

**EL LIBRO-ÁLBUM COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA ACTIVAR  
EL RAZONAMIENTO INFERENCIAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO  
TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS  
SEDE JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ.**

**JULIETH ECHEVERRY PÉREZ**

**TUTORA  
ALICE CASTAÑO**

**Universidad Icesi  
Escuela de Ciencias de la Educación  
Maestría en Educación  
2017**

## Tabla de contenido

	<b>Pág.</b>
1. Introducción .....	4
2. Presentación del problema de investigación.....	6
2.1 Justificación.....	12
2.2 Objetivo General.....	13
2.3 Objetivos específicos.....	13
3. Marco teórico.....	14
3.1 La imagen.....	15
3.2 El libro álbum como texto literario que conjuga texto e imagen.....	17
3.3 Comprensión lectora.....	19
3.4 La inferencia.....	24
4. Diseño Metodológico.....	29
4.1 Sistematización como investigación.....	29
4.2 Secuencia Didáctica.....	29
4.3 Contexto de la investigación.....	30
4.4 Sujetos de la investigación y muestra.....	31
4.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos.....	32
4.6 Categorías de análisis.....	36
5. Análisis de los resultados.....	38
5.1 Descripción de la implementación de las estrategias de lectura durante la secuencia didáctica.....	38
5.1.1 Para llevar el texto al aula... anticipando la lectura.....	38
5.1.2 La construcción de la inferencia durante la lectura.....	42
5.1.3 Seguir comprendiendo y aprendiendo después de la lectura.....	46
5.2 Analizar las inferencias.....	50
5.2.1 Para llevar el texto al aula... anticipando la lectura.....	50
5.2.2 La construcción de la inferencia durante la lectura.....	55
5.2.2.1 Inferencias tipo I.....	56

5.2.2.2 Inferencias tipo II.....	56
5.2.2.3 Inferencias tipo III.....	59
5.2.2.4 Inferencias tipo IV.....	61
5.2.3 Seguir comprendiendo y aprendiendo después de la lectura.....	64
5.2.3.1 Inferencias tipo V.....	64
6. Conclusiones.....	67
7. Bibliografía.....	69
8. Anexos.....	72
8.1 Formato 1 Diseño de Secuencia Didáctica.....	72
8.2 Formato 2 Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD .....	79
8.3 Formato 3. Momentos de análisis articulados con la pregunta problema.....	98
8.4 Formato 4. Para lograr primer acercamiento al proceso de análisis.....	99

## 1. Introducción

La lectura tiene gran incidencia en el desarrollo intelectual y personal del ser humano. Conducir a la construcción del pensamiento crítico-reflexivo, a partir de la interacción texto – contexto – lector, produce un acercamiento afectivo e intelectual a través de habilidades cognitivas como conocer, interpretar, reflexionar y construir sentido, donde se conectan las experiencias de vida con el proceso lector.

Aun cuando conocemos el importante papel de la lectura y el proceso de comprensión, es común encontrar en el aula niños sin hábitos lectores, dificultades en la aplicación de habilidades comunicativas y efectos negativos en el desarrollo de las competencias comunicativas. Estos se convierten en factores que inciden en el fracaso escolar, pues es vital en cualquier área tener buenos procesos de lectura. Es de ahí, donde surge la necesidad de trabajar en una línea de construcción docente encaminada a la transformación de estrategias de enseñanza, a partir de objetivos de aprendizaje direccionados al desarrollo de competencias.

A partir del análisis de esta problemática y de pensar en el propósito de hacer algunos aportes metodológicos frente a la formación de lectores activos capaces de reconstruir el texto a partir de la relación con sus experiencias, saberes, y su interacción con aquellos con quien comparte el texto, se establece como objetivo de este trabajo de grado, potenciar el razonamiento inferencial a partir de la lectura del libro-álbum como herramienta literaria para ejercitar procesos cognitivos que favorezcan las habilidades incidentes en la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero.

El trabajo de grado se organiza en tres grandes fases: La primera analiza y caracteriza la realidad de la comprensión lectora en el aula a partir del estudio de los resultados de las pruebas internas y externas. La segunda fase, presenta los referentes teóricos, propuestas y experiencias en torno al proceso de lectura, comprensión, libro-álbum e inferencias, los cuales sirven como fundamento para proponer estrategias asertivas a la problemática. Finalmente, la tercera fase presenta la propuesta metodológica, el diseño de la SD, la presentación de los resultados y el análisis de la información recogida.

A partir de la presentación del problema y el marco teórico, donde se exponen los elementos conceptuales que sustentan este trabajo, surge la propuesta de intervención que se define, bajo el diseño de una secuencia didáctica "...entendida como una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje; noción propuesta desde la investigación didáctica de la lengua" (Camps, 2004, p. 2). La SD titulada "como bicho raro", desarrolla diversas actividades organizadas en cinco momentos que apuntan al fortalecimiento de habilidades comunicativas como leer, hablar, a partir del desarrollo de inferencias desde experiencias significativas.

La SD se apoya en la propuesta de Teresa Duran, donde se emplea el libro-álbum como herramienta literaria para activar el razonamiento inferencial en los niños. Se pretende mejorar su nivel de comprensión lectora, dado que por su alta carga de significado y sensibilidad, arroja características propias de la sociedad y una construcción de saberes de forma secuencial, logrando conjugar el texto y la imagen de tal manera que se complementan para contar la historia.

Los libro álbum se caracterizan por contener un proceso de lectura que orienta una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector (Colomer, Camps, 2010). Además de esto, se establecieron estrategias de lectura secuencial apoyadas en la propuesta de Solé (antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura) que busca, abordar el texto desde todos los focos: un acercamiento al texto, su temática, sumergiéndose en la situación que se desarrolla, realizando una mirada valorativa de la postura del autor. Lo que conlleva a la comprensión global del texto y a la construcción de significado.

Finalmente, este trabajo de grado presenta la propuesta metodológica, en donde se evoca el contexto empírico de la investigación, la descripción de los sujetos que participaron en la intervención, los instrumentos utilizados para la recolección de la información, y finalmente, la presentación de los resultados y el análisis donde se reflexiona sobre la viabilidad de la estrategia de enseñanza, desde el mejoramiento en los niveles de

comprensión lectora, que permitieron emplear la lectura como un ejercicio intelectual y divertido de construcción de saberes.

## **2. Presentación del problema de investigación**

Uno de los puntos álgidos en Colombia es brindar educación de calidad en cada una de las instituciones del territorio, es por esto, que las políticas educativas en nuestro país, se enfocan en el fortalecimiento de los procesos de reflexión-acción de problemas y situaciones de aula, en la cualificación y transformación de las prácticas pedagógicas, orientado hacia el mejoramiento de los ambientes escolares y los cambios en los planes curriculares de los establecimientos educativos. Así, vemos cómo se hace necesario que el maestro identifique las necesidades y dificultades educativas en el aula, para luego intervenir de tal manera, que sus prácticas pedagógicas conlleven al mejoramiento y transformación del currículo, fortaleciendo el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Partiendo de una mirada más focalizada y de la idea de que todo proceso de Enseñanza Aprendizaje, es en realidad un proceso comunicativo, encontramos que la institución educativa José Holguín Garcés –donde se realiza la investigación- fundamenta sus principios de formación bajo un modelo pedagógico dialogante, en el cual se sostiene que, para aprender, las personas necesitan situaciones de interacción y diálogo basados en una relación de igualdad, dando significado a su propia realidad. En el aula, por ejemplo, tanto el maestro como el estudiante son poseedores de conocimiento, que van aportar en la construcción de aprendizaje.

Así es como se construye el conocimiento, partiendo de una comunicación intelectual y afectiva entre maestro y estudiantes. Más la realidad educativa que se vivencia en nuestras aulas muestra que no prevalece en el proceso de aprendizaje esa línea intersubjetiva, se encuentran una serie de inconsistencias y a la vez incongruencias entre los principios institucionales, programas y estrategias de aula, donde no se fortalecen hábitos lectores, las actividades de comprensión lectora se quedan en un nivel literal –leer las líneas- buscando cuáles son los personajes, dónde se desarrolla la historia, qué enseñanza deja, pero no llega a un profundo análisis de lo que sucede entre líneas, a la intención del autor y a su relación

con la realidad que demanda un desarrollo del razonamiento inferencial y menos a un nivel crítico-intertextual – leer más allá de las líneas- donde el lector tome distancia del contenido del texto y asume su posición al respecto. Otra de las problemáticas identificadas es que la diversidad de textos es desperdiciada como valiosa herramienta literaria, pues gran parte de la vida escolar se dedica a trabajar el cuento como único texto literario, desconociendo la variedad de literatura infantil con la que se cuenta. Las problemáticas antes mencionadas afectan el desarrollo de los principios más importantes de esta perspectiva el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación y la creación de sentido.

A continuación, les mostrare los bajos resultados de las pruebas externas en el área de lengua castellana de grado tercero, donde se evidencia la falta de articulación entre nuestro horizonte institucional y la realidad de aula, pues no apuntan hacia objetivos de aprendizaje comunes.

- Pruebas SABER 2015. Área de lengua castellana:

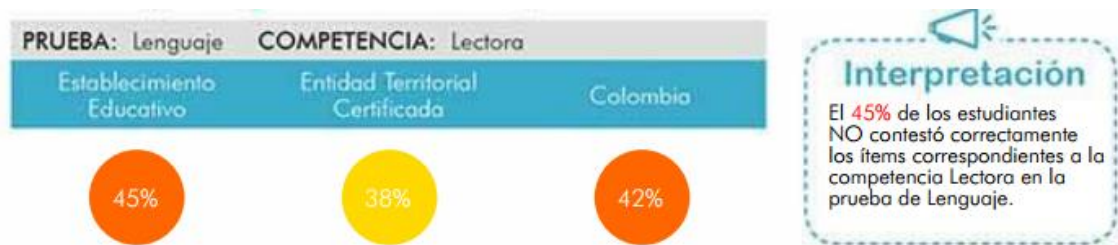
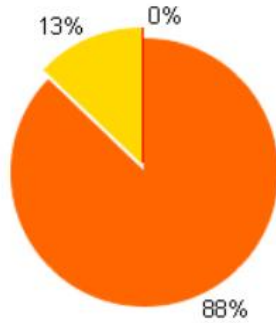


Grafico # 1. Comparativo general entre los resultados de la institución educativa, la entidad territorial (Cali) y Colombia.



