10.1 Didáctica de la lengua castellana.

Al revisar la literatura sobre la enseñanza de la lectura, encontramos a Kenneth Goodman, quien planteó un modelo de lectura psicolingüística y sociolingüística basándose en el trabajo de Noam Chomsky e Isabel Solé, quien realiza aportes frente a la forma de abordar la lectura en el aula. La lengua escrita la usamos para comunicarnos y para perpetuar los pensamientos de la humanidad a través del tiempo y del espacio, la lectura es la forma de completar ese proceso de comunicación, para que lo que escribe un autor no anónimo llegue a su receptor lector de manera que sea reconstruido. El proceso de comprensión lectora requiere de darle sentido a un texto si se hace bien o mal sólo depende del uso del proceso que realice el lector incluso para cualquier tipo de texto (Goodman, 1982). Dicho proceso implica una transacción de significados conjugando un triángulo de relaciones entre el lector y el escritor, el proceso de lenguaje y la construcción del significado.

Toda lectura implica interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de un texto depende de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Cada persona puede comprender el mismo texto de forma diferente, de acuerdo a la contribución personal que le haga

al significado de la lectura y las maneras de utilizar el lenguaje varían dependiendo de la intención comunicativa (Goodman, 1982). De igual forma, se da el paso por el nivel literal, inferencial y crítico intertextual. Para llegar al nivel inferencial, las personas deben utilizar el conocimiento conceptual y lingüístico que tiene.

Por otra parte, las estrategias para la enseñanza de la lectura deben tener como objetivo principal, que el estudiante pueda planificar la tarea de la lectura, teniendo el control de lo que se lee. El docente debe enseñar a comprender los propósitos de la lectura, a activar los conocimientos previos que sean específicos para el contenido que se trate. Además, planificar ejercicios que permitan extraer el contenido principal de la lectura y finalmente, buscar que el estudiante pueda construir y comprobar inferencias. La enseñanza de la lectura puede y debe tener un antes, durante y un después de la lectura (Solé, 1992). Estos momentos se deben tener en cuenta a la hora de planificar las actividades a partir de una lectura. Las tipologías textuales, se deben tener en cuenta a la hora de abordar la lectura en el aula. Permitir variedad da cuenta de una realidad pedagógica y de la adecuación de los medios que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen (Solé, 1992). Por ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto.

Así mismo, cabe resaltar que la psicología y la educación presentan un acuerdo bastante generalizado en el ámbito constructivista y cognitivista de la lectura, en cuanto a la comprensión de lo que se lee. Poseer habilidades de decodificación es producto de tres condiciones. La primera, hace referencia a la claridad o coherencia del contenido de los textos, reconociendo el léxico, su sintaxis y su cohesión interna. Una segunda condición depende del grado en que el conocimiento previo que posee el lector sea pertinente para el contenido del texto y la tercera condición, hace referencia a las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos en la comprensión (Solé, 1992). Estas condiciones permiten que exista una interpretación del texto.

La teoría de estos autores frente a la enseñanza de la lectura, aportaron a nuestro proyecto de investigación ya que sirvieron como sustento para la construcción de las actividades que se propusieron en la unidad didáctica. Dentro de los aportes que encontramos en Goodman, están el

reconocimiento de los niveles de lectura y el proceso que se debe llevar a cabo con los diferentes tipos de textos. En cuanto a Isabel Solé, los momentos que se deben tener en cuenta al leer en el aula, además, de reconocer la importancia de la decodificación para pasar a niveles más complejos.

2.2.11 Unidad didáctica.

Luego de revisar los autores que han realizado aportes frente al proceso de lectura en cuanto a su conceptualización, niveles y enseñanza. Se indagó acerca de cuál podría ser la estrategia didáctica a utilizar para buscar solución a nuestro problema de investigación. Partiendo del hecho de que los mecanismos para la decodificación primaria requieren de una serie de ejercicios continuos para adquirir la habilidad, encontramos que la planificación de dichas actividades no se puede generar desde una transmisión simple de conocimientos, sino que requiere de crear un ambiente donde se reconocieran las particularidades de la población. Encontrando entonces en la unidad didáctica, un formato que permite planear sobre un tiempo, un espacio y un contexto. Además, Para construir la unidad didáctica como propuesta para la práctica de la decodificación primaria, se tuvo en cuenta a Díaz-Barriga, por sus aportes en cuanto a la construcción de la secuencia didáctica.

2.2.12 Secuencias didácticas.

La secuencia didáctica propone una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden, partiendo de las nociones previas de los estudiantes. Se parte de la intención docente, de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz Barriga, 2013). Para poder lograr esto, debemos garantizar que dentro de la estructura de la secuencia, se organicen de forma secuencial las actividades y paralelamente se planee la

evaluación para cada una de las actividades.

La construcción de una secuencia didáctica es una labor importante dentro de la planeación escolar. El docente debe responsabilizarse de presentarle a los estudiantes actividades de forma secuencial que permita no sólo abrir el espacio para el aprendizaje sino conocer el paso a paso para llegar a él. El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. (Díaz Barriga, 2013). Por lo tanto, es necesario, comprender que las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los estudiantes y para los estudiantes, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

Existen una línea dentro de la estructuración de las secuencias didácticas la cual se encuentra integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. Las actividades de apertura permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana (Díaz Barriga, 2013). Al establecer estas actividades de apertura en el aula de clase, se brinda la posibilidad de motivar al estudiante, frente al desempeño que el docente espera que el estudiante alcance.

En cuanto a las actividades de desarrollo estas tienen como finalidad que el estudiante interactúe con una nueva información. Según Díaz Barriga (2013):

Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual. La fuente de la información puede ser diversa: una exposición docente, la realización de una discusión sobre una lectura o un video de origen académico (p.9).

Por lo tanto, el docente debe utilizar variedad de recursos, incluyendo las TIC'S que le permiten al estudiante acceder a diversas fuentes de información. Finalmente, en las actividades de cierre se busca lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, que permita realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje que se ha adquirido. Díaz-Barriga (2013) afirma:

A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso. Estas actividades de síntesis pueden consistir en reconstruir información a partir de determinadas preguntas, realizar ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas (entre más inéditas y desafiantes mejor) (p.10).

Las actividades de cierre pueden ser realizadas en forma individual o en pequeños grupos, ya que lo esencial es que los alumnos dialoguen con sus compañeros e identifiquen cómo fue el proceso.

2.2.13 Fundamentación legal.

En Colombia, existen unas directrices presentadas desde el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza del área de lengua castellana. Encontramos entonces que, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje; permiten identificar el concepto de lectura, las competencias que se relacionan con el lenguaje para fortalecer las habilidades de lectura, escritura, habla y escucha. Favoreciendo la planeación curricular y la construcción de propuestas didácticas.

2.2.14 Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana

Desde la perspectiva de los lineamientos curriculares, leer se concibe como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado y complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (MEN, 1998). Este

concepto del proceso de leer, presenta a nivel pedagógico, varias implicaciones ya que las prácticas de lectura que se ofrezcan en las instituciones educativas deben responder a estas variables; de no ser así, se formarán lectores que desconocen los distintos aspectos que circulan más allá del texto.

Las propuestas didácticas que se construyan para la enseñanza de la lectura deben dirigirse hacia la significación y la comunicación. MEN (1998) afirma: “Con lo anterior queremos poner en relieve el hecho de que estamos pensando en propuestas curriculares que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias” (p. 28). En cuanto a competencias se refiere, las asociadas al lenguaje que se postulan en los lineamientos curriculares son: la competencia gramatical, referida a las reglas sintácticas, la competencia textual acerca de la coherencia y cohesión de los textos, la competencia semántica, donde se reconoce y usan las palabras de acuerdo al contexto de comunicación (MEN, 1998). Así mismo, se encuentra, la competencia pragmática, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación y la competencia enciclopédica, referida a la capacidad de poner en juego los saberes con los que cuentan los sujetos.

También se identifica, la competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas. Finalmente, se reconoce una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos (MEN, 1998). A partir de las anteriores competencias que hacen parte de una gran competencia significativa tanto para el proceso de lectura como de escritura, habla y escucha, se debe pensar los objetivos a trazar para las estrategias didácticas que el docente construya a partir de una reflexión sobre su quehacer en el aula.

Para nuestra propuesta didáctica se tuvo en cuenta además de las competencias para el área de lenguaje mencionadas anteriormente, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, e inferencia (Goodman, 1982) que se presentan también en los lineamientos curriculares. El muestreo es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto, la predicción es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto y la inferencia que es la capacidad para deducir y concluir acerca de

aquellos componentes del texto que aparecen implícitos (MEN, 1998). Estas estrategias permiten visualizar cómo opera la mente al intentar comprender un texto, para construir los significados, deducir y concluir. Otros factores que se tuvieron en cuenta durante la elaboración de las actividades fueron los propósitos, el conocimiento previo y el desarrollo cognitivo de la población objeto.

2.2.15 Estándares básicos de competencias del lenguaje.

Desde la perspectiva conceptual que fundamenta los estándares básicos de aprendizaje, se afirma que todos los seres humanos nacemos con capacidad lingüística y que la función de la enseñanza del lenguaje es aportar a su desarrollo. Para ello, se crean unos referentes comunes en cuanto a lo que se espera que los niños del país aprendan durante su educación básica y media. Para el área de lengua castellana, los estándares se estructuraron en cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, ética de la comunicación, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (MEN, 2006). Cada estándar presenta una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos con los cuales se busca que se evidencie en la práctica el aprendizaje.

En el enunciado identificador del estándar se presenta un saber específico y el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante a partir de que cuente con las condiciones pedagógicas necesarias para su enseñanza y en los subprocesos básicos, se manifiesta el estándar, donde un niño o joven pueden llegar a ser referentes de un proceso (MEN, 2006). Por lo tanto, se debe generar experiencias que sean significativas para los estudiantes donde puedan hacer uso del lenguaje dependiendo del contexto y de la intención comunicativa. Así que una vez se conocieron los factores propuestos para el área del lenguaje, con sus enunciados y subprocesos, se dio paso a identificar el que se relaciona con la propuesta didáctica de este proyecto.

Dado el carácter de la investigación enfocada hacia las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, nos centramos en el factor de comprensión e interpretación textual, propuesto para los grupos de grado de primero a tercero, cuyo enunciado identificador establece como aprendizaje a alcanzar el comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades y

de igual forma presenta como subprocesos básicos, que el estudiante lea diferentes clases de textos ,reconociendo la función social de cada uno de ellos, comparando sus formatos, temáticas y funciones (MEN, 2006). De esta manera, el estudiante luego de reconocer la estructura del texto puede elaborar hipótesis, antes, durante y después del proceso de lectura.

2.2.16 Derechos básicos de aprendizaje Ciclo II 3º y 4º

Los Derechos Básicos de Aprendizaje se encuentran planteados para cada año escolar desde grado primero hasta grado once, en las áreas de lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias naturales; y se han estructurado en conformidad con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Es una posible ruta para que los estudiantes aprendan lo que se encuentra propuesto para los diferentes ciclos en los EBC. En ese sentido, MEN (2016) plantea:

Los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular puesto que estos son complementados por los enfoques, metodologías, estrategias y contextos que se presenten en los establecimientos educativos, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales y se concretan en los planes de área (p.10).

Por lo anterior, se realizó una lectura de los DBA propuestos para grado tercero en el área de lenguaje, identificando las habilidades que contribuyen al proceso lector.

El DBA tres, enuncia el reconocimiento de algunas características de los textos narrativos, como la identificación del narrador y la estructura. Dentro de las evidencias de aprendizaje que le permite al docente verificar la adquisición de una habilidad, se encuentra para este DBA, la verificación de las hipótesis que plantea acerca del contenido de los textos que lee, e identificación de la voz que narra una historia (MEN,2016). Este aprendizaje le permite al estudiante responder preguntas de tipo literal e inferencial.

En el DBA quinto, el estudiante debe aprender a identificar el papel del emisor y el receptor. Dentro de las evidencias de aprendizaje se encuentra el reconocimiento de la intención comunicativa y la inferencia del significado de palabras desconocidas dependiendo del contexto

(MEN, 2016). Este DBA se fortalece con la presente propuesta didáctica porque la enseñanza de la decodificación primaria incluye el reconocimiento del significado de las palabras por medio de la contextualización, es decir, identificando la acepción de la palabra dependiendo de la oración en la que se encuentra.

En el DBA seis, se espera que se interprete el contenido y la estructura de distintos tipos de textos, dando respuestas a preguntas de tipo inferencial y crítico. Como evidencias de aprendizaje se debe ubicar el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta, utilizar el contexto para extraer información y la identificación de la estructura de distintos tipos de texto (MEN, 2016). Por lo anterior, en la unidad didáctica se tienen en cuenta las tipologías textuales, lo que permite que el estudiante en grado tercero pueda identificar la diferencia en la estructura de los textos.

Teniendo en cuenta los DBA anteriormente nombrados, en la construcción de la estrategia didáctica, se busca responder a la necesidad que en la población objeto existe frente a la comprensión de los diferentes tipos de textos. Además, del reconocimiento de los tipos de pregunta literal, inferencial y crítico. De esta forma la enseñanza de la decodificación primaria, en cuanto a la sinonimia, la radicación y la contextualización, aporta a la adquisición de los saberes básicos, tales como: encontrar el significado de las palabras de acuerdo al contexto y realizar inferencias, teniendo en cuenta el grado en el que se encuentran.

Capítulo III

3. Diseño metodológico

3.1 Metodología

3.1.1 Tipo de investigación.

Para responder a la pregunta ¿Cómo fortalecer la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana? Se realizó una investigación acción, de tipo cualitativo, ya que se intentó hacer una aproximación global de las situaciones educativas para explorarlas, describirlas y comprenderlas. En este sentido, la investigación tuvo un rumbo humanista ya que se basaba en la realidad de los sujetos, donde las investigadoras analizaron, interpretaron y reflexionaron acerca de las prácticas que realizan en el aula.

Por esta razón, es importante resaltar el papel que juega el docente a la hora de crear las situaciones de enseñanza; lo que implicó hablar de la autorreflexión didáctica, estilos y prácticas de aula que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y por ende, en el éxito de esta propuesta. Al respecto, Kemmis (1992) afirma: “La investigación acción es una investigación realizada por determinadas personas (profesorado) acerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros” (p. 29).

De este modo, la investigación acción se convierte en la forma de indagación introspectiva, emprendida por los docentes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis, 1992, p. 9). En este sentido, debe estar orientada a dar forma a la acción educativa a través de una praxis (acción críticamente informada y comprometida) que nos permita vivir consecuentemente los valores educativos. A partir de este análisis, las acciones investigativas que se desarrollaron en esta investigación siguieron una espiral

reflexiva de ciclos: planificación, acción, observación y reflexión las cuales respondieron a cada uno de los objetivos planteados en esta propuesta.

3.1.2 Método.

La investigación se enmarca dentro del método cualitativo, el cual se orienta a la comprensión de situaciones en el contexto educativo, a través de la observación del contexto de forma natural desde diferentes perspectivas por parte del investigador, quien participa de forma activa en la investigación, interpretando y aportando a la transformación del fenómeno estudiado (Bisquerra,2012). Se apoya en técnicas y métodos que permitan analizar, interpretar y explicar acciones que tengan sentido para los participantes de la investigación, en un contexto educativo y desde una particularidad. En este caso, la identificación de la enseñanza para los estudiantes de grado tercero, en lo que respecta a los procesos de fluidez y comprensión lectora, así como la presentación de una estrategia didáctica como opción para la solución a las dificultades encontradas. Así que, teniendo en cuenta la investigación acción y método cualitativo, a lo largo del proceso investigativo se desarrollaron las cuatro fases fundamentales que son: planificación, acción, observación y reflexión, de la siguiente manera:

En la primera fase, planificación, se hizo un acercamiento al contexto para identificar el problema de investigación (comprensión lectora); partiendo de las limitaciones presentadas por los estudiantes a la hora de enfrentarse a la lectura y comprensión de un texto; necesidad que se evidencia en cada de las asignaturas del conocimiento y el éxito o fracaso de su vida académica. Para ello, se realizó un diagnóstico donde se analizaron y describieron los niveles de fluidez e interpretación textual que tenían los estudiantes de grado tercero en cada una de las categorías lectoras: literal, inferencial y crítico. Además, se hizo una revisión documental y bibliográfica del tema y al reflexionar acerca de nuestra práctica educativa se determinó la unidad didáctica: “Leo, releo y construyo” como estrategia de acción.