**Interpretación**

De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 88% en naranja, el 13% en amarillo y 0% en verde.

Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

Grafico # 2. Grafica estadística que muestra el logro de las habilidades comunicativas evaluadas.<sup>1</sup>

Tabla # 1. Descripción porcentual y cualitativa de las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado tercero.<sup>2</sup>

EI	63%	de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (las relaciones emisor/destinatario están determinadas por las relaciones sociales de poder, de funciones y de status, con desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de intervención verbal.)
EI	63%	de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
EI	50%	de los estudiantes no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.
EI	46%	de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)

<sup>1</sup> Informe por colegio prueba saber 3°, 5° y 9° año 2015

<sup>2</sup> Informe por colegio prueba saber 3°, 5° y 9° año 2015



Como se muestra en el gráfico #1 (comparativo general entre los resultados de la institución educativa, la entidad territorial (Cali) y Colombia, el gráfico #2 (Gráfica estadística que muestra el logro de las habilidades comunicativas evaluadas) y la tabla #1 Descripción porcentual y cualitativa de las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado tercero. Las pruebas SABER 2015 arrojan como resultado que un 45% de nuestros estudiantes se encuentran en nivel mínimo e insuficiente, hallando dificultades en sus competencias transversales, como la semántica ¿qué se dice?, la sintáctica ¿cómo se dice?, y pragmática ¿para qué se dice?, mostrando que los estudiantes no aplican de manera correcta habilidades comunicativas como inferir significados a partir del contexto, sacar ideas centrales, relacionan datos, predicen consecuencias y deducir conclusiones, es decir, que da razón del texto de una manera bastante superficial.

Pruebas SABER 2016. Área de lengua castellana.



Grafico # 3. Comparativo general entre los resultados de la institución educativa, la entidad territorial (Cali) y Colombia.

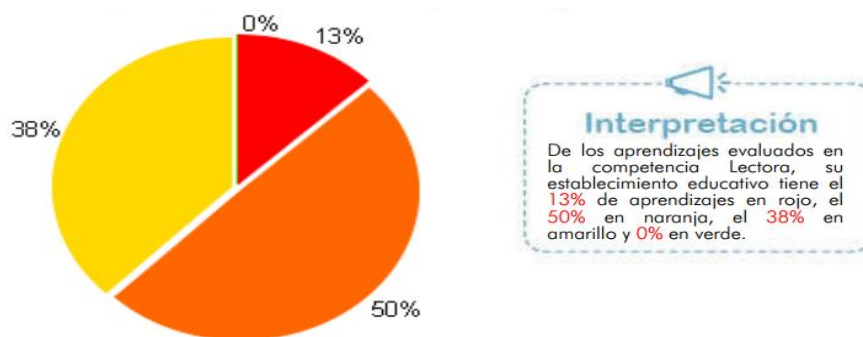
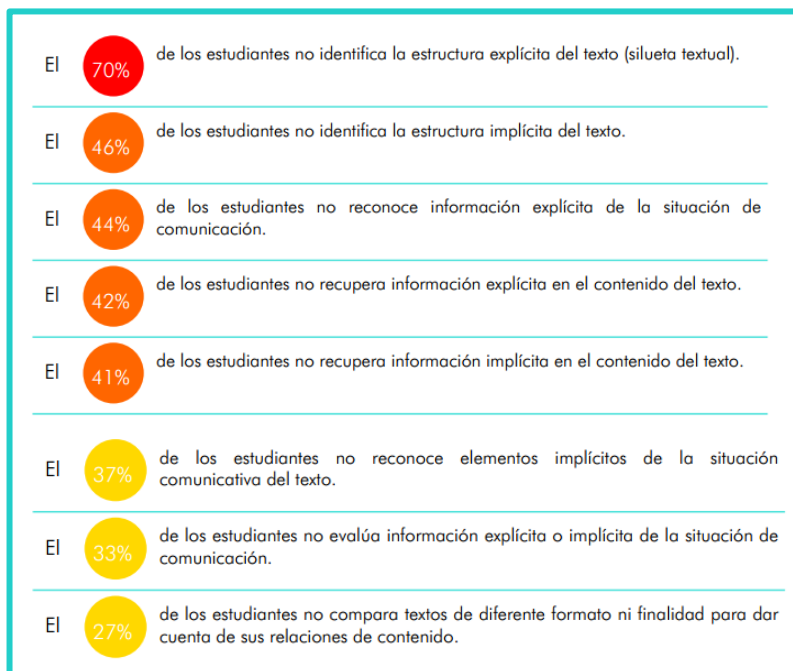


Grafico # 4. Gráfica estadística que muestra el logro de las habilidades comunicativas.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Informe por colegio prueba saber 3°, 5° y 9° año 2015

Tabla # 2. Descripción porcentual y cualitativa de las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado tercero.



Para las pruebas SABER 2016 los cambios que surgieron fueron mínimos como se muestra en el gráfico #3 (comparativo general entre los resultados de la institución educativa, la entidad territorial (Cali) y Colombia, se presentó un avance del 4% en los resultados de los estudiantes frente a la competencia lectora, superando en un 1% al promedio nacional. Pero al analizar el gráfico #4 (gráfica estadística que muestra el logro de las habilidades comunicativas) se encuentra que solo una pequeña parte de los estudiantes identifica la información global implícita o explícita en el texto, ya no se tienen tantos porcentajes en color naranja, sin embargo vemos que aumenta en gran porcentaje 70% los resultados en rojo, que en año anterior estaban en 0% mostrando gran dificultad en los estudiantes para identificar la silueta del texto. Para lo cual, se plantea un plan de acción frente a las estrategias de lectura que aplicaran con el objetivo de mejorar las habilidades como se muestra en la tabla #2 (Descripción porcentual y cualitativa de las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado tercero.) que se encuentran en nivel rojo y naranja.

La falta de habilidad en dichas competencias es el punto que afecta el desempeño del niño en cualquier área del saber. Si tenemos en cuenta que la escala valorativa del Índice Sintético de Calidad- ISCE es de 1 a 10 y los resultados obtenidos en la institución

educativa José Holguín Garcés ubica la básica primaria en un 4,72, valor que se encuentra por debajo del 5,42 del promedio nacional. Estos resultados nos muestran la necesidad de analizar y reflexionar sobre la eficiencia y progreso de nuestro desempeño a partir de los resultados producto del trabajo en el aula, nos permite identificar problemas educativos y anclar los procesos de mejoramiento aprovechables en el mediano y corto plazo.

Por lo cual, se hace necesario centrar el aprendizaje desde una visión “clara y común sobre qué es lo que los estudiantes deberían saber y hacer en diversas etapas de su educación, y garantizar los recursos de la enseñanza y el aprendizaje necesarios para la consecución de estas metas” (OCDE, 2016, p. 166), para gestar cambios en las prácticas de aula que fomenten el aprendizaje significativo en los estudiantes, se hace necesario identificar las habilidades, competencias y procesos de aprendizaje que se deben fortalecer y así, dar un giro a las prácticas de enseñanza que garanticen un verdadero desarrollo de competencias que conlleve a un excelente desempeño en las diferentes áreas del saber.

Es por esto que, surge toda una búsqueda de los factores que afectan el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa José Holguín Garcés, que posteriormente lleva a una reflexión sobre qué formas de intervención didáctica fortalecerían la comprensión lectora en los niños, cómo generar ambientes propicios para el aprendizaje, qué estrategias, actividades y recursos estimulan la producción inferencial en los niños, para llegar finalmente a la pregunta eje de este trabajo ¿Cómo promover el razonamiento inferencial en los estudiantes de grado 3ª de la Institución educativa José Holguín Garcés sede José Acevedo y Gómez a través de la lectura del libro-álbum?

## 2.1 Justificación

La educación es una de las principales prioridades para el progreso social de nuestro país, por lo cual se han planteado algunos aspectos claves que orientan el desarrollo de las políticas educativas, tales como fortalecer la estructura del sistema educativo en cada uno de los diferentes niveles, mejorar las escuelas para que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje y centrarse en el aprendizaje de los estudiantes para mejorar sus resultados en la aplicación de competencias con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Uno de estos tiene el propósito de incidir directamente en el desarrollo de competencias comunicativas, básicas y ciudadanas, puesto que afecta el aprendizaje y desempeño de los estudiantes de manera integral. Las prácticas de aula, el diseño curricular, la evaluación formativa y los recursos utilizados, que conllevan a dificultades en el óptimo desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, evidenciados en los resultados de pruebas externas y evaluaciones nacionales son otros de los factores que se pretende mejorar, a partir de la implementación de las líneas estratégicas propuestas con el gobierno actual.

El presente trabajo de grado, se sustenta en la necesidad de contribuir a la mejora de la calidad de la educación. No obstante, hablar de calidad educativa es un término amplio que obliga a abarcar diversos aspectos, por lo tanto esta propuesta didáctica se centra en el fortalecimiento de competencias en comprensión lectora, abordada desde el diseño y ejecución de una planeación de estrategias de aula que permiten experiencias significativas de aprendizaje a partir de la lectura del libro-álbum como herramienta literaria para estimular el razonamiento inferencial en los estudiantes.

Para empezar a demostrar el valor práctico del presente trabajo, es necesario mencionar que la propuesta de intervención parte de la revisión y análisis de documentos institucionales como los resultados de pruebas saber de los años 2014 y 2015, el índice sintético de calidad, planes de mejoramiento institucional y PEI. A partir de toda la información recopilada en dichos documentos, nace la idea de diseñar una intervención de aula que permita mejorar los desempeños deficientes en lectura, y que además, logre motivar y conectar a los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

La propuesta didáctica presentada en este trabajo de grado se diseñó con el propósito de promover el razonamiento inferencial alrededor de la lectura del libro-álbum donde el niño, por medio de preguntas orientadoras está en capacidad de realizar inferencias de diferente tipo a partir de la lectura de imágenes. ¿Cómo promover el razonamiento inferencial en los estudiantes de grado 3<sup>a</sup> de la Institución educativa José Holguín Garcés sede José Acevedo y Gómez a través de la lectura del libro-álbum?, es la pregunta que permitirá desarrollar la intervención didáctica, para consolidar las interpretaciones de los estudiantes, y proponer una serie de actividades que les permite establecer conexión entre sus conocimientos previos y la nueva información para construir su aprendizaje.