En la fase de acción se realizó una retrospectiva guiada por la planeación en la cual se puso en marcha la implementación de la unidad didáctica centrada en la lectura fonética y la decodificación primaria. La estrategia didáctica diseñada “Leo, releo y construyo”, constó de

cuatro secuencias didácticas tituladas: Secuencia uno: Pronunciando ando, secuencia dos: Palabras parecidas, secuencia tres: Descubriendo significados y secuencia cuatro: Contesto según el contexto, las cuales se desarrollaron en diferentes espacios y tiempos. Dada su naturaleza cíclica cada secuencia didáctica contenida en la unidad se planeó, aplicó y evaluó; lo cual permitió formular acciones de mejora a cada una de ellas.

Posteriormente, en la fase de observación se llevó a cabo de forma prospectiva la recolección y análisis de resultados, a través del diario de campo, videos, fotografías y pruebas evaluativas para verificar los aprendizajes alcanzados en cada uno de los aspectos evaluados, así como, las visitas in situ; lo que permitió obtener evidencias que soportaron la investigación. Luego, se analizó la información de forma cualitativa y sistemática, a partir de la implementación y trabajo de cada una de las secuencias de la unidad didáctica y su respectiva evaluación, permitiendo reflexionar acerca de la pregunta de investigación planteada.

Finalmente, en la fase de reflexión se presentan los resultados de las diferentes secuencias, de las pruebas de evaluación, las reflexiones didácticas, las recomendaciones pertinentes, la socialización y validación de la estrategia por parte de la comunidad educativa; quienes estimaron de manera colectiva las mejoras frente a la situación problema. Así mismo, se pudo determinar que la conjugación de mejores prácticas docentes representa, mejores aprendizajes de los estudiantes donde con la implementación de esta estrategia didáctica se logró mejorar los niveles de comprensión lectora de la población objeto de estudio.

3.1.3 Población.

La población está constituida por ochenta estudiantes de los grados tercero, conformados en dos cursos de 40 estudiantes cada uno, quienes se encuentran en el rango de edades de ocho a once años, pertenecientes a los estratos uno, dos y tres; que incluye hijos de empleados informales e independientes y aunque la mayoría residen en barrios aledaños a la institución, también hay estudiantes que se desplazan de barrios lejanos como el 13 de Mayo, Catumare, la Madrid y San Antonio. En relación a la composición familiar la gran mayoría son monoparentales, mixtas, extensas y algunas disfuncionales.

El grupo que se tomó como muestra es heterogéneo en procesos alfabéticos, participaron 52 estudiantes, los cuales fueron seleccionados de manera intencionada. Para efectos de esta investigación se escoge esta muestra porque a pesar de los supuestos de que a estas edades los estudiantes ya tienen niveles de lectura elementales, la realidad en esta población según evidencia las observaciones de aula y las evaluaciones internas, no es así.

A nivel académico, los estudiantes presentan niveles básicos de rendimiento con una alta desviación estándar, en donde algunos presentan desempeños satisfactorios en interpretación de textos, fluidez verbal y producción escrita. Sin embargo, hay otros con dificultades muy marcadas desde el inicio del proceso lector (lectura fonética), en la velocidad y calidad de la lectura, lo cual se evidencia en el poco manejo lexical (sinonimia, radicación y contextualización), en la baja interpretación textual y la inexistencia de hábitos lectores en el ámbito familiar.

Paralelamente a esta caracterización, se solicitó autorización a los padres de familia, quienes dieron a voluntad el consentimiento para que los niños fueran fotografiados y grabados durante su participación en el proyecto. (Ver anexo A, p. 104).

3.1.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

De acuerdo con los objetivos de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

3.1.4.1 Observación.

Los investigadores deben observar de forma sistemática el proceso de la acción, los efectos de la acción, las circunstancias de la acción y sus limitaciones, incluso el modo en que las circunstancias y limitaciones recortan o canalizan la acción planeada, ya que en la se debe registrar otros aspectos que puedan surgir, para que de esta manera se pueda obtener una base fiable para la introspección crítica (Kemmis, 1992). Por tal razón, la investigación se orientó a la recolección de la información a través de una observación de los hechos que se presentaron en los diferentes espacios y momentos de trabajo, los cuales se clasificaron y registraron en un diario de campo. Se realizó la observación

directa de clases, especialmente en el área de lengua castellana, se tomaron fotografías y se realizaron grabaciones que permitieron determinar el avance y desarrollo de los procesos de lectura fonética y decodificación primaria; antes, durante y después de la intervención.

3.1.4.2. Diario de campo.

Permite registrar la información sobre lo que ocurre durante cada fase del proyecto de investigación. El diario de campo en este proyecto, facilitó consignar los sucesos que hicieron parte de las experiencias tanto de los docentes investigadores como de los estudiantes durante el proceso de la caracterización de la población y la aplicación de la prueba diagnóstica. De igual forma, durante el trabajo realizado con cada una de las secuencias didácticas, que conformaban la unidad y su respectiva valoración, el diario de campo, fue un soporte fundamental para el posterior análisis de los resultados y la construcción de las reflexiones didácticas (Ver anexo B, p. 105).

3.1.4.3. Prueba diagnóstica.

Corresponde a una adaptación de la prueba de fluidez y comprensión lectora tomada del Ministerio de Educación para grado tercero, a través de la cual se identificó el nivel de la velocidad lectora (rápido, óptimo, lento y muy lento), la calidad de la lectura (A, B, C y D), así como los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico).

Inicialmente, la prueba de velocidad lectora fue diseñada para que el estudiante lea un texto de 115 palabras en un minuto, en donde si el número de palabras por minuto se encuentra por encima de 89 su nivel es *rápido*, entre 85 y 89 palabras por minuto su nivel es *óptimo*, entre 61 y 84 palabras por minuto el nivel es *lento* y finalmente, si el número de palabras que el estudiante lee por minuto se encuentra por debajo de 60 es considerado *muy lento*.

En relación a la calidad de la lectura, la prueba fue diseñada para medir los rasgos y el nivel del lector, clasificándose de la siguiente manera: Si el estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas, es decir, las palabras y oraciones y prima la lectura silábica se encontrará en el *Nivel A*; Si el estudiante lee sin pausas ni entonación; a su vez lee palabra por palabra, sin respetar las

unidades de sentido (oraciones) se ubicará en el *Nivel B*; Si por el contrario, la lectura se da por unidades cortas, donde el estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento y entonación) el estudiante es encontrará en *Nivel C*. Por último, si el estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido respetando las unidades de sentido y la puntuación, percibiéndose pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) este se ubicará en el *Nivel D*.

Así mismo, se aplicó la prueba escrita (Ver anexo C, p.106) de comprensión textual para evaluar los niveles de pensamiento que tienen lugar en el proceso de lectura, para lo cual se empleó el texto narrativo titulado: *¿Cómo son y quienes son los duendes?*, que se ajustó a las condiciones reales de los estudiantes; es decir, que no fuera muy exigente en cuanto a léxico, pero tampoco muy sencillo, acorde a su edad, intereses y gustos.

De este modo, el instrumento permitió en el nivel literal indagar por la ubicación de información puntual del texto, se pidió respuestas simples que se encuentran explícitas en el texto, pero que requiere del conocimiento de las palabras, identificación de lugares, personajes y nombres. Así como, el reconocimiento de sucesos, acciones, características y tiempos dentro del relato. En el nivel inferencial se pretendió activar el conocimiento previo de los estudiantes, es decir, que se pudiera establecer una interacción entre el lector y el texto, en donde la manipulación de la información del texto le permita obtener conclusiones; en este nivel el estudiante es capaz de inferir relaciones de causa y efecto, secuencias y acciones que probablemente pudieron haber ocurrido en el texto. Finalmente, en el nivel crítico se buscó que el estudiante evaluara y reflexionara acerca del contenido y la forma del texto, emitiera juicios valorativos y opiniones acerca de lo que lee, identificara la intención del autor y aceptara o rechazara juicios sobre lo leído.

Es importante aclarar que esta prueba se aplicó nuevamente en la etapa de evaluación, con un texto narrativo diferente titulado “La almohada” adaptada al contexto del grupo poblacional pero que mantiene la estructura y los niveles de comprensión de cada una de las preguntas. (Ver anexo D, p.110)

A partir de los hallazgos obtenidos de la observación y la aplicación de la prueba diagnóstica, se diseñó y aplicó una unidad didáctica, organizada en cuatro secuencias didácticas; donde se abordaron dos niveles de la teoría de las seis lecturas (lectura fonética y decodificación primaria) que incluyeron actividades asociadas a la recuperación lexical: sinonimia, radicación y contextualización las cuales se desarrollaron de forma gradual y secuencial como base fundamental para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Institución educativa Germán Arciniegas de Villavicencio.

3.1.4.4. Registro fotográfico y fílmico.

Permite a los investigadores evidenciar los momentos que hacen parte del proceso de investigación. Estos registros se usaron durante cada fase del proyecto para capturar en imagen y video, cada una de las diferentes actividades desarrolladas antes, durante y después de la aplicación de la estrategia didáctica. Finalmente, sirvieron como soporte para el análisis de los avances en la enseñanza de la lectura fonética y de los mecanismos de la decodificación primaria.

3.1.4.5. Visitas in situ.

Generan un vínculo entre los diferentes entes que se encuentran vinculados a los procesos de un proyecto de investigación. En el caso específicamente de este proyecto, las visitas in situ permitieron un acercamiento entre los docentes asesores pertenecientes a la universidad, quienes brindaron un acompañamiento a las docentes investigadoras, los estudiantes que hacían parte de la población objeto y en general, a los demás miembros de la comunidad educativa. Creando un diálogo que contribuyó a la reflexión de la práctica docente, necesidades académicas que se presentan en la institución educativa de acuerdo a la población específica con la que se cuenta y finalmente, los aportes que se requerían para la aplicación de la estrategia didáctica (Ver anexo E, p 115).

3.2 Diagnóstico

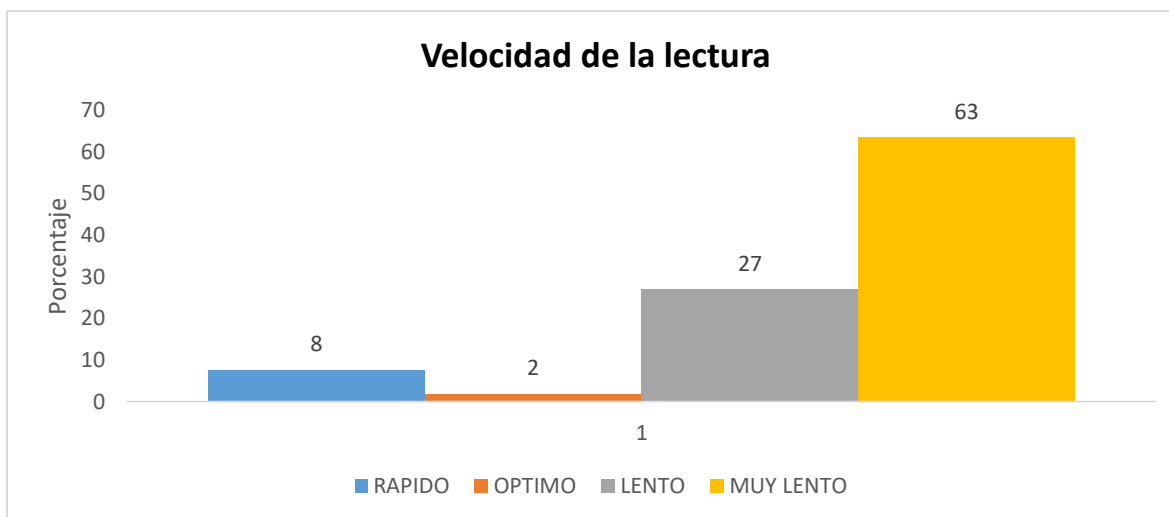
Durante la fase de diagnóstico se aplicó a los estudiantes del grado 3° una prueba de fluidez y comprensión lectora, adaptada del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de esta prueba es establecer el desempeño de los estudiantes en aspectos centrales que determinen la fluidez lectora como la velocidad y calidad de la lectura, elementos considerados fundamentales para el desarrollo de procesos de comprensión lectora. Un segundo componente de la prueba corresponde al desarrollo de tareas relacionadas con los niveles de comprensión textual: literal, inferencial y crítico.

Con el objetivo de analizar la velocidad de lectura en niveles rápido, óptimo, lento y muy lento y la calidad de la lectura clasificando a los estudiantes en los niveles A, B, C, D de acuerdo a los rasgos identificados durante la lectura, se registraron los resultados en una plantilla de caracterización diligenciada para cada uno de los estudiantes al momento de realizar la lectura en voz alta de un texto narrativo, cuyos datos permitieron realizar su respectivo análisis. La tipología textual se seleccionó teniendo en cuenta que es de interés y fácil comprensión para el grado de escolaridad en el que se encuentran los estudiantes objetos de estudio.

3.2.1 Velocidad lectora

Para determinar los niveles de velocidad lectora se propuso a los estudiantes la lectura en voz alta de un texto compuesto por 115 palabras, para ser leído durante un minuto. De acuerdo al rango de palabras leídas durante el minuto se determina la velocidad lectora en una escala estandarizada que permitió clasificar a los estudiantes en los niveles rápido (por encima de 89 palabras), óptimo (entre 85 y 89 palabras), lento (entre 61 y 84 palabras) y muy lento (por debajo de 60 palabras).

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de velocidad lectora.



Fuente. Autoras. 2018

Los resultados de aplicación de la prueba de lectura fonética permitieron evidenciar que el 8% de los estudiantes se encontraban en nivel rápido, el 2% en óptimo, el 27% en nivel lento y el 63% en un nivel muy lento.