## **2.2 Objetivo general**

Promover el razonamiento inferencial a partir de la lectura de libro-álbum, en los estudiantes de grado 3<sup>a</sup> de la Institución educativa José Holguín Garcés sede José Acevedo y Gómez.

## **2.3 Objetivos específicos**

- Caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes de grado 3<sup>a</sup> en sus procesos de comprensión lectora.
- Diseñar una secuencia didáctica basada en la lectura del libro-álbum, que permita activar su razonamiento inferencial en los estudiantes de grado 3<sup>o</sup>
- Evaluar la efectividad de las estrategias de aula propuestas en la secuencia didáctica basada en la lectura del libro-álbum como herramienta literaria que estimula el razonamiento inferencial.

### 3. Marco teórico

El ser humano tiene la capacidad de realizar infinitas operaciones de pensamiento, que lo llevan a encontrar sentido y a relacionar situaciones en el mundo real, imaginario o en el mundo ideal. Es aquí donde se moviliza el conocimiento, pues a través de las conexiones que establecemos entre lo que vemos, sentimos y experimentamos en contexto se produce el aprendizaje, a partir de la interacción del sujeto con el mundo físico, mediante procesos de intercambio de conocimiento por medio de un sistema comunicativo y social. Es decir, el ser humano mediante un sistema de comunicación como el lenguaje crea una relación entre sus procesos cognitivos, lo emocional y sus habilidades comunicativas para producir aprendizaje.

Cuando hablamos de lenguaje, nos referimos a un acto comunicativo donde por medio de gestos, palabras o imágenes los seres humanos podemos manifestar y comunicar nuestras ideas, emociones, opiniones y sentimientos a otros seres humanos, es por esto que *aprender a comunicarse de manera efectiva* es una de las habilidades que forma parte del currículo escolar.

El aprender se genera cuando el niño se apropia de su contexto y éste, adquiere un sentido para él, a partir de la analogía entre lo que conoce, la interpretación de su contexto y su experiencia de vida. En este orden de ideas, encontramos que podemos construir aprendizajes en el aula, apoyándonos en la lectura de imágenes que lleven a los niños y niñas a la comprensión y asimilación del mundo real.

Por tanto, con el fin de construir un soporte teórico que fundamente el análisis de ésta investigación, en las siguientes páginas serán abordados conceptos a partir de los aportes de Durán y Colomer sobre la imagen, el libro-álbum y su importancia dentro del proceso de comprensión lectora como herramienta literaria que conjuga texto e imagen, para posteriormente desde la mirada de Ripoll analizar la inferencia desde los niveles de procesamiento de la información donde se establecen relaciones globales con la misma. Y finalmente concluir dando respuesta al siguiente interrogante ¿por qué el libro-álbum es muy propicio para el trabajo con la inferencia? apoyada en los planteamientos de Solé sobre estrategias de lectura.

### 3.1 La imagen

Para iniciar, conozcamos un poco del término “imagen” que tiene sus raíces en el latín *imago* que significa figura, sombra, imitación; también viene del griego *eikon* que nos refiere icono, retrato. Desde una semiótica de la imagen se denomina el *icono* como “todo signo que originariamente tiene cierta semejanza con el objeto a que se refiere” (Pierce, 1974, p.21). La carga simbólica que tiene individualmente la imagen es parte de la integración con el punto de vista en la transformación del concepto que se hace de la imagen. De igual forma, se puede definir la *imagen* como “un soporte de comunicación visual que materializa un fragmento del entorno” (Moles, 2011, p.25). La imagen tiene una gran importancia en la cotidianidad de toda persona, donde se relaciona con el mundo a través de los sentidos, especialmente por la vista y el oído, pues en la actualidad se hace necesaria esa interpretación constante del lenguaje audiovisual que nos rodea para analizar y conocer nuestro contexto.

En la actualidad el estilo de la comunicación ha variado gracias al mundo virtual, pues es muy fácil identificar y crear significado de algo por medio de una imagen. Es a través de una imagen que nos ofertan un auto, un estilo de zapatos, un equipo móvil, una aplicación web, un evento cultural o un representante político; es la primacía de la imagen en la actualidad la que nos exige centrarnos en ella para descifrarla y reflexionar, sobre el significado que encierra. La imagen no solo es un referente de lo que observamos, sino también una construcción cultural, una realidad social plasmada en gráfica.

La imagen no es la realidad ni copia de ella, sino que, es una manera determinada de representarla con la intencionalidad de comunicar información, emociones y sentimientos de todo tipo. Se impone fuertemente a partir de una atracción perceptiva que provoca comportamientos empáticos entre lector e imagen, lo que permite la posibilidad de comunicar un mensaje. Para comprender la imagen hay que saber leerla, es decir, no solo hay que interpretar los elementos que representa –significantes- sino también el contenido inmaterial del signo –significado- el lector realiza una lectura de la imagen a la realidad,

analizando los contenidos, las intenciones y los valores sociales que el emisor ha querido transmitir.

Según Aparicio y Matilla (2006) la lectura de la imagen debe comprender un análisis de los elementos básicos –líneas, forma, color, luz, encuadre, etc.- una descripción conceptual de la misma –personajes, objetos, ambientes- y un estudio global en función de las características elementales –iconicidad o abstracción, monisémica o polisémica- (p.13) este análisis permite comprender de forma sistémica los elementos presentes, así como el conjunto de interrelaciones que se establecen para transmitir un mensaje global al receptor, en otras palabras, la lectura de imágenes comprende tres factores –el emisor, el texto icónico y el lector- que al relacionarse llevan a la interpretación de un mensaje.

En relación con lo anterior, cuando el niño lee una imagen va interpretando y asociando experiencias, deseos, sentimientos y conocimientos que le permiten hacerse una idea más clara de lo que sucede o representa la situación. Además, le brinda la oportunidad de plantear preguntas y expresar sus pensamientos, generando un intercambio de conocimientos, afecto y deseo por leer, lo más importante es que le permite al niño identificarse, establecer conexión y sentirse parte del texto.

Si centramos nuestra mirada en la necesidad educativa de promover un *lenguaje total* que le permita al niño interpretar los múltiples mensajes audiovisuales del entorno y desarrollar su propia expresividad, por lo cual se escoge una nueva propuesta de lectura donde confluyen diversos lenguajes: el libro-álbum, un texto que nos ubica en un punto amplio de lectura, donde la historia se cuenta a través de imágenes y textos que se deben leer en conjunto. En este caso, la imagen es un elemento cargado de significado que complementa al texto para enriquecer el sentido de la narración. Es aquí donde la imagen cobra importancia dentro del proceso de comprensión lectora “ver equivale a saber” (Durán, 2002, p. 12) pues en el interior del libro-álbum adquiere un carácter de narratividad que pone a prueba nuestra capacidad de abstracción y esa memoria inteligente que nos permite relacionar lo observado con nuestra materialidad social.

El papel esencial que juega la imagen en el libro-álbum es la conexión que establece entre la lectura y el sentir del lector, como indica Durán,(2002) “Antes de saber leer, se ha de



saber sentir” (p.25) en la imagen se expresan sentimientos –alegría, desagrado, ira- que el lector descifra y fácilmente lo relaciona con una palabra, un gesto o una actitud que lleva al lector a identificarse con lo que lee, por lo cual podemos decir que algo es comprensible para el niño en el momento que puede enlazar eso que ha vivido y sentido con lo que descubre en las páginas de un libro.

### **3.2 El libro-álbum como texto literario que conjuga texto e imagen**

Aunque el libro-álbum es un fenómeno literario relativamente nuevo tiene sus orígenes un par de siglos atrás, donde se empezó a emplear la imagen como medio captar la atención de los niños y atraerlos a su proceso de aprendizaje. Mientras más avanzaban las técnicas de impresión, más se iba incorporando la imagen a los textos. Pero dichas imágenes eran creadas en función del texto, repetía gráficamente lo que decía el texto, lo que llamamos libros con ilustraciones.

Con el pasar de los años y del progreso tecnológico, la imagen empieza a liberarse del texto, se convierte poco a poco en factor principal de la narración. A partir de la década de los 60’ hasta la actualidad la literatura infantil ha experimentado una permanente innovación pasando por los libros con imágenes, libros ilustrados y el libro-álbum, que no solo atrae a niños sino a jóvenes y adultos.

Con el fin de construir una conceptualización de este nuevo género de literatura se exponen algunas definiciones y características de autores conocedores del tema.

Para algunos autores, en el libro-álbum es imposible que las palabras se sustenten por sí solas, para evitar confusiones, necesitamos de las ilustraciones para que nos muestren aquello que las palabras callan. (Shulevitz, 1997). De igual forma, se afirma que el libro-álbum no es un libro ilustrado como tampoco un formato de libro, es un libro con amplio contenido, no siempre es narrativo, tiene un carácter experimental, está conformado por texto e imagen -aunque a veces puede no tener texto- es literatura y requiere de un lector activo (Bosc,2011).

Para la maestra y escritora de literatura infantil María Cecilia Silva (2006), los libros-álbumes sobrepasan el juicio errado de que los niños no necesitan retos, sino libros sencillos que puedan fácilmente leer, “la flexibilidad hace del libro-álbum un terreno propicio para experimentar sobre las formas de contar”

El libro-álbum, permite cambiar los esquemas tradicionales de lectura en el aula, no se puede realizar una lectura de manera lineal, nos invita a detenerse en sus páginas, a observar detalles, descubrir mensajes y signos que amplían el panorama de lo que se lee, convirtiendo el texto en un todo significativo por medio de la imagen. El libro-álbum sugiere un tipo de lectura donde el niño debe complementar la historia, resolver contradicciones, interpretar las distintas voces que intervienen, identificar los referentes intertextuales y argumentar sus propios significados. En este orden de ideas es posible referir el libro-álbum como una herramienta que transforma la manera de leer. Es tener a la mano textos entretenidos y atractivos para el niño, donde se armoniza la comprensión lectora y el disfrutar del texto como experiencia de vida, formando lectores críticos, capaces de debatir sus ideas.

El libro-álbum se caracteriza por el predominio de la imagen, la interacción gráfica de la escritura, sus formatos grandes, la doble página, el juego con el plano, el uso absoluto del espacio y una diversidad de materiales y técnicas. La imagen y el texto funcionan de manera armónica, es decir, el texto es un comentario crítico de la imagen, y la imagen otorga sentido al texto, logrando así, una interpretación de la situación. Lo que nos muestra la importancia de reformular las ideas tradicionales de lectura, expresando líneas de validez literaria donde el texto y la imagen se conjuguen en contextos situacionales en una posición interpretativa del mundo.

Al respecto, Colomer (2010) plantea que “Los libro-álbum ayudan a saber que la imagen y la palabra representan el mundo real, pero al mismo tiempo le permite a los niños salir de ella” (p.12). Este estilo de lectura requiere de un rol activo en el niño, que pone en juego sus capacidades cognitivas para leer códigos gráficos y escritos de manera simultánea asociados a lo que ya conoce, realiza una interpretación de las partes dentro de un todo para generar significado, y así, construir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido entre la lectura y su contexto.

Durán y Colomer (1999) han logrado mostrar que “en el libro-álbum encontraremos las aportaciones semánticas de los nuevos lenguajes, fundiéndose en una polifonías de significado” (p.79). Estos autores, han referenciado la imagen en un rol imperante dentro del proceso de comprensión del detalle, el entorno y las situaciones, que encontramos de forma secuenciada y conjunta en el texto.

### **3.3 Comprensión lectora**

Es mucho lo que se ha escrito sobre lectura y muchos los avances de su análisis desde la pedagogía. Para iniciar con esta construcción conceptual conozcamos algunas acepciones coincidentes, la Real Academia define la lectura como “la acción de leer, pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” en otra parte nos plantea un carácter de interpretación textual “entender o interpretar un texto de determinado modo”. Podemos encontrar en un primer momento la idea de decodificar grafías uniéndolas en fonemas para formar palabras, pero luego, recoger la idea de interpretar el texto, estas primeras definiciones conciben la lectura como comprensión, pero olvida una serie de aspectos que conforman el papel central de la lectura. “no es leer para aprender a leer, sino leer por un claro interés por lo que dice el texto para algún propósito bien definido” (Colomer y Camps, 2005, p.105). Aspectos como los conocimientos previos del lector, sus experiencias vividas, el ambiente en que se desenvuelve, el texto y las múltiples interpretaciones que pueden surgir de este, juegan un papel importante dentro del proceso lector.

La lectura es un constante viaje donde se conjugan experiencias, saberes, situaciones, historias, personajes y ambientes, que conducen al niño a la adquisición de conocimiento, esto lo anima a descubrir e imaginar un nuevo mundo plagado de información, que va orientando y estructurando su pensamiento a medida que comprende, interpreta y relaciona lo que lee, con sus conocimientos y contexto. “leer es más que un simple acto mecánico de decodificar signos gráficos, es todo un acto de razonamiento guiado hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos del lector” (Colomer y Camps, 2000, p.36). Partiendo de este

planteamiento, se puede afirmar que en todo proceso de comprensión debe existir una relación íntima entre texto – contexto – lector, convirtiendo la lectura en un proceso constructivo a través de las acciones cognitivas que realiza el niños para otorgar sentido al texto.

Está claro que la lectura implica muchas más operaciones que leer o pronunciar palabras, la competencia lectora depende de la eficiencia de la interpretación y comprensión del significado del texto, para leer necesitamos , simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechaza las predicciones e ineficiencia de que se habla (Colomer y Camps, 2000, p.36). Leer es un proceso donde confluyen diversos aspectos en el niño, como, sus emociones, pensamiento, ideas que liberan su mente y varían su sentir. Al leer, se produce un acercamiento afectivo e intelectual con el texto, lo que tiene, como objetivo propiciar una situación de aprendizaje donde el niño a través de la lectura conozca, reflexione y construya sentido con su realidad social.

Algunos trabajos llevados a cabo por Frank Smith (1983) ponen en manifiesto que tanto los conceptos que posee el maestro sobre lo que es leer y las actividades que se llevan a cabo en el aula han dejado de lado la imaginación, la creatividad y el placer por leer, convirtiendo al lector en un sujeto pasivo y al texto en un elemento acabado sin espacio a la transformación, desconociendo aspectos relacionados con la comprensión lectora y centrándose solo en la correcta oralización del texto. Para Smith, la lectura es una interacción entre el lector y el texto, no es una actividad pasiva, por el contrario implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector, priorizando su capacidad de predicción y la conexión entre sus conocimientos previos y expectativas frente al texto.

En esta perspectiva, encontramos el siguiente planteamiento que nos orienta hacia la comprensión del objetivo y esencia de la lectura, Solé afirma que, un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector

que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolo de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida” (Solé, 1992, p. 37). La lectura es más que un proceso mecánico, es la construcción de sentido donde se activan operaciones intelectuales como el reconocimiento de la información, conexión entre situaciones, secuenciación de hechos, construcción de la idea global e identificación de la estructura del texto. La lectura pone en acción a la mente y moviliza la inteligencia, incrementa la capacidad crítica, así como la mejora de procesos cognitivos, la comprensión de relaciones y la formación de conceptos.

Lo anterior, nos muestra la estrecha relación que existe entre el texto y el lector. Es en ésta interacción donde el lector se debe apropiarse del texto, tener clara la información que proporciona, relacionarla con saberes que ya posea, realizar nuevas interpretaciones otorgando sentido al texto. Esto, es a lo que normalmente llamamos un proceso de comprensión lectora. A través del cual, el lector construye nuevos significados, adhiere información en el mensaje del texto realizando operaciones mentales que movilizan su razonamiento inferencial y la elaboración de esquemas de significado.

Aunque suene contrario a lo que se ha venido planteando, es común encontrar en nuestras aulas estrategias que poco apuntan al propósito de lectura que se ha venido exponiendo a lo largo de este apartado...“leer es entender un texto, lo que la escuela contradice con cierta frecuencia, al basar las enseñanzas de la lectura en un serie de actividades que supone que mostrará a los niños y niñas cómo se lee, pero en las que, paradójicamente, nunca es prioritario el deseo de que entiendan que es lo que dice el texto” (Colomer y Camps, 2000, p. 33) es fundamental el papel que tiene el maestro en el proceso del desarrollo de la competencia lectora y facilitador del aprendizaje, debe jugar un rol de mediador entre lector-texto-contexto mostrando el canal a través del cual el autor le transmite el mensaje al lector, quien debe interpretarlo de modo fluido al conectar los conocimientos que trae con la nueva información.

La lectura no solo es un proceso visual, gran parte de lo que el lector competente lee no lo ve, lo percibe, lo interpreta, gracias a los conocimientos que posee, y es aquí donde podemos decir que entra la imagen a desarrollar un papel preponderante dentro del proceso

de comprensión, pues el lector interpreta el mensaje que no está en las letras, pero que encuentra en la imagen. La lectura es un proceso eficaz cuando los conocimientos previos del lector y la información no visual que encuentra, le permiten descartar alternativas no válidas para interpretar el texto, hallando de manera competente significados y sentido del texto. Cuantas más fuentes de información tenga a su alcance el lector, menor información escrita necesita, así más rápidas serán las operaciones cognitivas que le permitirán al lector decidir entre las distintas alternativas para una mejor comprensión lectora.

El proceso de lectura es un proceso de toma de decisiones, es un constante encuentro con el texto, donde el lector partiendo de sus saberes busca respuesta a preguntas, selecciona significados, anticipa interpretaciones y así poco a poco va recorriendo el camino que le lleva a la comprensión del texto. Para Cassany (2001) la comprensión lectora es un proceso global compuesto por una serie de microhabilidades como lo son la percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencias, ideas principales, estructura, forma, leer entre líneas y autoevaluación. Al leer un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que van surgiendo a lo largo del texto encuentran respuesta, apoyadas en los conocimientos previos del lector. Apoyando la idea antes mencionada, encontramos que “la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 1998, p. 19). Por tanto, se considera que el proceso de formulación y verificación de hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y la nueva información que extraemos, dentro de este proceso se aplican las microhabilidades.

El proceso de comprensión lectora tiene tres rangos esenciales: el primero la comprensión literal que también podemos denominar *leer las líneas* que implica reconocer y recordar lo que acontece en el texto tal y como se presenta. Es una comprensión de lo que el autor expresa explícitamente. El segundo rango es la comprensión inferencial un *leer entre líneas* donde el lector interpreta de manera más profunda el texto, identificando el significado implícito del texto, pero también construye significado a partir de la asociación que hace el lector de lo que lee con sus experiencias y conocimiento previo. Por último, encontramos un rango de comprensión crítica un *leer más allá de las líneas* como su nombre lo indica

requiere de un nivel más elevado de conceptualización, donde el lector construye un sentido del texto a partir de la relación entre lo que percibe de la lectura, sus conocimientos con la intención del autor, en otras palabras emite juicios frente al texto.

Dentro de este ámbito mencionado existen diversas estrategias de lectura que promueven la comprensión. Después de analizar similitudes y diferencias voy a exponer una de las estrategias de lectura de Isabel Solé, la cual es la más apropiada para el desarrollo organizado de inferencias a partir de la lectura del libro-álbum, como lo planteo en mi propuesta metodológica.

Ahora bien, en esta línea de estrategias de lectura, Solé (1994) nos propone el desarrollo de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), a partir de la práctica de tres momentos de lectura, que orientan el proceso de comprensión para promover el razonamiento inferencial y llegar a un aprendizaje con sentido:

**Para comprender - Antes de la lectura:** Es un momento orientado a la motivación del niño, a la preparación afectiva y de sensibilización con el texto. Podemos decir, que aquí es donde se crea la conexión lector-texto. Iniciando con la presentación de los objetivos de lectura ¿para qué va a leer?, para luego, activar sus conocimientos previos frente al texto, que lo lleven a formular predicciones basadas en aspectos como la superestructura, el título, encabezado, las imágenes, las guardas, etc. Y cómo estos índices textuales dejan entrever acerca del contenido del texto.

**Construyendo la comprensión – Durante la lectura:** Se da lugar a la aplicación de herramientas de comprensión y la construcción de sentido. Es donde el lector centra sus estrategias de lectura, formulando hipótesis ajustadas y razonadas a lo que va encontrando en el texto. Apoyado en la interpretación que va construyendo de lo leído y sobre su bagaje de conocimientos y experiencias. El lector continuamente está en una interacción cíclica con el texto, donde formula y responde preguntas, clarifica, recapitula, predice para llegar a conclusiones.