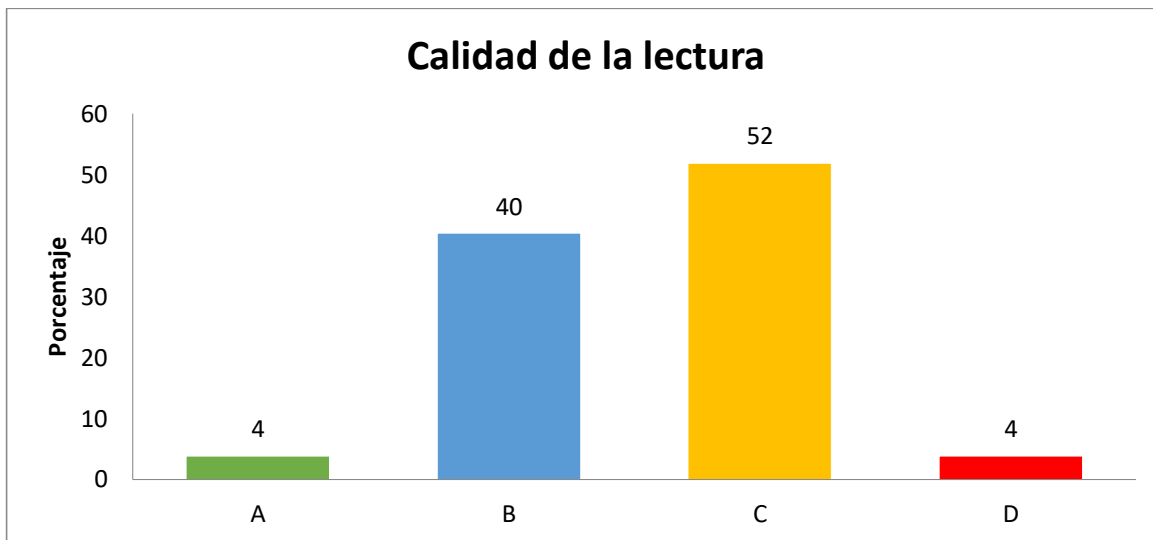
En el nivel rápido el promedio de palabras leídas por los estudiantes al cumplir el minuto fue de 90. En el nivel óptimo, se ubicaron los estudiantes que realizaron la lectura de un promedio de 86 palabras en un minuto. En el nivel lento se encontraron los estudiantes que leyeron un promedio de 70 palabras por minuto y en el nivel muy lento se encontró el mayor porcentaje de estudiantes, quienes leyeron un promedio de 40 palabras en un minuto.

De acuerdo a los resultados que arrojó la prueba, se hizo necesario fortalecer la lectura fonética, ya que el reconocimiento del código alfabético permite una lectura más fluida. Sin embargo, es de destacar que tal como lo menciona Solé (1992) “leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar” (p. 43). Por lo tanto, la lectura fonética es considerada el componente básico para alcanzar una adecuada comprensión lectora, ya que por sí sola de acuerdo con Sánchez y Alfonso (2003) no permite el desarrollo de habilidades que involucran comprender la relación entre lenguaje y pensamiento. De esta manera la lectura fonética es uno de los aspectos que es necesario fortalecer y abordar de manera conjunta con el desarrollo de otras habilidades para alcanzar el proceso de comprensión lectora.

3.2.2 Calidad de la lectura.

La calidad de la lectura de los estudiantes se determinó a partir de los rasgos relacionados con omisión de letras, cambio de palabras, anomalías de acento y faltas de pausas identificados durante la lectura en voz alta.

Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de calidad de la lectura.



Fuente. Autoras. 2018

La información suministrada en la gráfica 2, permite identificar que el 4% de los estudiantes se encuentran en el nivel A, lo cual indica que durante la lectura prima el silabeo y los niños fraccionan las palabras en sílabas. Algunos estudiantes leen lentamente cortando las palabras y oraciones, consideradas como unidades de sentido completo del texto. Así mismo, se encuentra que los estudiantes ubicados en este nivel no tienen en cuenta la función que cumplen los signos de puntuación dentro del texto, puesto que se omite su lectura, lo que a su vez genera dificultad para identificar la información implícita y explícita contenida en el texto.

El 40% de los estudiantes se ubican en el nivel B, lo cual indica que leen sin realizar las respectivas pausas y entonaciones dadas por los signos de puntuación, realizan la lectura del texto palabra por palabra, por lo que no realizan la lectura de las oraciones que conforman el texto como unidades de sentido completo.

En el nivel C se ubican el 52% de los estudiantes, quienes realizan la lectura del texto por oraciones, respetando las unidades de sentido, haciendo las pausas correspondientes. Sin embargo, en este nivel se encuentran errores de pronunciación de algunas palabras donde suprimen el sonido de letras, ejemplo al pronunciar: *instalan*, dicen *istalan*, cambian letras en las palabras como *quienes* por *quiener*, *dos* por *los*, omiten letras como la n de la palabra *planta*, por lo que leen *plata*, *zapateros* por *zapatos*, realizan la omisión de la letra *c* como en la palabra *aspecto* leen *aspeto*, en lugar de *morado* leen *morao*, *chaqueta* por *caqueta*, *rechoncho* por *rechocho*, así como errores en el acento y la entonación (omiten el acento en la palabra *móviles*, leen la palabra *raíces* con el acento en la última sílaba), omiten durante la lectura algunos signos de puntuación y utilizan los signos de pregunta donde no corresponde.

En el nivel D se ubican el 4% de los estudiantes, este es considerado el nivel óptimo de lectura, en el cual los estudiantes realizan una lectura fluida, hacen las pausas y entonaciones de acuerdo al contenido del texto. Los estudiantes ubicados en este nivel realizan la lectura de oraciones como unidades de sentido completo, tienen en cuenta la función que cumplen los signos de puntuación durante la ejecución de la lectura. Se evidencian escasos errores en la pronunciación de algunas palabras, realizan pocas omisiones de letras y se identifican pocas anomalías en el acento de las palabras.

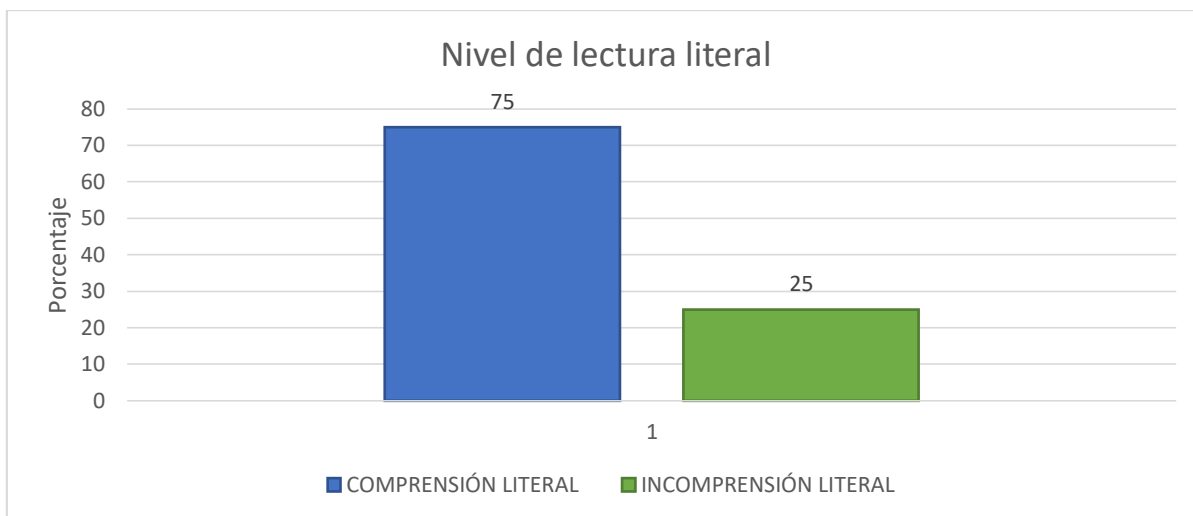
3.2.3 Niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

Un segundo componente de la prueba diagnóstica corresponde al planteamiento de preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, con el objetivo de identificar el alcance de cada uno de estos niveles en los estudiantes de grado tercero.

3.2.3.1 Nivel de lectura literal.

La lectura literal busca identificar información explícita contenida en el texto, no da lugar a interpretaciones propias. Se puede obtener información explícita y detallada sobre los personajes, los hechos, lugares, el reconocimiento de la idea principal y de la secuencia de los hechos y acciones que se presentan en un texto. Para la comprensión literal del texto se requiere que el estudiante identifique el significado de las palabras y frases de acuerdo al contexto del texto.

Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel de lectura literal.



Fuente. Autoras. 2018

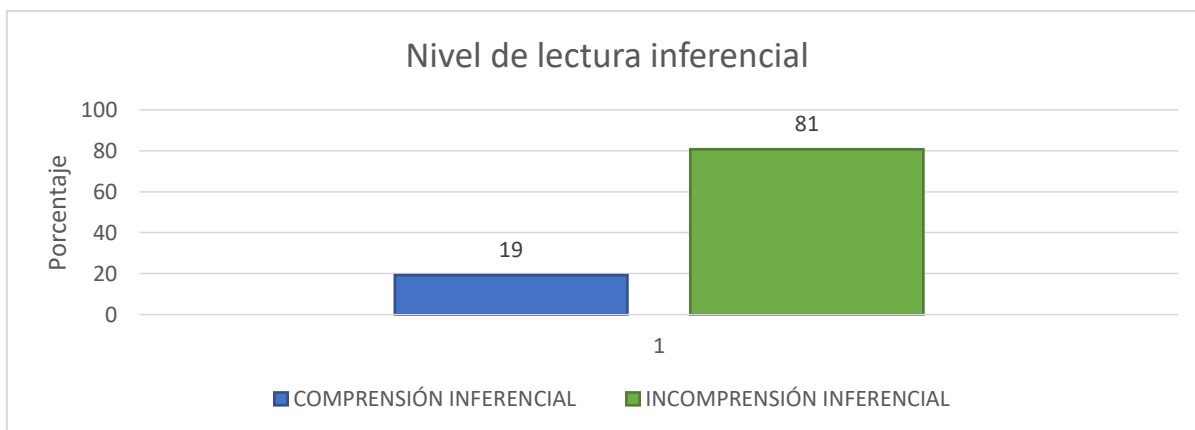
El 75% de los estudiantes alcanzan el nivel literal, lo que permite evidenciar que ubican información puntual del texto, reconocen elementos explícitos del contenido e identifican sujetos u objetos mencionados en el texto.

Sin embargo, el 25% de los estudiantes no extraen información explícita contenida en el texto, se les dificulta reconocer e identificar datos, hechos y detalles que se presentan en la lectura, lo que implica una dificultad para realizar una lectura básica e identificar información puntual de la lectura.

3.2.3.2 Nivel de lectura inferencial.

En este nivel el lector deduce información implícita del texto, relaciona sus saberes previos con el contenido, lo que le permite realizar inferencias y reconocer e interpretar el lenguaje figurado del texto, deduce ideas principales implícitas en el texto, infiere secuencias, acciones, causa y efecto partiendo de las conjeturas acerca de ideas y razones; procesos que requieren un alto grado de abstracción por parte del lector.

Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel de lectura inferencial.



Fuente. Autoras. 2018

De acuerdo a los datos presentados, el 19% de los estudiantes alcanza un nivel de lectura inferencial, eso demuestra que relacionan los significados de la información presentada en el texto para hacer inferencias de lo leído. Los resultados también ponen en evidencia que el 81% de los estudiantes no alcanzan un nivel de comprensión inferencial, se encuentra que para inferir información implícita, el estudiante debe desarrollar unos procesos de pensamiento que implican realizar deducciones continuamente a partir de la información presentada, relacionar sus saberes con el tema del que trata el texto, reconocer el significado de palabras empleando sinónimos, antónimos, identificar el significado del vocabulario desconocido, son solo algunos de los aspectos que permiten comprender el texto.

En la prueba se planteó una pregunta de tipo inferencial en la que se pidió a los estudiantes leer la expresión: “Los duendes tienen aspecto de ancianos bondadosos” y seleccionar una palabra que reemplazara a la subrayada sin cambiar el sentido, el 81% de los estudiantes no logro identificar dentro de las opciones presentadas la palabra que cumpliera esta condición.

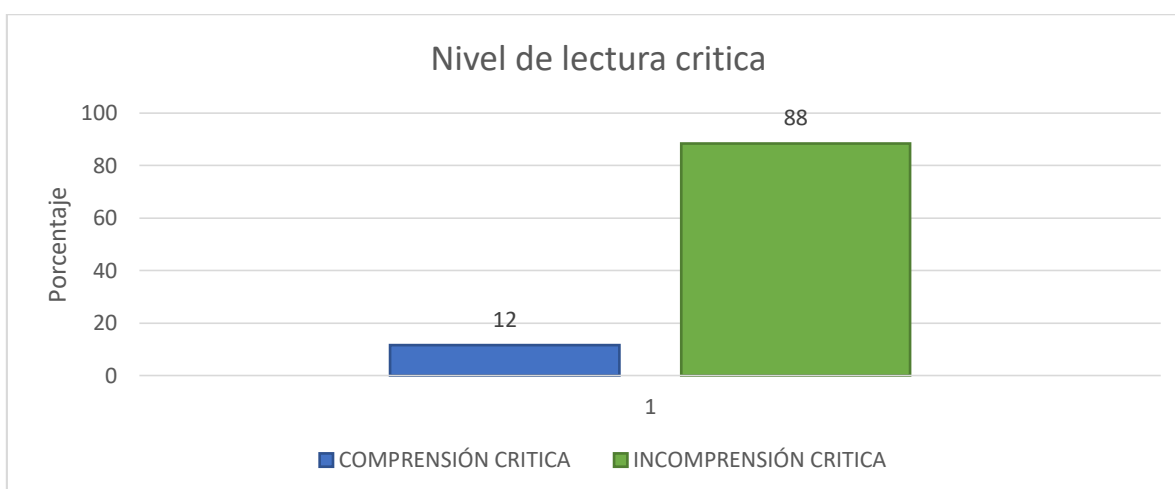
Además, se indagó a los estudiantes acerca de lo que significaba la expresión “instalan sus talleres móviles de remendones...” lo cual significa según el contexto de la lectura *que los duendes cambian de lugar constantemente*. A partir de los resultados analizados se pudo identificar que los estudiantes no contextualizan las palabras, no infieren el significado de una palabra nueva según el contexto de la lectura, por consiguiente, no deducen significados a partir de la información

suministrada. Por lo tanto, el nivel de lectura inferencial, se puede fortalecer con la implementación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la decodificación primaria (sinonimia, radicación y contextualización).

3.2.3.3 Nivel de lectura crítico.

De acuerdo con Sánchez L & Alfonso D (2003), en el nivel de lectura crítico el estudiante realiza la comprensión del texto de manera global, identifica la intención comunicativa y la estructura textual. El nivel de lectura crítico involucra los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, los estudiantes formulan un juicio de valor con los respectivos argumentos que respaldan sus puntos de vista de esta manera se explora la posibilidad que tiene el estudiante de tomar una postura frente al contenido del texto.

Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel de lectura crítico.



Fuente. Autoras. 2018

De acuerdo a los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica, se encuentra que el 12% de los estudiantes logran un nivel de comprensión crítica, lo cual permite indicar que evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto, identifican el tipo de texto y la intención comunicativa del autor.

Se encuentra que el 88% de los estudiantes no alcanzaron un nivel de comprensión crítica, es decir, no identificaron el tipo de texto, el propósito comunicativo del autor, ni emitieron juicios

valorativos de acuerdo al contenido del texto.

A partir de estos hallazgos, como docentes investigadoras y mediadoras de los procesos de enseñanza nos encontramos frente a la responsabilidad de plantear una estrategia que permitiera realizar una organización de los procesos que se requieren para fortalecer la comprensión de lectura, de forma secuencial y contextualizada. En este caso específico, una estrategia para enseñar los mecanismos que permitan el reconocimiento de las diferentes acepciones de una palabra. Así que, una vez revisada la literatura existente dentro de la didáctica específica para el área de lengua castellana, encontramos que la unidad didáctica como estrategia, admite la realización de clases dinámicas y estructuradas. La unidad didáctica “Leo, releo y construyo” contiene de forma estructurada los objetivos, las secuencias y una evaluación, que conlleva a una reflexión acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar en nuestro desempeño docente.