**Después de la lectura – Seguir comprendiendo y aprendiendo:** El lector tiene la tarea de concretar las conclusiones alrededor del texto. Haciendo uso de mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados. Desde la identificación de la

idea principal que surge de la combinación de los objetivos de lectura, sus conocimientos previos y la intención que el autor transmite en el texto. Para posteriormente, construir conclusiones a partir de la conexión sociocultural entre la información recogida durante el proceso de lectura y sus experiencias de vida. Cerrando con juicios críticos y valorativos sobre lo aprendido.

Es claro que no se pueden establecer límites entre lo que va antes, durante y después de la lectura. Se trata de la tarea que realiza un lector activo a lo largo del proceso de lectura para fomentar la comprensión. Cabe resaltar, que no es un proceso que responde a una secuencia de pasos rígidamente establecida. Por el contrario, constituye una actividad cognitiva guiada por la intencionalidad del docente, quien a partir de preguntas orientadoras va direccionando el razonamiento inferencial del niño para llegar a la construcción de aprendizaje con sentido.

En el mismo marco de esa construcción de sentidos, la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases cimentadas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con los saberes previos. De allí se desprende que las inferencias que realiza un lector están relacionadas con la amplitud de su mundo de referencias, otras nacen de los supuestos elaborados por la mente, son probabilidades generadas automáticamente, a partir del contexto de la lectura. La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relacionan con el contexto.

### **3.4 La inferencia**

La inferencia, es entendida como la manera en que el lector descubre lo que va más allá del texto. Cabe aclarar que esta, no es solo un ejercicio de especulación o crear sentidos inexistentes al texto. Todo escrito tiene una intención y es el lector a quien le corresponde descubrirla (Eco, 1983). Se debe seguir y descubrir los vínculos significativos sugeridos en el texto. Partiendo desde una conexión entre de los tres agentes de la lectura, autor-texto-lector, que se genera al interpretar información desde sus experiencias y conocimientos e identificar el propósito y cariz con el que se desarrolla el texto, para así ir creando red de significaciones.



Cuando hablamos de que el niño extrae, analiza y relaciona información, da sentido a un mensaje y argumenta sus aportes, podemos decir que realiza inferencias, porque está en la capacidad de construir una conclusión a partir de los datos disponibles. Así, la inferencia es entendida como el proceso cognitivo que realiza el niño para llegar a obtener como conclusión una proposición o principio a partir de otro ya existente. La construcción de inferencias se ha llegado a considerar como “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (León, 2003, p.23).

Existen dos grandes focos para realizar a dicha interpretación, uno, las inferencias deductivas en donde se llega a una conclusión lógica y verdadera de la realidad a partir de los datos disponibles. Y otro son las inferencias de tipo inductivo o pragmático, donde se da una interpretación verosímil, que no garantiza las posibilidades de que sea cierta. Es decir, el niño realiza hipótesis que va comprobando a lo largo de la lectura. En el caso de la comprensión lectora, la construcción de inferencias es la estrategia más eficaz, porque en ella se busca que el niño deduzca y relacione varias informaciones que no aparecen en el texto, prever situaciones y comportamientos a partir de la información en el texto, que encuentre detalles que lo lleven a entender el contexto y situación en que se desarrolla la lectura.

El proceso de lectura requiere que el lector se realice preguntas que lo lleven a profundizar en el texto, a partir de deducir implícitos, relacionar ideas y conocimientos, intuir las intenciones del autor, se genera un dialogo entre el texto y el lector facilitando la construcción de un nuevo saber. Una de las preocupaciones de la escuela es generar estrategias que mejoren la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades lingüísticas que le permitan al niño un excelente desempeño desde las diferentes áreas.

Una de las grandes herramientas con las que se cuenta es la construcción de inferencias orientadas al aprendizaje, como lo plantea (Parodi, 2005, p. 51) “la inferencia es un conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” cuando se infiere, el lector aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para construir nuevas ideas a partir de las que ya posee, esas construcciones

son esenciales para ir dando sentido parcial y global al texto. Gracias a las inferencias “el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global” (León, 2003, p. 206). Ningún texto tiene de manera explícita toda su información, es el lector quien con sus habilidades en la competencia lectora quien haya la información, construye significado y encontrando sentido al texto.

En este trabajo de grado se retoma la integración entre inferencia y comprensión, desde el trabajo de Johnson y Barret (1981) “...inferencias son una parte inevitable del proceso de comprensión y la comprensión de aun el más simple pasaje requiere una considerable cantidad de inferencias. Las inferencias no se consideran como una tarea separada porque constituyen un aspecto inherente de todas la otras tareas, dependiendo de que la información sea explícita o implícitamente afirmada en el pasaje o de que sea derivada de la experiencia del lector” (p. 81).

Centrada en el presente proceso de investigación, se requiere de una clasificación pensada desde el desarrollo de habilidades inferenciales en los niños, y que sea fácil evidenciar en la comprensión lectora del libro-álbum. Una excelente categorización es dada por Ripoll (2015) quien nos propone una clasificación desde las preguntas que originarían los distintos tipos de inferencias.

Se propone analizar el proceso de comprensión lectora desde cinco tipos de inferencias. Dentro de cada tipo se especificarán, las preguntas que originan las inferencias, las funciones que desempeñan y los conocimientos que se requieren para construir las:

Tabla #3 Clasificación de inferencias propuestas por Ripoll (2015) <sup>4</sup>

	<b>TIPO I</b>	<b>TIPO II</b>	<b>TIPO III</b>	<b>TIPO IV</b>	<b>TIPO V</b>
<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>	¿a qué se refiere? ¿a quién se refiere? ¿De qué habla el texto cuando dice...? ¿De quién habla el texto cuando dice...?	¿por qué? ¿qué relación hay entre...y...?	¿qué sucederá? ¿qué se puede predecir sabiendo que...? ¿para qué?	¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? Con qué? ¿de qué color? ¿qué más se puede decir sobre esto?	¿qué me están contando aquí? ¿qué quiere decir todo esto?  No se tratan de preguntas relacionadas con elementos concretos en el texto. Sino que permiten ver el texto como un conjunto.
<b>FUNCIONES</b>	En las siguientes funciones el lector debe relacionar la información del texto con sus conocimientos previos sobre la temática tratada en él.  Dar coherencia al texto relacionando referencias y referentes.  Solucionar ambigüedades.  Aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas.  Se piensa exactamente en ¿Qué dice el texto? Se tienen presentes los detalles que se van mencionando al leer.	Se busca dar coherencia al texto creando relaciones de causa-efecto que no estén explicadas en el texto.  Pensamientos/sentimientos -acciones/objetivos  Se relacionan dos elementos del texto que pueden formar una representación coherente de su significado.  Es la interpretación que se hace de la información con relación a las experiencias y conocimientos previos, que se verán modificados con lo nuevo que estoy adquiriendo.  Implica leer entre líneas.	Crear hipótesis sobre los sucesos del texto. Estas predicciones no son necesarias para conocer el texto, pero si para conocer un poco más de él.  Inferir nuevos elementos.	Realizar conexiones lógico-culturales entre la información del texto y sus conocimientos previos.	Interpretar formas de lenguaje figurado, alegorías, ironías o metáforas. Encontrar la moraleja o enseñanza del texto.  Plantar el tema del texto cuando no se encuentra explícito.  Aquí no solo se tiene en cuenta ¿Qué es lo que se está diciendo? Sino que es muy importante ¿Cómo se dice? Y ¿Por qué se dice? Se indaga sobre los propósitos del autor. Refleja la postura del autor. Es necesario leerlo todo y analizarlo desde un punto evaluativo.
<b>CONOCIMIENTOS REQUERIDOS</b>	El lector necesita de:  Conocimientos sintácticos (uso de los pronombres, términos de la oración, léxico y palabras sinónimas)	El lector requiere de conocimientos:  Sobre la relación causa-efecto.  El pensamiento y comportamiento de los personajes.	Aunque este tipo de predicciones pueden ser infinitas, el conocimiento sobre los géneros literarios y sus convenciones ayuda a delimitar qué predicciones son razonables.	El lector debe tener conocimiento sobre el género literario del texto, el autor y su contexto.	Es necesario que el lector posea conocimiento cultural, sobre el tema del texto.  Tener conocimiento sobre el autor, su contexto y sus intenciones.

Generar preguntas sobre el texto es una estrategia que promueve la producción de inferencias, mostrando que el lector hace uso de los conocimientos previo sobre el tema, identifica y relaciona información implícita y explícita del texto, interpreta situaciones,

<sup>4</sup> Ripoll salcedo, J C. (2015) Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica, investigaciones sobre lectura.

formula predicciones, deduce detalles del contexto y crea vínculos significativos de información. La pregunta mantendrá atento al lector con el texto y su objetivo de lectura, lo que contribuirá a mejorar su comprensión.

La organización interna del texto contiene puntos claves que permiten formular preguntas cuya respuesta aporta a la construcción significativa del texto. Cooper (1990). A continuación encontraras ejemplos de interrogantes que generan los distintos tipos de inferencias, a partir de los elementos de un texto narrativo, propuesta por Cooper (1990).

Tabla #4 Clasificación de interrogantes a partir de los elementos de un texto propuesto por Cooper (1990)<sup>5</sup>

ORGANIZACIÓN INTERNA	ESCENARIO	PERSONAJES	PROBLEMA	ACCIÓN	RESOLUCIÓN	TEMA
<b>PREGUNTAS</b>	<p>¿Dónde ocurre esta historia?</p> <p>¿En qué época tiene lugar esta historia?</p>	<p>¿De qué trata la historia?</p> <p>¿Cuáles eran los personajes de la historia?</p> <p>¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?</p>	<p>¿Tenían algún problema los personajes de la historia?</p> <p>¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?</p> <p>Al escuchar esta historia ¿Qué cree que pretendían los personajes?</p>	<p>¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?</p>	<p>¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?</p>	<p>¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?</p> <p>¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?</p>

La pregunta puede variar respecto al tipo de texto que nos enfrentemos, lo importante es que apunten a identificar datos en cada uno de los componentes del texto con el fin de brindar un panorama más amplio sobre la formación implícita y explícita para que llegue a un verdadero proceso de comprensión.

<sup>5</sup> Estrategias de lectura, Isabel Solé (1990) p. 97

## 4. Diseño metodológico

### 4.1 Sistematización como investigación

El paradigma de análisis que orienta esta investigación es cualitativo-interpretativo; se busca trascender la descripción de lo que sucede en el aula para interpretar en diálogo con otros, con referentes teóricos y con una alta capacidad crítica los datos obtenidos de la experiencia. En este sentido, nos ubicamos en el enfoque propuesto por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) *sistematización como investigación* una propuesta metodológica que se ubica dentro de la línea de investigación educativa *Práctica reflexiva*. Esta línea considera que la práctica de aula es una fuente válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo que diseña, registra, sistematiza y analiza la propia práctica.

Sistematizar para investigar articula “el análisis de la práctica, el ejercicio investigativo y la escritura como distanciamiento de la experiencia” (Roa, *et al.*, 2015: 8). En tal medida, requiere que el docente diseñe la configuración didáctica (en este caso la secuencia didáctica), la fundamente, sustente e implemente. Además que pueda explorar elementos teóricos, personales o institucionales que guiaron esa toma de decisiones. Así mismo, avanzar hacia una lectura multicausal, interpretativa como afirman los investigadores: “una lectura compleja de la práctica” (ibíd.: 12). Esta manera de investigar posiciona nuevamente al docente como un profesional que se encarga de diseñar, seguir y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el requisito es que lo haga de manera solidaria y consciente: “sólo un profesional reflexivo puede transformar su contexto inmediato” (ibíd.: 13).

### 4.2 Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica (SD). La SD es “una modalidad que organiza los trabajos en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (ibíd.: 18). Exige un diseño de las actividades particulares atendiendo a

propósitos disciplinares y permite abarcar los distintos niveles de competencia que se busca desarrollar. Implica una planeación consciente, minuciosa y coherente de las distintas actividades que serán desarrolladas en el aula.

El énfasis en el diseño de esta configuración, está puesto en el rol del docente. Es éste quien diseña intencionadamente el proceso que quiere llevar a cabo en el aula, sin que esto implique que deje de tener en cuenta a sus estudiantes y sus intereses. Una SD, pensada desde una perspectiva más global, se convierte en un espacio de diálogo permanente entre docentes y estudiantes; por tanto, una SD no es un esquema rígido, cerrado, que, una vez construido, no da cabida a reformulaciones. En este sentido, y pensando en los procesos de sistematización de las experiencias, dependiendo de la forma como ocurren los distintos eventos en el aula, los docentes pueden hacer reformulaciones de las actividades, ampliarlas, reducirlas o cambiarlas si consideran que éstas no se articulan coherentemente con el fin que persiguen. Esto permite entender las SD como espacios de reflexión constante frente a los propósitos de enseñanza y aprendizaje.

Camps (1995) y Roa *et al.* (2015) afirman que la SD se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. En la primera se concretan los propósitos de enseñanza/aprendizaje y se configura la actividad para acercar a los estudiantes a los saberes. En la segunda se hacen patentes las estrategias que permiten a los estudiantes asumir la práctica de aprendizaje en términos específicos (lectura, escritura u oralidad). Esta es la fase más amplia porque implica una relación compleja con los saberes. Y en la última se mira en retrospectiva la práctica y se valoran los resultados de acuerdo con los propósitos.

### **4.3 Contexto de la investigación**

La investigación se llevó a cabo en la Institución educativa José Holguín Garcés, de carácter oficial, ubicado en zona de ladera al Occidente de la ciudad de Cali, en la comuna uno, barrio Terrón Colorado, estrato socio-económico uno.

La institución se identifica como un plantel dedicado a formar ciudadanos con competencias científicas, tecnológicas, deportivas, artísticas y culturales. Dispuesta a trabajar con amor por un futuro mejor, encaminado al ejercicio de los derechos, la

democracia y una convivencia pacífica. Atiende a una población de alrededor 3.900 estudiantes, distribuidos en seis sedes: Cinco de Básica primaria: Ulpiano Lloreda, Ana María de Lloreda, Marice Sinisterra, Villa del Mar y José Acevedo y Gómez. Y la sede central de bachillerato con tres jornadas.

#### 4.4 Sujetos de la investigación y muestra

En esta investigación se trabaja con el grado 3<sup>a</sup> de la sede José Acevedo y Gómez, aplicando la secuencia didáctica “Como bicho raro” a un grupo de 36 estudiante conformado por 20 niñas y 16 niños. Para la investigación y el análisis se seleccionó una muestra poblacional de 6 estudiantes entre los 8 y 10 años de edad. A partir de la experiencia que tengo con el grupo decidí realizar mi selección desde los siguientes criterios: las habilidades en la expresión oral, análisis de contexto, la lectura entre líneas y formulación de ideas en diferentes niveles, con el propósito de observar la producción y calidad de la inferencia en el proceso de lectura.

En el siguiente cuadro procuro hacer una descripción de las características de los estudiantes del grupo focal, frente a las habilidades comunicativas que muestran en un proceso de lectura:

Tabla #5 Caracterización de los estudiantes del grupo focal.

ESTUDIANTE	Características
E1	Es un niño bastante participativo. Una expresión oral fluida. Extrae fácilmente las ideas centrales en un texto. Relaciona información entre el texto y el contexto.
E2	La niña tiene un buen nivel de análisis frente a las ideas que va hallando en el texto, pero se abstiene mucho de expresarlas.
E3	Es un niño con habilidades para formular hipótesis y predicciones que en el transcurso de la lectura va comprobando. El niño expresa fácilmente sus ideas.
E4	Es una chica bastante tímida, se le dificulta expresar sus ideas. En sus aportes es frecuente encontrar relación entre la información del textos y sus experiencias de vida
E5	Es una niña con poco bagaje para exponer sus ideas. Siempre se queda con lo explícito del texto, pocas veces hace una lectura entre líneas
E6	Durante los procesos de lectura es notable la facilidad y el gusto del niño por compartir sus ideas. Su opinión siempre va ligada a la parte afectiva, se involucra con la lectura.

El objetivo con este grupo es analizar cómo a través de preguntas mediadas por la maestra, el niño es capaz de hacer inferencias complejas y captar el sentido de lo leído, la capacidad de establecer relaciones de causa-efecto, diferenciar hechos de opiniones, distinguir lo real de lo imaginario, identificar la intención del autor y sobre todo el saber expresar de manera oral sus ideas, para llegar a un buen nivel de comprensión lectora.

#### 4.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos.

La ruta que se siguió para la sistematización fue la siguiente:

1. Formato de planeación inicial donde se identifican las necesidades de aprendizaje, la articulación entre los objetivos de aprendizaje y los referentes conceptuales y los momentos que comprenderá la SD, elaborando una primera propuesta de intervención. Con los compañeros y directores de tesis se evaluó la pertinencia y coherencia con relación al objetivo general.

### FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDACTICAS<sup>6</sup>

<b>TÍTULO</b>	COMO BICHO RARO
<b>PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA</b>	La secuencia didáctica "Como un bicho raro" se enfoca bajo la línea de hablar para comprender. Donde una serie de estrategias le darán al estudiante la oportunidad de anticiparse al contenido del texto, plantear hipótesis, ubicarlo en un contexto que le da la coyuntura entre lo fantástico y un problemática de inclusión real, generar inferencias de lo que no está explícito en el texto escrito y descubre dentro de la imagen, realizar un contraste entre varios álbumes y sus saberes, haciendo suyo el contexto escolar. Formando en él un criterio de selección de información que le permita construir su propio punto de vista.
<b>POBLACIÓN</b>	La Institución Educativa José Holguín Garcés está ubicada en la comuna uno, barrio Terrón Colorado, zona de ladera de la ciudad de Cali. Estrato socio-económico uno. Nuestra institución educativa atiende a una población alrededor de 3900 estudiantes, distribuidos en seis sedes: Cinco de Básica primaria: Ulpiano Lloreda, Ana María de Lloreda, Maríee Sinisterra, Villa del Mar, José Acevedo y Gómez, Y la sede central de bachillerato con tres jornadas. La secuencia didáctica se ajusta pensando en la Comunidad Escolar de 432 estudiantes atendidos en dos jornadas, entre las edades de 4 y 13 años de la Sede José Acevedo y Gómez, ubicada en la Av. 5 Oeste No. 30-164, Sector La Legua. Con la participación activa de un grupo de 12 Directivos docentes, una coordinadora, personal administrativo, comodatarios y padres de familia.
<b>PROBLEMÁTICA</b>	El lenguaje tan cargado de sentido, vida, experiencia, fantasía, realidad, se limita en el aula, bajo cuatro paredes en donde solo retumban contenidos de gramática carentes de significado. Centrada en un "buen lector" que decodifique correctamente y haga una lectura corrida o "un buen escritor" que produzca más de párrafo con coherencia y claridad en sus ideas. Pero el docente desconoce el goce de transportarse al leer y de plasmar su imaginación. Se olvida de lo productiva que es una lectura dirigida y colectiva, es muy enriquecedor los diálogos que se establecen entre pares, aprender de los aportes del otro. Y sobre todo, vincular al aula su contexto social y familiar, donde el niño comprenda y de un nuevo sentido a su realidad. Lo que cultiva en el estudiante un evidente desinterés por leer, un nivel de comprensión de lo leído bastante básico quedándose en la interpretación de lo evidente, sus aportes son muy someros. Además, el tipo de texto es tan repetitivo que el estudiante no encuentro goce en el mismo, ni logre vincularlo con su realidad de vida, no se sientes identificados con lo que leen. Por tal razón, esta secuencia didáctica se plantea desde un enfoque sociocultural, donde la lectura en voz alta, hace que el libro-álbum cobre realidad y entre a apoyar la temática de "Somos: iguales, diferente, únicos", por medio de una lectura de texto e imágenes, llevándolos a descubrir las particularidades que caracteriza a cada ser humano, a vincularse con su entorno natural, a encontrar un nuevo sentido a la aceptación y a mejorar sus relaciones con sus pares.

<sup>6</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez- Abril, M; Roa, C; Villegas, L & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerval para la secretaria de Educación distrital.