Capítulo IV


4. Estrategia Didáctica: Unidad didáctica “Leo, releo y construyo”

4.1 Unidad didáctica

La unidad didáctica entendida como la organización estructurada y coherente de unos contenidos curriculares, en la que se plantea unos objetivos didácticos que indican lo que deben saber y saber hacer los estudiantes al final de la unidad, por un conjunto de actividades secuenciales desarrolladas en un tiempo determinado, con unos contenidos curriculares, recursos didácticos y criterios e instrumentos de evaluación. De acuerdo con Díaz Barriga (2013) la elaboración de una secuencia didáctica es una labor primordial para organizar el desarrollo, trabajo y actividades secuenciales en los estudiantes desarrollando un aprendizaje significativo. Además, señala que en las actuales perspectivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, son los estudiantes parte activa en la elaboración del conocimiento.

La estructura de la unidad didáctica se planteó para el fortalecimiento de las habilidades lectoras de una manera continua y progresiva.

Tabla 2. Unidad Didáctica: Decodificación primaria - Leo, Releo y Construyo

			<p>UNIDAD DIDÁCTICA Decodificación primaria LEO, RELEO Y CONSTRUYO</p>		
Asignatura: Lengua castellana		Grado: 3º		Docentes:	
<p>La unidad didáctica titulada “Leo, releo y construyo”, está organizada en cuatro secuencias didácticas, elaboradas con dos niveles de la Teoría de las seis lecturas; la fonética y la decodificación primaria (sinonimia, radicación y contextualización). Las secuencias didácticas se estructuran de la siguiente manera: nivel fonético, titulada “pronunciando ando”, con la que se busca contribuir a fortalecer la lectura oral. Para abordar el nivel de decodificación primaria, cuya intención es ampliar el vocabulario de los estudiantes como un elemento esencial del proceso lector, se trabaja una secuencia didáctica por cada una de las categorías que integran este nivel: sinonimia “palabras parecidas”, con una duración de una semana, radicación</p>					

“descubriendo significados” y la contextualización titulada “contesto según el contexto”, con una duración de dos semanas cada una.



Objetivo general

Implementar y fortalecer las habilidades lectoras, mediante la recuperación léxica, la radicación, la sinonimia y la contextualización de manera secuencial y progresiva para fortalecer los procesos de comprensión lectora.

Vector de Personas creado por brgfx

Objetivos específicos

- ✚ Incrementar habilidades para leer adecuadamente con fluidez y entonación.
- ✚ Realizar lectura oral teniendo en cuenta la matización de la voz, buena entonación y pronunciación, respetando los signos de puntuación presentes en la lectura.
- ✚ Ampliar estrategias para leer el texto con adecuada entonación, ritmo y pronunciación.
- ✚ Ampliar el vocabulario, sustituyendo palabras dentro de un texto, contribuyendo al uso fluido y pertinente de las palabras haciendo un uso adecuado, correcto y apropiado del lenguaje.
- ✚ Descifrar los significados de las palabras, estableciendo relaciones entre ellas, y adquiriendo nuevo vocabulario a través de la praxis de la lectura y la comprensión.
- ✚ Interpretar el significado de palabras desconocidas en relación con el contexto en que se presentan.
- ✚ Realizar inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de la lectura a partir de la información que le brinda el texto.

Derechos básicos de aprendizaje 3, 5 y 6

- ✚ Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.
- ✚ Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.
- ✚ Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Organización y secuencia de contenidos

Fonética:

- Lectura oral.
- Signos de puntuación (Ortografía)
- Gestualización apropiada.
- Posición correcta del cuerpo.
- Clara pronunciación.
- Buena dicción (volumen, entonación de la voz y ritmo de la lectura).
- Entonación adecuada.
- Fluidez de la lectura.

Lingüística:

- Sinonimia
- Antonimia
- Familias de palabras
- Raíz de palabras
- Sufijos

- Aumentativos y diminutivos.
- Prefijos
- Contextualización.
- Palabras homónimas.

Lectura:

- Lectura oral
- Lectura silenciosa
- Lectura de textos narrativos
- Desarrollo de talleres de comprensión lectora
- Lectura crítica.

SECUENCIA 1**LECTURA FONÉTICA: PRONUNCIANDO**

ninos-leyendo

<a href="https://www.freepik.es/vector-gratis/tres-

brgfx

-el-libro-de-cuentos_2223150.htm>Vector de Fondo creado por

TIEMPO: Una semana**RECURSOS: Carteles, Plotter, Cuentos, Lecturas, Títeres, Titiritero, Guion.****OBJETIVOS**

- ✚ Incrementar habilidades para leer adecuadamente con fluidez y entonación.
- ✚ Realizar lectura oral teniendo en cuenta la matización de la voz, buena entonación y pronunciación, respetando los signos de puntuación presentes en la lectura.
- ✚ Ampliar estrategias para leer el texto con adecuada entonación, fluidez, ritmo y pronunciación.

ACTIVIDADES**LECTURA DE CUENTOS**

La actividad inicia con la lectura de cuentos Caperucita Roja, del autor Charles Perrault y los tres cerditos, de Joseph Jacobs. Cada niño tiene una oración que pertenece a uno de los dos cuentos leídos. Posteriormente, cada uno lee la oración en voz alta, al terminar los niños se agrupan de acuerdo al cuento correspondiente, organizando la estructura del mismo. Finalmente, los niños leen el cuento con la adecuada entonación, matización y gestualización dependiendo del personaje representado. (Ver Anexo E, p. 114).

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Para la actividad de reconocimiento y aplicación de los signos de puntuación se trabajan ejercicios con la coma, el punto, signos de admiración y signos de interrogación: Se presenta a los estudiantes la historia del “Testamento” Este relato es una adaptación de la obra de Manuel Toledo y Benito, de “Ortografía Intuitiva”, en la que se muestra la importancia de los signos de puntuación, los cuales pueden cambiar totalmente el significado de un texto si no se aplican correctamente.

Los estudiantes leen el texto dándole sentido según la ubicación de los signos de puntuación y haciendo la adecuada entonación, matización y gestualización. (Ver anexo G, p.116)

TÍTERES

Se organizan los estudiantes en grupos de tres, a cada grupo se le entregará un guion de la historia “El león y el ratón”, del autor Esopo. Cada niño asume un personaje y lo representa con

un títere, siguiendo el guion del personaje escogido. Este ejercicio se realizará haciendo énfasis en la adecuada velocidad y calidad de la lectura. (Ver Anexo H, p.117)

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Los estudiantes semanalmente realizarán lectura oral de un texto corto, grabando su voz mientras leen, escucharán el audio y se autoevaluarán, lo que permitirá reflexionar sobre los progresos que van teniendo en la fluidez lectora como es en la velocidad y la calidad.

Para alcanzar mejores resultados en el proceso de la lectura oral, se deben realizar lecturas permanentemente adquiriendo agilidad y habilidad lectora.

SECUENCIA 2

SINONIMIA: PALABRAS PARECIDAS

TIEMPO: Una semana

RECURSOS: Juego de palabras, Cuentos para completar sinonimias, Afiches, Taller de aplicación.

OBJETIVOS

- ✚ Ampliar el vocabulario, para sustituir palabras dentro de un texto que contribuyan al uso fluido y pertinente de las palabras, haciendo un uso correcto y apropiado del lenguaje.
- ✚ Realizar lectura oral teniendo en cuenta la matización de la voz, buena entonación y pronunciación, respetando los signos de puntuación presentes en la lectura

ACTIVIDADES

GRUPO DE SINÓNIMOS

Se utiliza como recurso didáctico una caja mágica con grupos de palabras sinónimas, cada estudiante sacará una palabra de la caja mágica y la leerá en voz alta; leídas todas las palabras los estudiantes se agruparán de acuerdo con el significado parecido o igual buscando los sinónimos de las palabras dadas (vivienda, morada, casa, apartamento, lecho, domicilio, edificación, habitáculo). Expresarán el significado del grupo de palabras que conformaron y organizarán oralmente oraciones donde emplean los sinónimos.



leyendo-
brgfx

Vector de Educación creado por

LECTURA DE UN CUENTO

Se presentará a los estudiantes una cartelera con un cuento corto “El gato dormilón”, de Alfonso G. Algunos estudiantes lo leerán en voz alta y otros participarán en la lectura individual, practicando la fluidez lectora.

En el texto se encuentran algunas palabras resaltadas, los estudiantes identificarán y reconocerán el significado de estas y buscarán un sinónimo para reemplazarla, escribirán los sinónimos de las palabras en el cartel. (Ver Anexo I, p.118)

A cada estudiante se le entregará un cuento corto “Un nuevo amigo”, creado por: Alonzo G, donde cambiarán las palabras resaltadas en el texto por sinónimos, sin que cambie el sentido.

Los estudiantes leerán los cuentos con las palabras reemplazadas por los sinónimos y los compartirán en el grupo de compañeros. (Ver anexo J, p.119)

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Se entregará a cada estudiante un texto argumentativo “Hay que comer de todo”, junto con un taller; se motivará a los estudiantes para que identifiquen argumentos que según el texto, ayudan a mejorar los hábitos alimenticios. Posteriormente realizarán el taller propuesto para trabajar aspectos relacionadas con la sinonimia, los cuales permitirán incrementar el léxico, logrando convertir las palabras en conceptos y relacionando en un texto los términos desconocidos con términos análogos conocidos. (Ver anexo K, p.120)

SECUENCIA 3

RADICACIÓN: DESCUBRIENDO SIGNIFICADOS

TIEMPO: Dos semanas

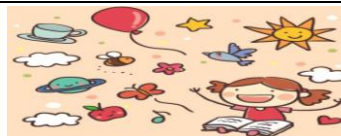
RECURSOS: Textos: lírico y narrativo, Fichas de imágenes, Fichas para agrupar palabras, Tiras de cartulina para crear oraciones, Talleres de sufijos y prefijos, Juego de rompecabezas y Taller de aplicación.

OBJETIVOS

- + Descifrar los significados de las palabras, estableciendo relaciones entre ellas, y adquiriendo nuevo vocabulario a través de la praxis de la lectura y la comprensión.
- + Ampliar estrategias para leer el texto con adecuada entonación, fluidez, ritmo y pronunciación.

ACTIVIDADES

LA FAMILIA DE PALABRAS



un-libro-

freepik

<a href="https://www.freepik.es/vector-gratis/nina-leyendo-

dibujada-a-mano_828609.htm">Vector de Flor creado por

Se le entregará a cada uno de los estudiantes el poema: “La familia de las palabras”.

Se realizará la lectura teniendo en cuenta la matización de la voz, entonación, pronunciación, respetando los signos de puntuación presentes en la lectura. Posteriormente, escribirán y leerán las palabras que se relacionan por su significado. El docente planteará preguntas sobre familias de palabras.

Seleccionarán y resaltarán del poema las palabras de la familia de la palabra “flor” (Floripondio, florido, florón, florero, florista, floreciendo, floristería, florete, floreciente, floricultor, floresta, floritura, floración). Los estudiantes reconocerán la raíz y las palabras derivadas de esta. (Ver Anexo L, p.122)

A cada estudiante se le entregará un grupo de imágenes pertenecientes a una familia de palabras, escribirán las palabras empleando la raíz. Ejemplo. Pescado: pescadería, pescadero, pescador, pescadora, pescadera. (Ver anexo M, p.124)

Las palabras a trabajar en la actividad son: carne, pastel, pelo, fruta, cocina, libro, pan, zapato, joya, mar, campo, helado, pollo.

Terminada la actividad socializarán el trabajo con los compañeros.

PALABRAS DERIVADAS

A cada grupo de cuatro estudiantes se le hará entrega de un paquete de fichas, con el objetivo de que agrupen palabras derivadas de otras.

Escribirán oraciones empleando palabras derivadas, compartirán y leerán las oraciones a sus compañeros. (Ver anexo N, p.125)

Se propondrá la actividad: “Cuento a dos manos”; cada estudiante de manera independiente agregará oraciones y entre los dos van escribiendo un cuento empleando la familia de palabras seleccionadas, respetando sus escritos y teniendo en cuenta la coherencia, estructura y secuencia de eventos. Al terminar, cada pareja de estudiantes lee en voz alta las narraciones a sus compañeros.

POEMA EL PERRITO

Se entregará a cada estudiante el poema “El perrito”, de Liana Castello, realizarán la lectura teniendo en cuenta la matización de la voz, entonación, pronunciación adecuada de las palabras y respetando los signos de puntuación presentes en el texto. Se tendrá en cuenta los tres momentos de la lectura (antes, durante y-después) para la comprensión del texto. (Ver anexo O, p.126)

Los estudiantes identificarán las palabras que están compuestas por prefijos y sufijos, subrayando cada una con un color diferente; al tiempo que reconocerán el significado de estas palabras. Se permite la participación de los estudiantes dando cada uno sus conceptos según el prefijo o sufijo que contienen las palabras, hasta llegar al concepto correcto y así darle un adecuado sentido al texto.

Cada estudiante tiene una guía con palabras de prefijos y sufijos; se solicitará recortarlos y pegarlos en la palabra correspondiente. Al terminar la actividad, los estudiantes leerán las nuevas palabras formadas y entre todos construirán las definiciones identificando los significados de los prefijos y los sufijos. (Ver Anexos P y Q, pp.127-128)

Se realiza la lectura “Súper Lucex” donde los estudiantes reconocen sufijos y prefijos dentro del texto. (Ver anexo R, p.129)

ROMPECABEZAS

Se organizarán los estudiantes por grupos, con un juego de fichas para armar un rompecabezas, teniendo en cuenta el prefijo o el sufijo con su correspondiente palabra. De acuerdo con su significado, escogerán una palabra diferente y con ella escribirán una oración. Enseguida, leerán y compartirán las oraciones con los demás grupos.

Se expondrá en el tablero un listado de prefijos y sufijos y otro listado de las palabras que se encuentran en el rompecabezas, para que los estudiantes los unan formando las nuevas palabras.

Después, a cada estudiante se le hace entrega de un texto que contiene las palabras del rompecabezas, para fortalecer los procesos de comprensión lectora, en la que se plantearán preguntas de nivel literal, inferencial y crítico.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Se le entregará a cada estudiante el texto “Periódico El café”, texto que hace parte de las narraciones propias de la edad escolar; el trabajo del docente estará orientado a descubrir otros detalles de la narración, que contribuyan a reconocer la radicación de las palabras en el texto.

Por último, los estudiantes realizarán el taller propuesto para el nivel de radicación. (Ver anexo S, p.130)

SECUENCIA 4
CONTEXTUALIZACIÓN: CONTEXTO SEGÚN EL CONTEXTO
TIEMPO: Dos semanas
RECURSOS: Textos: narrativos, Lotería de palabras, Carteles con oraciones, Fichas de parejas de palabras homónimas, Ilustraciones, Cartelera con textos, Taller de aplicación
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Interpretar el significado de palabras desconocidas en relación con el contexto en que se presenta el texto. ✚ Incrementar habilidades para leer adecuadamente con fluidez y entonación.
<p>ACTIVIDADES</p> <p style="text-align: center;">ORACIONES INCOMPLETAS</p> <p>A partir de una lectura, la docente realizará con los estudiantes un juego en donde algunas palabras no pertenecen al contexto de la situación presentada (palabra erradas), ejemplo: salta salta la <i>ruana</i> en el charco, los niños identificarán que la palabra correcta es <i>rana</i>, se irá corrigiendo en forma oral y participativa.</p> <p>Se planteará a los estudiantes la actividad “Oraciones incompletas” y se presentará a los estudiantes un texto, donde completarán las oraciones con palabras dadas y comprenderán expresiones que le dan sentido al texto. (Ver Anexo T, p.133)</p> <p>Los estudiantes leen sus textos ante el grupo y la docente propiciará el espacio para que el estudiante retroalimente el trabajo realizado.</p> <p style="text-align: center;">LOTERÍA DE PALABRAS HOMÓNIMAS</p> <p>Esta actividad se realizará de manera grupal, a cada grupo se le dará una lotería de palabras homónimas, donde los estudiantes deberán relacionar la palabra con la imagen correspondiente. En el grupo, los estudiantes construirán los significados de las palabras trabajadas. La docente explicará a los estudiantes qué son las palabras homónimas. (Ver anexo U, p.135)</p> <p>“Inserta la palabra correcta en el blanco”. Se presentará en un cartel varias oraciones incompletas, a su vez se darán parejas de palabras homónimas; y el estudiante deberá colocar la palabra correcta en el espacio en blanco para completar las oraciones.</p> <p>Los estudiantes harán inferencias del significado de la palabra en la oración. (Ver anexo V, p.136)</p> <p style="text-align: center;">LA PALABRA QUE FALTA ¿Cuál es la palabra que falta?</p> <p>El estudiante completará un texto teniendo en cuenta las palabras que faltan. Se activarán conocimientos previos acerca del tema de la lectura “factores abióticos que benefician el ecosistema”. ¿Qué saben del agua, de la lluvia?, ¿quién quiere contar de lo que han aprendido sobre esos temas?</p> <p>La docente motivará a leer el texto incompleto, que aparecerá en la cartelera, y pedirá que</p>

expliquen lo que han interpretado.