<b>OBJETIVOS</b>	<p>-Diseñar y aplicar un conjunto de actividades apoyadas en el uso del libro-álbum como estrategia de lectura para mejorar los niveles inferenciales en los estudiantes de grado tercero de la sede José Acevedo y Gómez.</p> <p>-Desarrollar estrategias fortalecidas desde la lectura de libro-álbum que permitan potenciar el pensamiento de manera secuencial, de acuerdo con los niveles inferenciales de los estudiantes.</p> <p>-Fomentar el hábito de leer a partir del trabajo con libro-álbum que le enseñe al estudiante una perspectiva diferente de interpretar su realidad a través del texto escrito y la imagen.</p>
<b>REFERENTES CONCEPTUALES</b>	<p>La lectura es una destreza que requiere del razonamiento intelectual del niño, el desarrollo de habilidades comunicativas como el análisis de diversas situaciones, la interpretación de contextos, la formulación de hipótesis y la expresión y argumentación de sus ideas. Se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechaza las predicciones o inferencias de que se hablaba" (Solé, 1992, p.18)</p> <p>Cuando nos referimos específicamente a la lectura en niños, hablamos de una "lectura por placer" lo que requiere colocar a disposición del niño un texto de su total agrado, cargado de sentido gráfico que le permitan poner a prueba su capacidad de análisis y significado de una realidad, relacionada con su visión del mundo y de sí mismo, llevándolo a LEER Y COMPRENDER, realizando una reconstrucción de su significado a partir de sus conocimientos previos y al sentido que le da a las pistas consideradas en el texto.</p> <p>Por lo que he considerado el libro-álbum como una estupenda herramienta didáctica donde texto e imagen se complementan y enriquecen para crear una lectura conjunta. En él encontramos dos lenguajes el texto escrito y el texto gráfico, se necesitan uno a otro. Si se quita la imagen, el texto escrito queda de una simpleza total, pierde sentido, pero, si yo quito el texto escrito, no pierdo, es decir, que la imagen potencia el texto escrito. Lo que afirma, "Como el texto y la imagen se reparten la tarea de narrar o de sugerir significados, no se puede prescindir de las imágenes. En el libro-álbum el texto y la imagen se focalizan mutuamente, lo que expresa el texto nos obliga a fijarnos en la imagen y la imagen, a su vez, siempre expande, contradice o matiza lo que pone el texto" (Silva, 2012, entrevista)...</p>
<b>MOMENTOS DE LA SD</b>	<p><b>MOMENTO I. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>  <b>MOMENTO II. LECTURA EN VOZ ALTA Y ANÁLISIS DE TEXTO.</b>  <b>TEXTO I: ELOISA Y LOS BICHOS</b>  <b>AUTOR: Jairo Buitrago</b>  <b>ILUSTRADOR: Rafael Yockteng</b>  <b>MOMENTO III. CONTRASTE ENTRE MI REALIDAD Y LA FANTASIA</b>  <b>MOMENTO IV. ANALIZANDO LAS ACCIONES DE COMPORTAMIENTO</b>  <b>TEXTO II: LOS DIREFENTES</b>  <b>AUTOR: Paula Bossio</b>  <b>ILUSTRADOR: Paula Bossio</b>  <b>MOMENTO V. RELACIONANDO SITUACIONES QUE ME ENSEÑAN</b></p>

- Formato de planeación donde se describen de manera detallada los momentos que componen la secuencia didáctica, las sesiones que los comprenden, tiempos, intervenciones del maestro y tareas del estudiantes.

## Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD.<sup>7</sup>

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 1	Anticipación a la lectura		
2. Sesión (clase) 1	1 clase de 2 horas		
3 Fecha en la que se implementará	Miércoles 30 de octubre del 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Expresar en forma clara sus ideas, emociones y sentimientos, según lo amerita la situación comunicativa.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños ...</i>	<i>Consignas del docente ...Posibles intervenciones</i>
	En cada fila debe describirse una actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento	Escribir las posibles intervenciones del docente, indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.

<sup>7</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez- Abril, M; Roa, C; Villegas, L & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la secretaria de Educación distrital.

	suscita.	
<p><b>Componente 1. Realizar un recorrido por el Bosquecito y los espacios temáticos de la escuela (pecera, mariposario) con el objetivo de que los niños identifiquen el tipo de animales habitan en esos lugares.</b></p> <p><b>. Relacionándose con lo que vamos a leer: Encontrar un bicho que llame mucho mi atención.</b></p> <p><b>Observar y analiza sus características físicas, movimientos, comportamiento, habilidades y parecidos.</b></p>	<p>Los niños harán un recorrido por los diferentes espacios temáticos de la escuela e irán observando todos los animales que van encontrando en esos lugares. Centrándose en los insectos.</p> <p>Se busca que el niño exprese su sentir frente a los bichos, le agraden o no, las habilidades que tienen.</p> <p>Cada niño buscara por el espacio natural un bicho que llame mucho su atención. Lo guardara en su tarrito de cristal. Con el propósito de que por medio de una observación detallada, identifiquen las particularidades físicas y de comportamiento del insecto que seleccionaron.</p>	<p>Consignas de la docente:</p> <p>Mientras hacen el recorrido, la docente orienta el proceso de observación a partir de una serie de preguntas sobre lo que encuentran en su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo se sienten en ese lugar?</li> <li>• Qué estado emocional te brinda estar tan rodeado de naturaleza?</li> <li>• Ahora observemos, qué tipo de animales podemos encontrar aquí?</li> <li>• Cómo son?</li> <li>• Qué sentimos al verlos?</li> <li>• Son encantadores o desagradables?</li> <li>• Qué diferencias encontramos entre ellos y los animales que tenemos en nuestra casa o que encontramos en el zoológico?</li> </ul> <p>Se ira orientando el recorrido a partir de las siguientes consignas, para lograr que los niños expresen sus ideas, emociones y sentimientos a partir del contacto con los bichos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observa detenidamente todos los insectos que puedes encontrar en estos lugares.</li> <li>2. Selecciona el que más llamo tu atención y mételo en tu frasquito de cristal.</li> <li>3. Ahora, mira detalladamente cómo es su cuerpo? Es frágil o fuerte? Cuántas patas tiene? Tiene antenas? Sus movimientos son lentos o muy rápidos?</li> <li>4. Los niños irán socializando al grupo sus apreciaciones de lo que observan en su bicho</li> <li>5. Por qué crees que tiene esas características y no otras? Cuáles serán las razones por las que él se porta así? Cuáles son sus habilidades? Para qué es bueno? Te gustaría tener las mismas habilidades de tu bicho? Desde sus habilidades y comportamiento, le encuentras algún parecido con alguien importante para ti? Por qué?</li> </ol>
<p><b>Componente 2. Recreando en plastilina mi bicho: Qué tantas características física logra capturar del bicho elegido, en modelado de plastilina.</b></p>	<p>El niño cierra este reconocimiento, con el modelado de su bicho en plastilina.</p> <p>Exponer al grupo su trabajo artístico, acompañado de algunos datos curiosos que observe en su bicho.</p>	<p>La docente ira pasando por cada niño motivando para un mejor modelación.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vamos a ver cuál es el más parecido al real.</li> <li>2. Al exponer, debes mostrar el insecto elaborado en plastilina y el real. Y debes contar un par de datos curioso que observaste en él.</li> </ol>
<p><b>Componente 3. Creando hipótesis: Qué será es de Eloisa y los bichos?</b></p>	<p>Los niños deberán consignar en sus cuadernos el siguiente compromiso:</p> <p>Traer para el viernes, láminas de insectos, elementos para construir un bosquecito y de la ciudad.</p>	<p>Consigna de la docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el día siguiente les tendré una sorpresa llamada “Eloisa y los bicho”.</li> <li>• Nos vamos pensando en qué podrá ser? Qué será es de Eloisa y los bicho? Qué tipo de sorpresa será?</li> </ul> <p>Para finaliza, se les deja la siguiente tarea:</p> <p>Traer para el viernes, láminas de insectos, elementos para construir un bosquecito y de la ciudad.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Registro de audio Vídeo	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Corpus	

### 3. Implementación de la SD y recolección de datos para el análisis.

“Como bicho raro” fue la secuencia didáctica que se diseñó para trabajar el razonamiento inferencial en un grupo de niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad de grado tercero. Se planeó en cinco momentos que contenían la actividad de introducción a la temática, lectura de los libro-álbum Eloisa y los bichos, y Direfentes, trabajando antes, durante y después de la lectura. Y momentos de socialización a partir de la relación entre la información del texto y sus experiencias, desde un enfoque sociocultural. Estos se dividieron en seis sesiones de dos horas, las cuales, se desarrollaron en las siguientes fechas:

- **Momento 1: Anticipación a la lectura**  
Sesión 1: Recorrido por espacios temáticos. Octubre 21 del 2016
  - **Momento 2: Lectura en voz alta y análisis de texto**  
Sesión 1: Construyendo una linda ciudades de bichos (Ambientación del aula)  
Octubre 24 del 2016  
Lectura del libro-álbum “Eloisa y los bichos” Octubre 24 del 2016
  - **Momento 3: Contraste entre mi realidad y la fantasía**  
Sesión 1: Sabías qué... Consulta y socialización. Octubre 26 del 2016  
Sesión 2: Insectomovil. Construcción y socialización. Octubre 26 del 2016
  - **Momento 4: Analizando las acciones de comportamiento**  
Sesión 1: Agentes CBR. Construcción de instrumento de observación – Catalejo.  
Observando comportamientos. Noviembre 3 del 2016  
Sesión 2: Lectura del libro-álbum “Direfentes”. Noviembre 3 del 2016
  - **Momento 5: Comparando textos**  
Sesión 1: Comparar y establecer relación entre los libros-álbum y la realidad.  
Conversatorio de grupo. Noviembre 16 del 2016  
Entrevista a grupo focal. Noviembre 17 del 2016
4. Formato donde se definen los momentos puntuales para realizar los análisis articulados con la pregunta problematizadora. Se clarifican los objetivos de acuerdo a las categorías de análisis.
- Formato 3. Momentos de análisis articulados con la pregunta problema

Profundizar en una pregunta...		
Pregunta	¿Cómo se promueve el razonamiento inferencial a través de la lectura del libro-álbum?	
<b>Registros por momentos y componentes</b>	Momento 2-Componente 2.	Determinar las inferencias que realiza el estudiante a partir de la lectura de guardas, caratula, título y de la actividad de ambientación del aula. (Hipótesis predictivas – Inferencias Tipo I)
	Momento 2-Componente 3.	Con la lectura del libro-álbum “Eloisa y los bichos” los estudiantes realizaran inferencias sobre el sentido del texto y su estructura gráfica. (Inferencias Tipo II, III y IV)
	Momento 2-Componente 4.	En el conversatorio de grupo los estudiantes deben dar cuenta de la relación entre la información del texto y sus conocimientos previos, el propósito y la postura del autor. (Inferencias Tipo V)
	Momento 4-Componente 2.	Con la lectura del libro-álbum “Direfentes” los estudiantes avanzaran en su proceso de razonamiento inferencial y mejoran sus niveles de comprensión lectora. (Inferencias Tipo I, II, III y IV)
	Momento 4-Componente 3.	Se propone un espacio de socialización en donde se podrá apreciar el avance en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, a partir del tipo de inferencias que muestran en sus aportes. (Inferencias Tipo V)
Momento 5-Componente 1.	Por medio de una entrevista personalizada con cada uno de los estudiantes integrantes del grupo focal, se evidenciará los avances en el razonamiento inferencial a través de las respuestas a preguntas orientadoras clasificadas en las categorías de inferencias.	