La docente explicará que el texto se debe completar con las palabras correspondientes para poderlo comprender y saber de qué se trata. Para completar el texto se mostrarán ilustraciones representando las palabras que completan cada oración.

Cada vez que aparezca una ilustración, se pedirá a los estudiantes que expliquen por qué piensan que esa es la palabra que completa el texto.

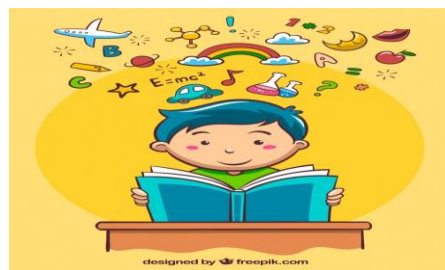
Por último, entre todos dirán lo que significa cada palabra y leerán el texto completo comprendiendo el mensaje.

Se le entregará una lectura a cada uno, “¿Qué significa?” los estudiantes leerán y seleccionarán la respuesta correcta que deducen a partir del contexto donde se genera la pregunta. (Ver anexo W, p.137)

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

La docente entregará a cada estudiante el texto “Un párrafo alrevesado”, correspondiente a un texto narrativo, a partir del cual se trabajarán actividades para los tres momentos de la lectura (antes, durante y después). (Ver anexo X, p.138)

Los estudiantes realizarán el taller propuesto para contextualización e interpretarán el significado de palabras desconocidas en relación con el contexto en que se presentan.



decorativos

freepik

<a href="https://www.freepik.es/vector-gratis/fondo-con-objetos-

-y-chico-leyendo_1081073.htm">Vector de Fondo creado por

Fuente. Autoras. 2018.

4.2 Aplicación y análisis de la unidad didáctica: “Leo, Releo y Construyo”

4.2.1 Secuencia 1. Lectura fonética “Pronunciando ando”

En esta primera sesión se trabajó el fortalecimiento de la lectura oral, fonética, la motivación y la animación de diversos tipos de textos narrativos.

La lectura oral adquiere un verdadero valor cuando se trabaja con la intención de compartir un

texto y que el auditorio pueda comprender el mensaje que se quiere transmitir. Al realizar una adecuada lectura fonética se puede deducir el significado de muchas palabras dentro del mismo texto ayudando a la comprensión, por esta razón la importancia de una adecuada lectura que permita desarrollar habilidades como: entonación, pronunciación, ritmo, fluidez y gestualización.

El nivel fonético se trabajó en una semana, en la que los estudiantes desarrollaron talleres de lectura oral, lectura de cuentos infantiles, lectura de guiones para el trabajo con títeres, grabaciones de voz para el trabajo de la fluidez lectora, escucharon las grabaciones y verificaron la velocidad y calidad de la lectura. Desarrollaron juegos de palabras, actividades con signos de puntuación, fortaleciendo las habilidades para leer, haciendo las pausas correspondientes, pronunciando correctamente, teniendo en cuenta aspectos como la entonación, matización y ritmo de acuerdo al contenido del texto. También se realizó trabajo en parejas, a partir de la propuesta de una lectura compartida ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de tener un amigo con quien leer y a quien escuchar.

Fue motivador trabajar y proporcionarles a los estudiantes oportunidades variadas para la práctica de la fluidez lectora, igualmente, otro de los propósitos era conseguir que trabajaran de forma activa con las diversas actividades propuestas, taller de títeres, grabación de voz, participación en lectura en voz alta de cuentos y manejo de signos de puntuación.

Al inicio del trabajo los estudiantes se mostraron tímidos, nerviosos, pasivos en la participación de la lectura de los cuentos, presentaron dificultades en la pronunciación, entonación y fluidez. Algunos niños realizaron una lectura silábica, no hicieron uso correcto de los signos de puntuación, situación que hace que la lectura sea poco entendible al oyente, haciendo difuso e incomprensible el mensaje a transmitir.

En las fotografías se muestran el trabajo de los estudiantes con los títeres, representando un personaje: el ratón, el león y el narrador, cada uno lee, y presenta la fábula ante sus compañeros fortaleciendo así la lectura en voz alta, la velocidad y la calidad, los estudiantes con gran motivación iban perdiendo la timidez y la inseguridad al participar en la actividad propuesta. Con los títeres los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con los personajes y así mismo los

llevamos a un mundo de fantasía, sensaciones y emociones, que les ayudan a estimular su creatividad y su lenguaje.

Figura 1. Participación de los estudiantes en las actividades de presentación de títeres y lectura.



Estudiantes durante la presentación de títeres.

Estudiante realizando lectura en voz alta.

Fuente. Autoras. 2018.

Las prácticas realizadas en estas sesiones con los estudiantes aportaron mejoras significativas en el nivel de fluidez lectora, reconocimiento de palabras, mostraron gran motivación, interés y participación en las actividades desarrolladas, el gusto por la lectura, por participar y leer oralmente ante el grupo de trabajo fue positivo, se enfrentaron al reto, presentando mayor seguridad, cada vez que se aplicaba la secuencia había una mayor intervención por parte de los estudiantes.

Al aplicar la estrategia didáctica se observó que aumentó la atención, se fortaleció aptitudes del habla y la escucha, se incentivó la curiosidad, la imaginación y desarrollaron una actitud positiva hacia la lectura.

4.2.2 Secuencia 2. La sinonimia “Palabras parecidas”.

En la enseñanza de este mecanismo, para trabajar con los estudiantes y ampliar las actividades se prepararon una serie de propuestas de conciencia semántica, abordando la sinonimia con el

objetivo de enriquecer y ampliar el vocabulario de los estudiantes a la hora de leer un texto, esta conciencia semántica los llevó a buscar un significado a un significante (palabra), ampliando su vocabulario, estableciendo relaciones y reflexiones a partir del lenguaje oral y escrito, aportando para lograr una mayor interpretación del texto.

Los sinónimos se pueden emplear desde distintas estrategias, a partir de la agrupación de imágenes o de personalización que ayuden a recordar el léxico, expresiones que incorporen vocabulario nuevo para aprender su uso, así como relacionar palabras del mismo campo semántico.

Por lo tanto, las actividades propuestas para las sesiones que se realizaron fueron: juegos de palabras, grupos de sinónimos, cuentos para completar y reemplazar palabras por sinónimos y la aplicación del taller propuesto desde la sinonimia.

Los estudiantes mostraron dificultad en relacionar y reconocer el significado de algunas palabras y reemplazarlas por otras, se evidenció el escaso vocabulario que poseen a la hora de relacionar palabras con sus respectivos sinónimos, ya que confunden los sinónimos con los antónimos y no relacionan el significado de las palabras con el contexto.

Figura 2. Participación de los estudiantes en las actividades de identificación de palabras sinónimas y completar texto con sinónimos.



Estudiantes identificando palabras sinónimas.

Estudiante completando un texto con sinónimos

En la actividad con el grupo de palabras sinónimas, debían organizar las palabras de acuerdo al grupo de sinónimos correspondiente, se encontró que los estudiantes no tenían claridad con respecto al grupo de sinónimos al que pertenecían algunas palabras. En la actividad del gato dormilón, se evidencia escaso vocabulario al expresar palabras sinónimas de las palabras resaltadas en el texto.

Al finalizar la secuencia se aplicó una prueba de sinonimia propuesta desde la decodificación primaria, a partir de un texto argumentativo: “Hay que comer de todo”, se propuso desde la lectura resaltar palabras en las oraciones para que los estudiantes las remplazaran por sinónimos sin alterar el significado. A partir de la actividad se evidenció la dificultad que presentan al reconocer y cambiar los sinónimos del texto, ya que emplean antónimos, como por ejemplo: *perjudicado* por *beneficiado*, *abusar* por *reprimir*, también se da una serie de oraciones con palabras en paréntesis para que sean cambiadas por sinónimos sin alterar el significado de la frase, los estudiantes no contaban con una serie de palabras en las que puedan reconocer, deducir y enlazar con la información que se les presenta.

Figura 3. Prueba sobre sinonimia aplicada a los estudiantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GERMÁN ARONIEGAS
GRADO TERCERO
DECODIFICACIÓN PRIMARIA
TEXTO ARGUMENTATIVO

Antes de la lectura:
4. ¿Qué te gusta comer?
5. ¿Qué alimentos traes al recreo?
6. ¿Comes frutas todos los días?

Durante la lectura:
1. Leer mentalmente y en voz alta

Después de la lectura:
2. Aplicar el nivel de la decodificación primaria (estas lecturas)
3. Evaluar la actividad con los niños.

Hay que comer de todo

Algunos niños comen sólo dulces y postres y eso no está nada bien. ¡Hay que comer de todo!
Comiendo sólo dulces, se te estropearán los dientes y, además, abusar del azúcar no es bueno ni para tu estómago ni para tu salud en general. ¡Por si fuera poco, puedes engordar!
Debemos seguir una alimentación variada y equilibrada, porque, de lo contrario nuestro crecimiento puede verse perjudicado. Nuestro cuerpo necesita diferentes sustancias nutrientes y estas se hallan repartidas entre las diferentes clases de alimentos.
Cada tipo de alimento nos aporta algo que nuestro cuerpo necesita, contribuyendo a un correcto crecimiento y desarrollo, por eso debemos comer de todo.
No comer algún tipo de alimentos puede producirnos problemas de salud, un niño que no se alimenta bien puede sufrir trastornos de desnutrición, anemia, sobrepeso, obesidad, caries, problemas de aprendizaje y conducta.
En definitiva, no hay ninguna duda: En la infancia se consolidan los hábitos alimentarios saludables que durarán toda la vida, por eso es muy importante que los niños lleven una dieta completa y equilibrada desde pequeñitos.

Tomado y adaptado de <http://www.milejemplos.com/lenguaje/ejemplos-de-textos-argumentativos.html>.

Después de la lectura: decodificación primaria

a. Léxico: Ordena las palabras
setiembre, ay, tres
ahibost, habitaf
ncialam, en fapola

b. Sinónimos:
En la oración: "Debemos seguir una alimentación variada y equilibrada, porque, de lo contrario nuestro crecimiento puede verse perjudicado", la palabra subrayada puede reemplazarse por, marca con una X.

ayudado favorecido beneficiado calmado ~~abogado~~

En la oración: "Comiendo sólo dulces, se te estropearán los dientes y, además, abusar del azúcar no es bueno ni para tu estómago ni para tu salud en general", la palabra subrayada se puede cambiar por:

excederse moderar ~~liberar~~ extremar reprimir

• A continuación encontrará una serie de oraciones con palabras en paréntesis, cambie éstas por sinónimos que no alteren el significado de la frase.

a. Una alimentación saludable es aquella que (aporta) la nutrición todos los nutrientes esenciales y la energía que cada persona necesita para (mantenerse) sana y sana.

b. Una persona bien alimentada tiene más oportunidades de (protegerse) de de las enfermedades.

c. (Consuma) 2 por día 2 frutas y 3 porciones de verduras.

• Coloque el número de la palabra de igual significado.

Gordo 1 1) malestar
Delgado 2 2) complejo
Niño 3 3) comida
Difícil 4 4) robusto
Alimento 5 5) flaco
Enfermedad 6 6) infante
Consumir 7 7) utilizar

Comer alimentos variados.

Prueba sobre sinonimia aplicada a los estudiantes.

Después de la lectura: decodificación primaria

a. Léxico: Ordena las palabras
setienurt: _____
ahibost: _____
nciafaim: ibebciay

b. Sinónimos:
En la oración "Debemos seguir una alimentación variada y equilibrada, porque, de lo contrario nuestro crecimiento puede verse perjudicado", la palabra subrayada puede reemplazarse por, marca con una X.
ayudado favorecido beneficiado X calmado afectado

En la oración: "Comiendo sólo dulces, se te estropearán los dientes y, además, abusar del azúcar no es bueno ni para tu estómago ni para tu salud en general", la palabra subrayada se puede cambiar por:
excederse moderar limitar extremar reprimir

- A continuación encontrará una serie de oraciones con palabras en paréntesis, cambie éstas por sinónimos que no alteren el significado de la frase.

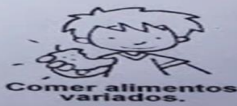
a. Una alimentación saludable es aquella que (aporta) aporta todos los nutrientes esenciales y la energía que cada persona necesita para (mantenerse) la vida sana.

b. Una persona bien alimentada tiene más oportunidades de (protegerse) evitar de las enfermedades.

c. (Consuma) consume por día 2 frutas y 3 porciones de verduras.

- Coloque el número de la palabra de igual significado.

Gordo <u>5</u>	1	malestar
Delgado <u>4</u>	2	complejo
Niño <u>6</u>	3	comida
Difícil <u>2</u>	4	robusto
Alimento <u>3</u>	5	flaco
Enfermedad <u>1</u>	6	infante
Consumir <u>7</u>	7	utilizar



Comer alimentos variados.

Prueba sobre sinonimia aplicada a los estudiantes.

Fuente. Autoras. 2018.

A partir del desarrollo de esta secuencia didáctica se evidencia la necesidad de fortalecer el léxico de los estudiantes, de acuerdo con Mendoza (2003) “ el bagaje de palabras que posea el alumno va a condicionar su comprensión lectora y su velocidad, es decir, su grado de madurez lectora ya que reconocerá al instante dichos términos en los textos” (pág. 185), por lo cual se considera importante el trabajo del vocabulario a partir de los sinónimos, puesto que afianzan la capacidad de abstracción y contribuyen al uso fluido y adecuado de las palabras, incrementan el léxico logrando convertir las palabras en conceptos y relacionando en un texto los términos desconocidos con términos análogos conocidos a la hora de comprender un texto.

4.2.3 Secuencia 3. La radicación “Descubriendo significados”.

En esta secuencia didáctica se trabajó la radicación, como estrategia para encontrar el significado de una palabra, ya que una manera de deducir el significado de un vocablo es recurrir a los elementos que lo componen, por lo tanto “conocer cómo se estructuran determinadas palabras da claves al alumno para comprender la relación existente entre muchas de ellas y, por consiguiente, deducir el significado de unas a partir de las otras” (Hernández, 1996, p.251).

Dentro de la unidad didáctica se propuso el desarrollo de actividades a partir del trabajo de la radicación de las palabras, como: emplear términos nuevos que aparecen en el texto, relacionarlos

con otros, formar familias de palabras, lo cual permitió enriquecer el vocabulario y ampliar las estrategias para encontrar significados. Además, se propuso relacionar familias de palabras, elaborar breves composiciones escritas por parejas, mediante la actividad titulada “cuento a dos manos”, formar palabras a partir de los sufijos y prefijos que se encontraron en las lecturas, así como el reconocimiento del significado de los sufijos y prefijos más utilizados en el contexto. Los niños crearon listas de prefijos y sufijos que hallaron en el juego de rompecabezas, añadiendo su significado, lo cual contribuyó a fortalecer la interpretación textual.

A medida que se aplicaban las actividades de la secuencia, los estudiantes asumieron un mayor compromiso e interés. En la aplicación de la familia de palabras los niños se mostraron motivados por resolver las actividades propuestas, reconocieron con facilidad palabras derivadas de otras; sin embargo, presentaron dificultad en la identificación correcta del significado de las palabras, la relación con otras palabras derivadas y con los contenidos (raíces, familia de palabras, sufijos, prefijos), que se requieren para apropiarse el contenido del texto y facilitar su comprensión. Por esta razón, se vio la necesidad de implementar más actividades y recursos que le permitieran al estudiante afianzar y descifrar los significados de las palabras estableciendo relaciones entre ellas.

Figura 4. Estudiantes reconociendo familia de palabras y organizando rompecabezas de prefijos y sufijos



Estudiantes reconociendo familia de palabras

Estudiantes organizando rompecabezas de prefijos y sufijos

Del mismo modo, se propuso una actividad del rompecabezas, en la que los estudiantes debían organizar prefijos y sufijos para crear nuevas palabras. Algunos niños presentaron dificultad para relacionar y crear palabras derivadas, en algunas situaciones no identificaban si la palabra correspondía a un sufijo o prefijo, desconocían el significado de las palabras, lo cual limitó la interpretación de los textos leídos.

Al finalizar la secuencia se aplicó un taller a partir de la lectura “periódico el café”, para el nivel de radicación, persistiendo las dificultades antes mencionadas, a partir de lo cual se hizo evidente que los estudiantes no relacionan palabras, se les dificulta identificar los significados, su vocabulario es escaso, por consiguiente, estos aspectos inciden en los procesos de comprensión de un texto.

Figura 5. Taller sobre radicación

**GRADO TERCERO
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
RADICACIÓN. TEXTO NARRATIVO.**

Periódico El Café

Antonio es un niño superinteligente y aplicadísimo. Este mes ganó el concurso del mejor periodista. Anteayer, en la escuela de Antonio, hubo reunión extraordinaria de padres de familia, con el subdirector y también asistieron algunos exalumnos, quienes pudieron admirar un magnífico periódico mural que todos leyeron y relejeron con gran atención. Se llamaba el café.

De pronto, un padre preguntó: “¿Y cómo nació el periódico el Café?” Antonio respondió en voz alta para que todos los presentes le oyeran: “Queríamos dar a reconocer muchas de nuestras ideas, por eso resolvimos preparar y sacar un periódico. Con la desventaja que no contamos con recursos, decidimos reutilizar esta hoja de plátano para exponer en ella nuestros trabajos. Con recortes de revistas de multicolores formamos las palabras EL CAFÉ. Este es el nombre de nuestro periódico ya que este es el producto importantísimo en la economía de nuestra subregión.

Los niños hicimos una composición sobre el tema de nuestra economía, lo presentamos al profesor, lo graficamos y la fijamos en la hojita de plátano que sirve de soporte al periódico mural.

Semanalmente trabajaremos en él, y de ser posible en tiempo de extraclases, renovando los temas y que sean de muchísimo interés para todos”.

Los padres y asistentes admirados, reconocieron el trabajo realizado por los niños y el profesor, felicitándolos y ofreciéndoles su colaboración.

1. Encontrarás unas palabras del texto, pero están separadas, organízalas y descubre las palabras correctas; luego, escribe lo que crees que significan.

Súper Ex Extra ayer inteligente
Ante Re alumnos ordinaria
Súper inteligente Ejemplo: SUPERINTELIGENTE
leyeron

Anteayer, exalumnos, extraordinaria, superinteligente, superalumnos, relejeron, antes, hoy.

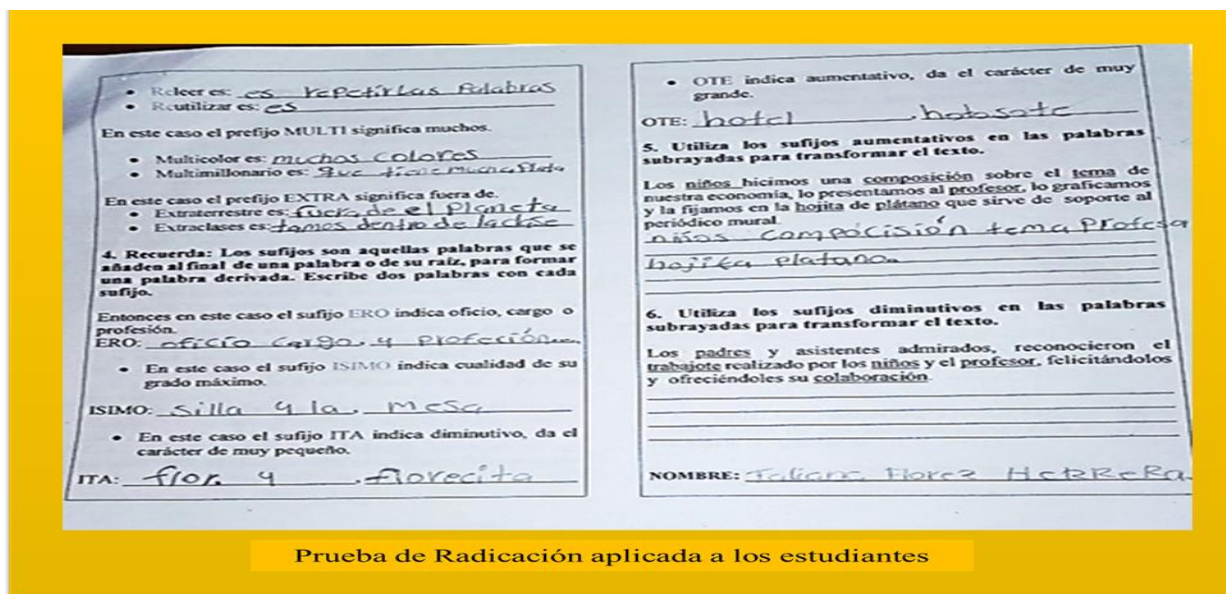
2. Forma nuevas palabras, escribiendo sufijos o prefijos.

Periódico: *periodista, periodista*
Café: *cafetera, cafetera*
Trabajo: *trabajador, trabajador*
Interés: *interés, familia*
Feliz: *alegría, alegría*

3. Recuerda: Los prefijos son aquellas palabras que se colocan antes de una palabra, y pegado a ella, para cambiarle el significado.

Entonces en este caso el prefijo **RE** significa volver hacer una acción.

Prueba de Radicación aplicada a los estudiantes



Fuente. Autoras. 2018.

Es importante seguir trabajando con los estudiantes en este nivel ya que la radicación ayuda al desarrollo y enriquecimiento léxico, estimulando el descubrimiento y utilización de nuevas palabras.

4.2.4 Secuencia 4. La Contextualización “Contesto según el contexto”.

En esta secuencia se desarrollaron actividades encaminadas a lograr que los estudiantes comprendieran que en un texto no es suficiente saber datos, sino conectarlos y establecer relaciones dentro de un contexto, para esto se requiere analizar detalladamente, reconocer datos y elementos básicos que presenta el texto. Las actividades planteadas en la secuencia fueron: juego de palabras erradas donde se cambiaban palabras del texto y los estudiantes inferían la palabra correcta, en esta actividad algunos estudiantes encontraron la palabra correcta y se motivaron para dar sus propios ejemplos “la oveja toma el néctar de las flores” los compañeros corrigen la palabra incorrecta. Se mostraron participativos en cada una de las actividades propuestas.

Se propuso la actividad “oraciones incompletas”, en la cual los estudiantes completaron las oraciones con palabras claves. La mayoría de los estudiantes realizaron correctamente la actividad, algunos presentaron dificultades para ubicar las palabras en el espacio o contexto correspondiente, estas son algunas oraciones incompletas: *La hija de mi tía es _____ de mi mamá, el*

hermano de mi papá es el _____ de mi mamá.

En otra actividad se pidió a los estudiantes que escribieran en los espacios en blanco los conectores correspondientes: *al final*, *en cambio*, *por eso*, *a pesar de todo*, para que el texto tuviera sentido, en el desarrollo de la actividad se encontró que los estudiantes presentaron dificultad para hacer uso correcto de los conectores y no construyeron el texto con coherencia. Se solicitó a los estudiantes completar oraciones con palabras dadas, frente a lo cual varios niños no relacionaron las palabras con el contexto que se presentaba en el texto; “*En navidad la mayoría de las farmacias se llenan de juguetes*”, “*En navidad la mayoría de las escuelas se llenan de alumnos*”, se evidencia que falta coherencia al completar las oraciones.

Dentro de la secuencia didáctica se planteó la lotería de palabras homónimas, en la que se propuso el trabajo colaborativo; los estudiantes debían ubicar la palabra con la imagen correspondiente, y construir el significado de las palabras. Realizaron la construcción de oraciones empleando las palabras indicadas, compararon la escritura y el significado. De esta manera, comprendieron qué son las palabras homónimas.

Figura 6. Actividad en la lotería de palabras homónimas y errores en la actividad sima-cima

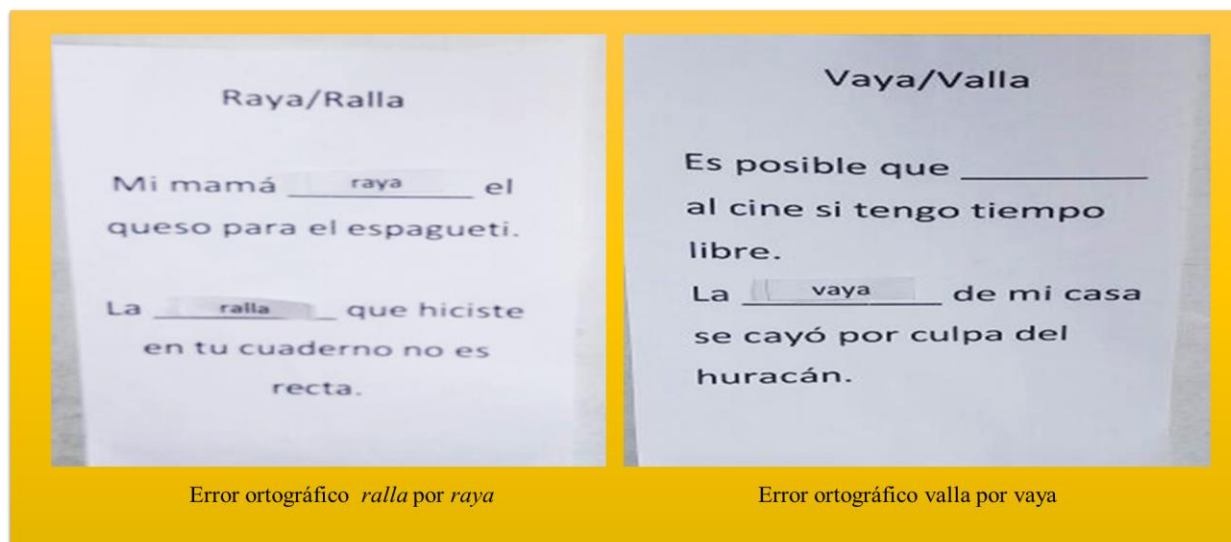


Fuente. Autoras. 2018.

En la realización de la actividad lotería de palabras homónimas los estudiantes presentaron

dificultad para ubicar algunas palabras por la ortografía, ralla con raya, sima con cima, valla con vaya. Se observó que los estudiantes, aunque saben el significado de las palabras porque logran describir mediante una oración de lo que interpretan, no reconocen las reglas ortográficas para su correcta escritura. Mostraron motivación e interés, orden, asumen roles en la actividad y en el trabajo en equipo.

Figura 7. Errores ortográficos de los estudiantes



Fuente. Autoras. 2018.

En la actividad “inserta la palabra en el blanco”, los estudiantes completan las oraciones con las palabras homónimas correspondientes, relacionadas con la actividad anterior de la lotería de palabras homónimas, en esta actividad los estudiantes ubicaron la palabra en la oración correspondiente, comprendiendo el significado de la palabra en la oración, interpretando, explicando y compartiendo con sus compañeros.

En la actividad “¿Cuál es la palabra que falta?”, los estudiantes completaron el texto informativo sobre los factores abióticos, sin mayor dificultad deduciendo la palabra del contexto. Para la secuencia de contextualización, los estudiantes acertaron y comprendieron con mayor facilidad las actividades propuestas mostrando un buen trabajo y desempeño en los resultados.

Figura 8. Estudiantes en la actividad de contextualización y completando el texto.



Estudiantes durante el desarrollo de la actividad de contextualización

Estudiante completando el texto "Factores abióticos"

Fuente. Autoras. 2018.

En las fotografías se presentan los estudiantes completando el texto que estaba incompleto con las palabras que podían deducir del contexto del mismo, cada vez que reconocen la palabra que va completando el texto se les pidió que explicaran por qué pensaban que esa era la palabra que completaba el texto, entre todos dicen el significado de la palabra.

Los estudiantes completan el texto con las ilustraciones de las palabras correspondientes, leen el texto con sus compañeros, interpretando el contenido, haciendo reflexiones y comentarios de los factores abióticos, demostrando lo comprendido y sintetizado del texto.

Al finalizar la secuencia se aplicó la guía propuesta para la contextualización. Los estudiantes alcanzan mejores desempeños al realizar la guía, trabajando con mayor independencia, leyeron con mejor fluidez, desarrollaron la actividad con una mejor comprensión, aplicando los aspectos abordados en la contextualización. Sin embargo, en algunos estudiantes todavía se observa dificultades en lectura oral, velocidad y calidad de la lectura. En lo que respecta a la interpretación de los textos, el trabajo no es independiente, muestran inseguridad y baja concentración.

Figura 9. Prueba de contextualización, aplicada a todos los estudiantes.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GERMAN ARCINIEGAS GRADO TERCERO CONTEXUALIZACIÓN, TEXTO NARRATIVO							
Un párrafo atrevesado							
<p>La profesora de Camilo, estudiante de tercer grado, le pidió que leyera <u>oralmente</u> un cuento. Cuando terminó, la profesora le solicitó que explicara lo que había ocurrido en el segundo párrafo, que decía así: "Era una noche muy oscura y lluviosa. Por el <u>externo</u> camino venía don Ernesto en su caballo, tapándose la cabeza con su ruana para protegerse de la fuerte lluvia. Al verlo, Juanita gritó: ¡Auxilio! ¡Un hombre sin cabeza! Don Ernesto soltó la risa y dijo descubriéndose: soy yo, tu papá, no te asustes". Camilo estaba distraído cuando leyó este párrafo, por eso no le podía explicar a su profesora lo que decía. Pero, como Camilo nunca se quedaba callado, resolvió responder de esta manera: el párrafo cuenta que un caballo sin cabeza quería robarle la ruana a Juanita para protegerse de la lluvia. Todos se echaron a reír. Entonces Camilo, <u>asegurado</u>, recordó que para entender un párrafo, es necesario buscar la idea principal. Volvió a leer el párrafo y se dio cuenta de que la idea más importante era: "Por el camino venía don Ernesto en su caballo, tapándose la cabeza con la ruana para protegerse de la lluvia". Después de esto, Camilo <u>entendió</u> el párrafo y pudo explicarlo con mucha claridad. Esta vez, nadie se rio.</p>							
<p>1. Encuentra otra palabra diferente a la del texto que complete cada una de las siguientes oraciones:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Largo</td> <td style="width: 33%;">comprendió</td> <td style="width: 33%;">verbalmente</td> </tr> <tr> <td>apenas</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Le pidió que leyera <u>verbalmente</u> un cuento. Por el <u>apenas</u> camino venía don Ernesto en su caballo. Entonces Camilo, <u>asegurado</u>, recordó que para entender un párrafo, es necesario buscar la idea principal.</p>		Largo	comprendió	verbalmente	apenas		
Largo	comprendió	verbalmente					
apenas							
<p>4. Camilo <u>comprendió</u> el párrafo y pudo explicarlo con mucha claridad.</p> <p>2. Identifica y escribe lo que la palabra en mayúscula quiere decir, sin emplear el diccionario:</p> <p>a. Para <u>PROTEGERSE</u> de la fuerte lluvia <u>tapándose</u>.</p> <p>b. Don Ernesto soltó la risa y dijo <u>DESCUBRIÉNDOSE</u> <u>que él era su papá</u>.</p> <p>c. Camilo estaba <u>DISTRAÍDO</u> cuando leyó este párrafo. <u>no estaba concentrado</u>.</p> <p>3. En la expresión: "Todos se echaron a reír". Esta frase se refiere a:</p> <p>a. Todos los estudiantes se acostaron en el piso a reír. b. Todos en el salón les dio mucha risa. c. Camilo se reía mucho.</p> <p>4. Don Ernesto es el papá de cuál personaje del texto:</p> <p>a. De Camilo b. De la profesora c. De Juanita</p> <p>5. En la frase: "Camilo <u>comprendió</u> el párrafo y pudo explicarlo con mucha claridad". El espacio en blanco, se puede completar con la palabra:</p> <p>a. Resultó b. Ignoró c. Comprendió d. Pensó</p> <p>NOMBRE: <u>Samuel Felipe</u></p>							

Prueba de contextualización, aplicada a todos los estudiantes, se evidencia mejores resultados en la lectura y a la interpretación, ya que al deducir palabras del contexto se puede descubrir o inferir a partir de la información que suministra el mismo texto favoreciendo la comprensión.

Fuente. Autoras. 2018.

4.2.5 Análisis prueba de evaluación.

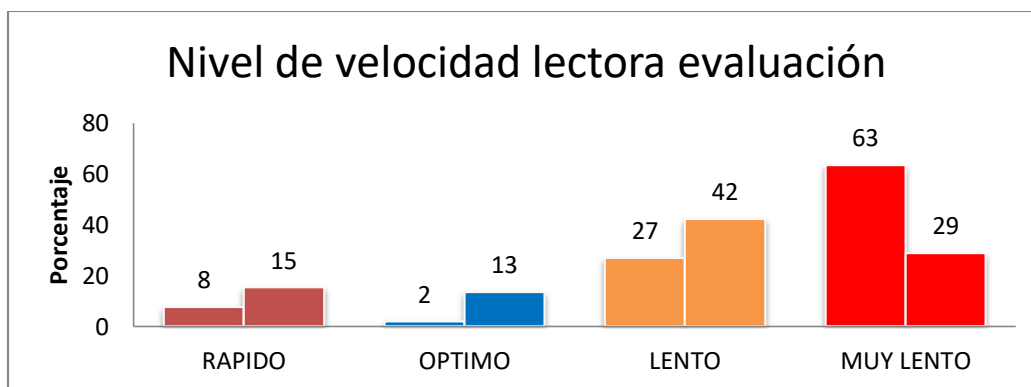
Luego de la implementación de la unidad Didáctica se aplica la prueba de Evaluación, para analizar los avances en lo que respecta a la velocidad, calidad de la lectura y la comprensión de textos en cada uno de sus niveles: literal, inferencial y crítico. La prueba se aplica a los 52 estudiantes seleccionados en la muestra.

De acuerdo con los resultados arrojados en la evaluación con respecto a la prueba diagnóstica, se observa que los estudiantes presentaron cambios positivos con respecto a los aspectos evaluados en la primera aplicación.

Velocidad de la lectura: Es de gran importancia antes de trabajar el nivel de decodificación primaria analizar la lectura fonética de los estudiantes ya que una buena fluidez lectora contribuye a que haya mejor interpretación del texto. Lograr que los estudiantes interactúen con las lecturas, se apropien de su contenido, se motiven frente a la enseñanza de este proceso, hace que adquieran hábitos lectores. La lectura en voz alta de cuentos, la presentación de títeres, la grabación de

lectura donde los niños luego escuchan su propia voz, el apoyo en casa para reforzar el ejercicio de grabación de la lectura, actividades que fueron realizadas en la primera secuencia de la unidad didáctica ayudaron a fortalecer la lectura fonética, lo cual se demostró en los resultados obtenidos al presentar la evaluación.

Gráfica 6. Porcentaje del análisis comparativo de los resultados prueba diagnóstico y evaluación que alcanzaron los estudiantes en nivel de velocidad lectora.



Fuente. Autoras. 2018.

Para comprobar los niveles de velocidad lectora se propuso aplicar una evaluación de lectura en voz alta de un texto totalizado por 118 palabras, el cual debería ser leído por los estudiantes en un minuto. Fue significativo el mejoramiento que presentaron los estudiantes en la lectura en voz alta, ya que en un 63% de los niños que se encontraban en un nivel de velocidad de lectura muy lenta, quienes leyeron un promedio de 40 palabras en un minuto, disminuyeron al 29%, lo cual indica que un 34% de los estudiantes mejoraron en la velocidad lectora, y el número restante están leyendo un promedio de 45 palabras.

Para el nivel lento, también se evidencia que los estudiantes lograron mejorar la velocidad lectora; de un 27% que se encontraba en este nivel, y que leyeron un promedio de 70 palabras en un minuto, aumentaron a un 43%, este nivel aumentó porque el porcentaje de estudiantes que se encontraban en el nivel muy lento, pasaron a dicho nivel y se mantuvieron en el mismo número de palabras leídas al cumplir el minuto.

En cuanto al nivel de lectura óptimo, para que el estudiante lograra estar en este nivel era necesario leer entre 85 y 89 palabras; se puede demostrar que los estudiantes avanzaron en

velocidad lectora, puesto que del 2% que arrojó la prueba diagnóstica en la evaluación se incrementó este porcentaje al 13%, demostrando que un 11% de los estudiantes mejoraron en este nivel de lectura.

Referente al nivel de lectura rápido, se evidencia que los estudiantes intensificaron en un 7% la velocidad lectora, de un 8% que se encontraban en este nivel, y que leyeron un promedio de 90 palabras en un minuto, se incrementó el porcentaje a un 15%, indicando de esta manera el mejoramiento de la fluidez lectora en los estudiantes.

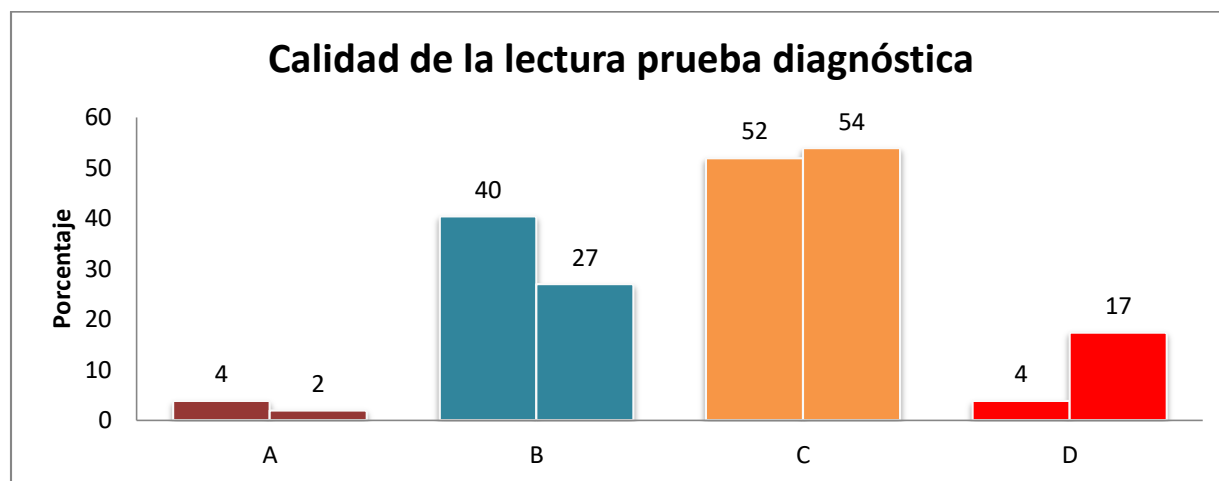
La lectura fonética de diversos textos se debe incorporar en las prácticas diarias de los estudiantes en aula y casa, convirtiéndose en un hábito que va a contribuir en el buen desempeño escolar, incrementando la motivación, el vocabulario y el gusto por la lectura. Al respecto De Zubiría (1996) plantea:

El formar lectores no debe ser una tarea secundaria o marginal en la escuela, pues la lectura impregna todas las asignaturas a lo largo de todos los años y no exclusivamente durante los años iniciales. Y hacia el futuro, el leer constituirá la habilidad intelectual por excelencia; sólo gracias a su verdadero dominio será posible la formación de verdaderos autodidactas (p.31). La aplicación e implementación de la unidad didáctica “Leo, releo y construyo” es un trabajo constante, reflexivo y continuo que permitió desarrollar actividades programadas y secuenciales para fortalecer la fluidez lectora y mejorar la comprensión textual, aspectos que se ven reflejados en los resultados alcanzados por los estudiantes del grado tercero, después de su aplicación.

Calidad de la lectura: Al igual que la velocidad de la lectura es fundamental fortalecer y desarrollar la calidad de la lectura de los estudiantes, ya que un buen lector interpreta debidamente los signos que están presentes en la lectura y además es capaz de alcanzar niveles adecuados de velocidad, estos elementos sólo se pueden mejorar mediante la práctica continua y sistematizada, cuanto más se lea, más se incrementa la calidad lectora. Por consiguiente, al reforzar los hábitos lectores los estudiantes leerán con mayor fluidez, con buena entonación, realizando modulaciones en la voz y haciendo pausas según los signos de puntuación. Este nivel se analizó a partir de los rasgos en el tejido de la lectura propuestas en la evaluación, como son: omisión de letras, cambio

de palabras, anomalías de acento, falta de pausas y si el estudiante hace o no autocorrecciones al leer.

Gráfica 7. Porcentaje del análisis comparativo de los resultados prueba diagnóstico y evaluación que alcanzaron los estudiantes en nivel de la calidad de la lectura.



Fuente. Autoras. 2018.

En el nivel A, siendo el nivel más bajo de la calidad de la lectura, en la prueba diagnóstico se ubicaron el 4% de los estudiantes y en la evaluación se halla un 2%, quiere decir un 2% de los estudiantes logró superar este nivel.

En el nivel B de la lectura, se ubican los estudiantes que leen sin pausas, ni entonación, leen palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido (oraciones), para la prueba diagnóstica el porcentaje de estudiantes en este nivel era del 40% y los resultados que evidenció la evaluación es el 27% reduciéndose en un 13%, esto significa que los estudiantes mejoraron considerablemente pasando a otros niveles.

En el nivel C los estudiantes leen y unen palabras formando oraciones con sentido, realizan pausas adecuadas, aunque persisten algunos errores de pronunciación y entonación. En la prueba diagnóstica se encontraban el 52% de los estudiantes y en la evaluación se ubicaron el 54%, indicando, que un 2% de los estudiantes mejoraron este nivel. Es importante destacar que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran en este nivel de lectura.

En el nivel D, el estudiante hace pausas y presenta una adecuada entonación y pronunciación, respetando las unidades de sentido como es la oración, presentan pocos errores en la pronunciación. En la prueba diagnóstica se encuentra que el 4% de los estudiantes se ubica en este nivel, en contraste con la evaluación muestra un 17 %, indicando que los estudiantes mejoraron significativamente en la calidad de la lectura, en un 13%.

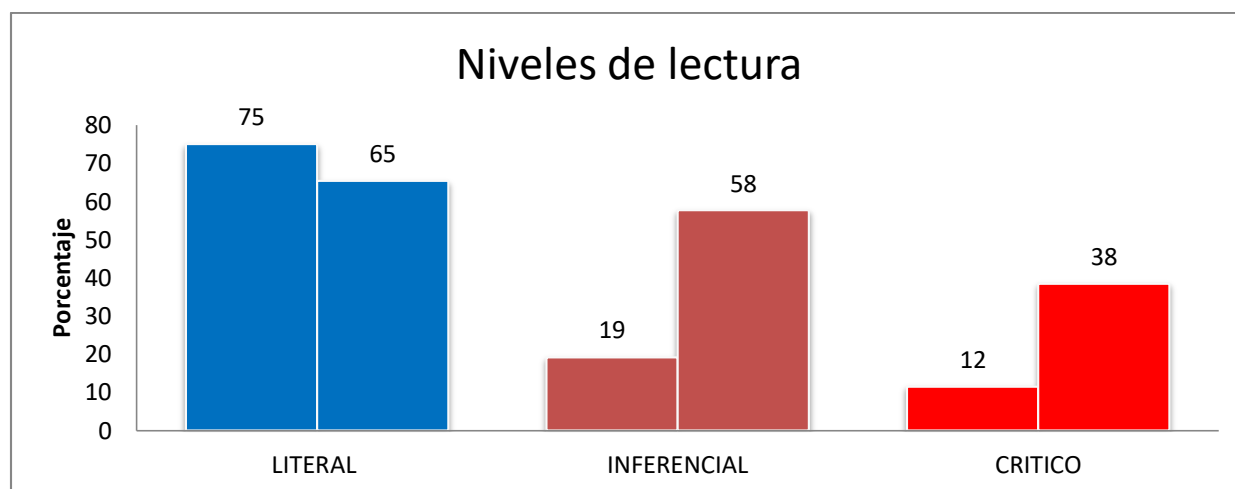
A partir de la unidad didáctica “Leo, releo y construyo” en la secuencia de lectura fonética “Pronunciando ando”, se abordó la animación de la lectura, mediante la lectura de diversos textos, juego de palabras, lectura de guiones con títeres, grabaciones de voz, trabajo de lectura por pares, con el objetivo de retomar cada uno de estos aspectos de la calidad de la lectura. Al respecto de los procesos de lectura Solé (2012) refiere que la competencia lectora se construye a través de la participación de los estudiantes en cada una de las actividades y prácticas diarias, que disfruten de la lectura, en la familia, en la institución, creando lazos entre la lectura y el lector principiante. Durante el proceso de escolaridad este vínculo debe ser mayor, con mayor autonomía, la lectura debe quedar arraigada en su vida escolar, ya que nunca se deja de aprender a leer.

Los avances en los estudiantes se han logrado gracias a la aplicación sistematizada y coordinada de la unidad didáctica, ya que los estudiantes realizaron cada actividad propuesta con esfuerzo y dedicación, haciendo de la lectura un aliado importante para el conocimiento, es claro que estas actividades no se pueden dejar de realizar, deben convertirse en un hábito en el proceso escolar, los estudiantes siguen trabajando diariamente, en el aula y en la casa la lectura en voz alta, fluidez y entonación, superando obstáculos presentados al iniciar el proceso lector.

4.3 Niveles de lectura

Las gráficas muestran la comparación de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y en la prueba de evaluación, con respecto a los niveles de comprensión lectora que se presentan en los lineamientos curriculares de lengua castellana.

Gráfica 8. Resultados comparativos prueba diagnóstica y de evaluación, niveles de comprensión lectora.



Fuente. Autoras. 2018.

Los resultados de la prueba diagnóstica evidenciaron que los estudiantes obtuvieron un mejor desempeño en el nivel literal; el 75% de los niños lograron responder acertadamente las preguntas de este nivel. Sin embargo, en comparación con los resultados de la evaluación se muestra que este porcentaje de estudiantes disminuyó en un 10%, es decir que el 65% de los estudiantes dieron cuenta de las preguntas correspondientes a este nivel en la segunda aplicación.

De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, los niveles inferencial y crítico mostraron más bajos resultados, por lo que en la implementación de las actividades de comprensión lectora se profundizó más en estos dos niveles, descuidando en cierta manera el trabajo alrededor de la información explícita contenida en el texto, lo que pudo incidir en los resultados del nivel literal de la segunda aplicación.

Otro factor de incidencia que se consideró fue el tipo de pregunta; en el nivel literal se solicitó a los estudiantes identificar qué era lo que mejor sabía hacer el personaje de la historia. Todas las opciones de respuesta correspondían a frases que se encontraban en el texto, lo que pudo generar confusión al estudiante a la hora de seleccionar, bien porque no realizó una lectura comprensiva, o porque al encontrar como primera opción una de las oraciones que ya había leído en el texto, la seleccionó y no continuó leyendo, sin verificar que diera respuesta a la pregunta planteada.

Los niveles de comprensión que mayor avance mostraron corresponden al inferencial y crítico. En la prueba de diagnóstico el 19% de los estudiantes dio cuenta de las preguntas correspondientes al nivel inferencial, en la evaluación este porcentaje se incrementó en un 39%, lo que ubicó al 58% de los educandos en el nivel inferencial. Al trabajar diversos tipos de texto (narrativo, argumentativa y lírico) con los estudiantes se desarrolló procesos de análisis, inferencia de información, reconstrucción de significados a partir de la recuperación de información no expresada en el texto que era necesario inferir, igualmente, al trabajar actividades del nivel de contextualización se fortaleció en los estudiantes este nivel de comprensión.

En lo que respecta al nivel crítico, se muestra un avance significativo pese al nivel de complejidad que representa las preguntas en las que se evalúa y reflexiona acerca del contenido y forma del texto. En la prueba diagnóstica solo un 12% de los estudiantes respondieron acertadamente las preguntas de este nivel, sin embargo, en comparación con la prueba de evaluación, este nivel mostró un aumento del 26%, ya que se evidenció que el 38% de los estudiantes contestó correctamente las preguntas planteadas para este nivel de comprensión.

En este nivel se tuvo en cuenta los procesos relacionados con la abstracción de información por parte del estudiante y la identificación de la tipología textual y su intención comunicativa, los textos trabajados para fortalecer la lectura son narrativos, argumentativos y líricos, también se trabajó en la formulación de preguntas sobre los textos para estimular la curiosidad, la reflexión, la identificación de la intención comunicativa del texto, la silueta textual y para clarificar los conceptos más relevantes del texto. El trabajo colaborativo también fortaleció la participación exponiendo sus puntos de vista y animando a los estudiantes que trabajen juntos fomentando la escucha y la capacidad de formular un punto de vista propio y contraponer con los puntos de vista y argumentos de los demás.

En la implementación de la unidad didáctica los niveles de lectura se asumieron de una manera transversal en cada una de las acciones propuestas para trabajar los aspectos de la decodificación primaria (sinonimia, radicación y contextualización), a través del uso de diversas tipologías textuales, centrando el trabajo en el desarrollo de procesos de pensamiento que beneficiaran los procesos de comprensión lectora.

Los resultados correspondientes a los niveles de comprensión lectora, ponen en evidencia la necesidad que tienen los maestros de comprender el tipo de preguntas y procesos que se requieren realizar para desarrollar procesos de pensamiento que le permita a los estudiantes, deducir, inferir, realizar hipótesis, establecer relaciones de significado, establecer relaciones de causa y efecto, identificar secuencias, así como establecer relaciones de contenido del texto con otros textos leídos (MEN, 2008), además de acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo de habilidades para alcanzar un nivel de lectura crítico.

Capítulo V

5.1 Reflexiones didácticas

1. Se considera fundamental realizar la revisión de planes de área y aula en colectivos de maestros, para verificar el planteamiento de estrategias de comprensión lectora y su puesta en práctica con el objetivo de desarrollar procesos de pensamiento que potencie las habilidades lectoras, para que en el contexto escolar sea una práctica viva.

2. La implementación de unidades didácticas se constituye en una herramienta importante dentro del contexto escolar, en la medida que permite a los maestros planear secuencias de actividades, con objetivos y fines específicos, apuntando a superar dificultades y necesidades de aprendizaje encontradas en un grupo de estudiantes. Es una estrategia fundamental en el caso de grupos numerosos, en los que no es posible dadas sus características, centrarse en casos específicos, por lo que se requiere fortalecer la implementación de estrategias para el trabajo en equipo. Por tal razón, la unidad didáctica construida en este proyecto será compartida con los demás docentes, para que pueda ser enriquecida con sus saberes y llevada a la práctica en los diferentes grados de escolaridad con las adaptaciones requeridas, de acuerdo a las particularidades de los contextos y las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

3. La experiencia de diseñar, implementar, evaluar y hacer seguimiento a los resultados arrojados a partir de la puesta en práctica de una unidad didáctica construida en equipos de maestros, permite fortalecer el trabajo entre pares, así como el saber disciplinar y la didáctica del maestro en lo que respecta a los procesos de comprensión lectora, siendo estos aspectos determinantes en la práctica pedagógica.

4. La observación y el registro del diario de campo son herramientas de investigación importantes que permiten reflexionar sobre nuestras prácticas en el aula y realizar una valoración de los procesos académicos que se llevan a cabo con los estudiantes, teniendo en cuenta la evolución de su aprendizaje.

5. La manera de plantear una clase y de abordar dificultades de los estudiantes, en una unidad didáctica, como estrategia para tratar la enseñanza de los procesos de comprensión lectora, permite vincular actividades lúdicas, creativas, de reflexión que se pueden transversalizar con las diferentes áreas del conocimiento y usar diversas tipologías textuales (narrativa, argumentativa, lírica). Así mismo, se tiene en cuenta actividades de interacción con el texto (antes, durante, después de la lectura), y distintas clases de lectura (guiada, individual, silenciosa, en voz alta, a una voz) para alcanzar los objetivos propuestos.

5.2 Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación Estrategia didáctica para la enseñanza de la decodificación primaria en la Institución Educativa Germán Arciniegas, en relación con el cumplimiento de los objetivos y la resolución de la pregunta de investigación.

De acuerdo al primer objetivo, *identificar el nivel de fluidez y comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero*, los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica evaluaron dos componentes, el primero, acerca del desempeño de los estudiantes en aspectos centrales como la fluidez lectora, que comprende la velocidad y la calidad de la lectura. Encontrando que el 40% de los estudiantes leen sin realizar las respectivas pausas y entonaciones dadas por los signos de puntuación y además, realizan la lectura del texto palabra por palabra, por lo que no comprenden las oraciones que conforman el texto como unidades de sentido completo. Finalmente, tan sólo el 4% de los estudiantes, se encuentran en el nivel óptimo de lectura.

En el segundo componente de la prueba diagnóstica, se plantearon preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, con el objetivo de identificar el alcance de los estudiantes de grado tercero en cada uno de estos niveles, encontrando que el 75% alcanza el nivel literal, mientras que en el inferencial, sólo el 19% y en el crítico el 12%, encontrando dificultades a la hora de conocer los significados de las palabras durante el ejercicio. La valoración de estos dos componentes permitió concluir, que no se puede avanzar a un mayor nivel de lectura, si no se proponen actividades para fortalecer la lectura fonética, el nivel inferencial y el nivel crítico, por lo tanto, se requiere construir

estrategias didácticas que le faciliten al estudiante adquirir mecanismos que le permitan reconocer el significado de las palabras dentro de un texto, para que de esta manera puedan extraer información.

En cuanto al segundo objetivo, *diseñar una unidad didáctica que conduzca a la enseñanza de la aplicación de la decodificación primaria en el área de lengua castellana*, se puede reflexionar que la comprensión lectora es un proceso complejo para los estudiantes, por lo tanto, depende del maestro hacer más accesible su aprendizaje a través de estrategias didácticas dependiendo del contexto en el que se encuentren. Para ello, es necesario propiciar espacios donde los docentes realicen procesos de autorreflexión que permitan evaluar las acciones que se llevan a cabo en el aula, buscando referentes teóricos e investigaciones que nutran su práctica educativa. Romper con las estructuras, esquemas, hábitos y costumbres es difícil en la práctica docente, sin embargo, es indispensable para que a partir de allí, se puedan construir propuestas con mecanismos innovadores que le permita al estudiante leer para comprender.

En relación al tercer objetivo, *implementar la estrategia didáctica planteada desde la decodificación primaria*, se permite establecer que la aplicación de la unidad didáctica evidencia la diferencia entre la planeación por contenidos y la planeación por sesiones, ya que al organizar las actividades de forma específica, secuencial y sistematizada se genera un proceso de enseñanza continuo y progresivo. Así mismo, la implementación de la metodología de investigación acción educativa permitió reflexionar acerca de la práctica docente y reconocer las características particulares de los participantes de la investigación.

Respecto al cuarto objetivo, *interpretar desde la didáctica los resultados de la unidad planteada a partir de la decodificación primaria*, se puede afirmar que reconocer el significado de una palabra, requiere de un ejercicio personal constante, usando mecanismos como la sinonimia, la radicación y la contextualización; se puede fortalecer la recuperación lexical. Por lo tanto, desde el quehacer docente se debe continuar construyendo estrategias didácticas que permitan la práctica de estos mecanismos, usando diversos tipos de textos, ya que cada texto requiere que el lector desarrolle habilidades de pensamiento y reconozca un vocabulario específico.

Una vez abordados los objetivos específicos, se puede señalar que el objetivo general: *Fortalecer la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio a través de una estrategia didáctica para el área de lengua castellana*, se alcanza en cuanto a que el diseño y aplicación de la unidad didáctica, construida a partir de la reflexión frente a la enseñanza de la lectura, permitió realizar una planeación por sesiones, organizando actividades de forma secuencial, a partir de las cuales se enseñaron los mecanismos que el estudiante requiere para reconocer el significado de las palabras dentro de un texto y aprender a extraer información, fortaleciendo de esta manera su comprensión de lectura.

Finalmente, la pregunta de investigación *¿Qué estrategia didáctica facilita la enseñanza de la decodificación primaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Germán Arciniegas de Villavicencio?* se resuelve puesto que, la unidad didáctica como estrategia para la enseñanza de la decodificación primaria, generó resultados favorables para mejorar la comprensión lectora, ya que los estudiantes presentaron avances en la evaluación aplicada, en el nivel de lectura inferencial y crítico. A nivel inferencial, este porcentaje se incrementó en un 39%, lo que ubicó al 58% de los educandos en este nivel y en el nivel crítico se logró un aumento del 26%, además, se evidencia que el 38% de los estudiantes contestó correctamente las preguntas planteadas para este nivel de comprensión. Estos resultados permiten determinar que para mejorar la comprensión de un texto es necesario que el docente conozca los mecanismos que se requieren para enseñar la comprensión de lectura a los estudiantes, empezando por la recuperación lexical.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, H. (2015). La decodificación secundaria de la teoría de las seis lecturas en el desarrollo cognitivo de lengua y literatura de los estudiantes de séptimo grado de educación básica de la escuela fiscal mixta Daniel Enrique Proaño de la parroquia la Magdalena, cantón quito, provincia de Pichincha. (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/9442>
- Amaya, V., y Fuentes, C. (2016). El aprendizaje inferencial lector en textos policiales: una propuesta didáctica para séptimo año básico. Recuperado de http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1168/1/Amaya_Godoy_Victor.pdf
- Arenas, H. (2014). Teoría de las seis lecturas y su incidencia en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del ciclo III de una institución escolar publica la de la ciudad de Bogotá (Manuel Cepeda Vargas). Recuperado de www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/20150928100723844351301.pdf
- Bisquerra, R. (2012). Metodología de la investigación educativa. Madrid España. Editorial La muralla.
- Cajiao, F., López, Y., & Muñoz, L. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/4_leer_para_comprender_escibir_para_transformar_0.pdf
- Calderón, P. (2011). Incidencia de la aplicación de la metodología para la comprensión lectora a base de la Teoría de las seis lecturas etapa pre-categorial trabajado con 30 docentes de bachillerato de la región de la costa (tesis de maestría). Universidad Técnica particular de Loja, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de

http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11577/1/Paquita_Calder%C3%B3n_Jim%C3%A9nez_1039329.pdf

Dávila Paz, M. C. (2012). Habilidades metalingüísticas y decodificación lectora en alumnos del primer grado de primaria de una institución educativa del Callao. Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1144/1/2012_Davila_Habilidades_metaling%C3%BC%C3%ADsticas_y_decodificaci%C3%B3n_lectora_en_alumnos.pdf

De Camilloni, A (2008). Los profesores y el saber didáctico. Recuperado de http://www.unter.org.ar/imagenes/023%20camilloni-alicia-capitulo-3-los-profesores-y-el-saber_0.pdf

De la Cruz Alfaro, J.N. y Huamán Y (2016) Las seis lecturas de la teoría conceptual en la comprensión lectora de los niños de 2º grado de educación primaria de la IE “Pedro Mercedes Ureña” N°81014-Trujillo. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5583/DE%20LA%20CRUZ%20ALFARO-HUAM%C3%81N%20L%C3%93PEZ.pdf?sequence=1>

De Zubiría, M. (1996). Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Bogotá DC. Colombia: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia-FAMDI.

Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. DidacTIC.R Universidad Nacional Autónoma de México Vol.10 Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. In Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: Novedades Educativas (No. 115). Recuperado de <http://atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante.pdf>

Garrido, F. (1999). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre Lectura y Formación de Lectores. México: Ariel Practicum. Recuperado de <https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/ElBuenLector.pdf>

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13, 28. Recuperado de [file:///F:/Descargas/ElprocesodelecturaGoodman%20\(6\).pdf](file:///F:/Descargas/ElprocesodelecturaGoodman%20(6).pdf)

ICFES (2013). Resultados ICFES Saber 3°, 5° y 9° 2016. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de www.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

ICFES (2017). Informe por colegio, informe pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Bogotá.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). Cómo aplicar la investigación acción. Editorial Laertes. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/316111101/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-E-y-McTaggart-1992>

MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

MEN (2013). Actividad Diagnóstica Carlos y Marcela. Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Grado 2o. Edición. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_tercero.pdf

MEN (2015). Derechos básicos de aprendizaje. Bogotá. Recuperado https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Mendoza, A. et al. (2003). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Editorial Prentice Hall.

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45 – 55. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4101/1/RestrepoBernardo_2004_investigacionaccion.pdf
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Educación y Pedagogía*, 21 (53), 103 – 112. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9835>
- Rojas, N. (2007). Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto-escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5) de básica primaria. Analiza si esta herramienta didáctica ayuda a incentivar y a desarrollar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto. (Tesis de Grado). Universidad de La Salle. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7182/T23.07%20R638t.pdf?sequence=1>
- Sánchez, L; Alfonso, D (2003). Interpretación textual: enseñanza de la comprensión lectora a niñas y niños de primaria. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OIE)*, 2012, núm. 59, p. 43-61. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2007). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>

Vértiz Quiroz, C. R. (2011). Modelo didáctico “IDC”, basado en la teoría de las seis lecturas para estimular la decodificación primaria de las niñas del 2º grado de educación primaria de la IE N° 80397 “Hermanos Albújar y Manuel Guarniz” Guadalupe, 2010. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/7501/Tesis%20Maestr%C3%ADa%20-%20Cindy%20V%C3%A9rtiz%20Quiroz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, 126, 128. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Anexos