5. Formato donde se codifican y describen los registros tomados para hacer seguimiento a la pregunta a partir de los momentos de análisis. Sirvió como mecanismo de discusión con la asesora para un primer acercamiento al análisis.

Tabla #6 Formato 4 para lograr primer acercamiento al proceso de análisis.

	<b>Registro (Codificado)</b>	<b>Descripción</b>
1	Los momentos de lectura que son objeto de análisis se registraron a través de videos de cada sesión, a los cuales, se les realizo un corpus.	Al analizar los diálogos que se establecen entre maestra estudiantes en el primer momento de lectura se puede establecer que realizan inferencias de Tipo III y IV donde formulan hipótesis a partir de la lectura del contexto que le brinda la imagen inicial del libro. Se adentran a predecir un poco sobre la trama de la historia.
2	Rejilla de observación de los momentos de lectura.	Se puede observar en la rejilla 1 de observación se evidencia que el E1 presenta fluidez y claridad en la expresión de sus ideas. Realiza inferencias de los cinco tipos, que llevan a demostrar que tiene un buen nivel de comprensión. Se muestra como el niño se identifica con la situación que encierra la historia “no es leer para aprender a leer, sino leer por un claro interés por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido” Colomer y Camps

#### 4.6 Categorías de análisis

El propósito que direccionó esta investigación es el de fortalecer el razonamiento inferencial a través de la lectura del libro-álbum, como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora. En este orden de ideas, es evidente la necesidad de clasificar las inferencias generadas por los estudiantes, en los tres momentos de lectura. Por lo cual, secundada en Ripoll (2015) quien propone una clasificación desde la pregunta que originan los distintos tipos de inferencias, se plantean cinco categorías de inferencias, que se amplían a continuación:

- **Inferencia Tipo I.** Se piensa exactamente en ¿Qué dice el texto? ¿A quién se refiere? Se tienen presentes los detalles que se van mencionando al leer. El lector debe relacionar la información del texto con sus conocimientos previos, con el fin de dar coherencia a lo que lee y comprende.

- **Inferencias Tipo II.** Se halla el ¿Por qué? en el texto. Es la interpretación que se hace de la información con relación a las experiencias y conocimientos previos, que se verán modificados con lo nuevo que estoy adquiriendo.
- **Inferencias Tipo III.** Orientada desde el ¿Qué sucederá? ¿Qué se puede predecir si...? Crear hipótesis sobre los sucesos del texto. Estas predicciones no son necesarias para conocer el texto, pero si para conocer un poco más de él.
- **Inferencias Tipo IV.** Realizar conexiones lógico-culturales entre la información del texto y sus conocimientos previos. A partir de preguntas ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Con qué?
- **Inferencias Tipo V.** No se tratan de preguntas relacionadas con elementos concretos en el texto. Sino que permiten ver el texto como un conjunto. Interpretan formas de lenguaje no explícito. Se encuentra la moraleja o enseñanza del texto. Aquí no solo se tiene en cuenta ¿Qué es lo que se está diciendo? Sino que es muy importante ¿Cómo se dice? Y ¿Por qué se dice? Se indaga sobre los propósitos y la postura del autor.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

*“...Los niños aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas. Estas condiciones incluyen sus relaciones con los libros y otros materiales de lectura y sus relaciones con personas que puedan ayudarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, interese, expectativa y comprensión” Smith (1999; p.155*

### **5.1 Descripción de la implementación de estrategias de lectura durante la secuencia didáctica.**

Dentro del diseño de la secuencia didáctica se pensó en una red de estrategias en torno al objetivo de aprendizaje, que iniciaran por activar los conocimientos previos de los estudiantes y por la identificación de aspectos que serían claves para la interpretación del texto. Y así, continuar con un proceso de lectura fundamentado en la pregunta como medio para promover la producción de inferencias a partir de relacionar situaciones implícitas y explícitas, deducir detalles del contexto y crear vínculos significativos con la información.

Para alcanzar dicho propósito, se selecciona la estrategia de lectura propuesta por Sóle donde se trabaja enfocado en tres momentos –antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura- que incluyen otra serie de estrategias que permiten alcanzar el objetivo de cada uno de los momentos con el fin de realizar un verdadero proceso de comprensión lectora. A continuación, haré un recorrido por las actividades y estrategias utilizadas para la lectura de los libro-álbum “Eloísa y los bichos” y “Los direfentes” con el fin de mostrar la importancia de la mediación del docente dentro del proceso de aprendizaje.

#### **5.1.1 Para llevar el texto al aula...anticipando la lectura.**

En este primer momento se desarrollan una serie de actividades de anticipación a la lectura donde se aplica la observación como estrategia para encontrar detalles, leer gestos y comportamientos con el propósito de que los niños logren una lectura más analítica de las

imágenes. También, se busca construir contexto y activar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la temática que desarrollará el texto –los insectos, su hábitat, sus mecanismos de defensa, sus manera de desplazarse y estructura corporal o el comportamiento y actitud de las personas- con el fin de brindar información a los niños que más adelante les servirá para establecer conexiones entre elementos de la lectura.

Otra de las estrategias fuertes empleada durante todo el proceso de lectura es *la pregunta* como medio para movilizar el razonamiento inferencial en los niños. En el siguiente cuadro encontramos las preguntas que orientaron las actividades antes de la lectura:

Tabla #7 Preguntas de anticipación con las que buscaba llevar el texto al aula y conectar a los niños con la temática a desarrollar.

Libro-álbum 1: Eloisa y los bichos	Libro-álbum 2: Los difefentes
Pensemos en el bichito que elegimos, ¿nos gustaría ser como ese bichito? ¿qué habilidades encontré en él que me gustan? ¿cuáles son sus características físicas y de comportamiento? ¿alguna vez te has sentido como un bicho? ¿Qué será eso de Eloisa y los bichos? ¿qué tipo de sorpresa será?	¿cómo vemos el comportamiento de esas personas? ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con su comportamiento? ¿cuál es tu sentir y tu actuar frente a un comportamiento “incorrecto”? ¿qué podemos hacer para que una persona cambie su actitud? ¿Cuándo consideramos que alguien es raro o extraño?

Ahora, observemos un poco cómo se desarrollaron las actividades que dan base para iniciar con la lectura

***Libro-álbum 1: Eloisa y los bichos:***

Los estudiantes empiezan a recorrer las zonas verdes de la escuela –bosquecito, mariposario, pecera- con el objetivo de observar los insectos e identificar uno que llame especialmente su atención, hallando sus características y particularidades. Para luego, moldear en plastilina su insecto plasmando en detalle la estructura corporal.

Para ir dando cierre a la actividad, la maestra propone que se socialice con el grupo el insecto que hicieron en plastilina y nos cuenten qué identificaron en él, por qué razón lo eligieron y si encuentran alguna relación entre el insecto y ellos. Durante la socialización

fue muy interesante escuchar como los niños deseaban compartir con el grupo su experiencia, como al escuchar a su compañero aprendieron datos curiosos de lo que exponían, pues varios de los estudiante eligieron insectos poco comunes, y cómo realizaron un observación detallada del insecto, ya que tuvieron cuidado en plasmar algunas características físicas del animalito que son esenciales para su mecanismo de defensa o modo de desplazamiento.



Grafico # 5. Imágenes de los estudiantes en el jardín mostrando y exponiendo sus producciones artísticas sobre el insecto elegido.

La maestra concluye la actividad con una retroalimentación frente a la experiencia vivida y a todo lo conseguido con sus observaciones. Como acto seguido, la consigna de la maestra permite que los niños continúen con el eje de la SD, asignando como compromiso traer para la próxima clase láminas de insectos y de elementos de la naturaleza. Además, les dice que para ese día les tendrá una sorpresa llamada “Eloisa y los bichos”, con la intención de que ellos vayan pensando en qué tipo de sorpresa puede ser.

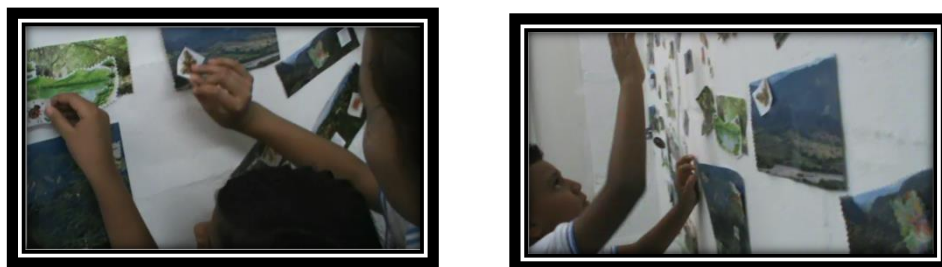


Grafico # 6. Ilustraciones # 4 y 5. Niños ambientando un espacio del aula, a partir del título “Eloisa y los bichos”.



En la siguiente sesión la maestra asigna un espacio del aula, al cual le da un nombre, y le pide a los estudiantes que con las láminas que debían traer para la clase, armen ese espacio llamado “Eloisa y los bichos” ubicando sus imágenes de la manera que consideren más adecuada, pero sin olvidar que hacen parte de un conjunto y construyen entre todos un mismo espacio. Se realiza una pequeña retroalimentación sobre los criterios para construir el nuevo espacio en el aula.

### ***Libro-álbum 2: Los diferentes***

La maestra ubica los niños dentro del aula en forma de círculo, sentados en el piso, es una manera diferente y cómoda para el trabajo que desarrollaran ese día. Empieza preguntándole a los niños ¿cuáles son los objetos que caracterizan un pirata? A lo que ellos responden el parche, un garfio, el barco, la espada, el traje, el tesoro, un tubo largo que utilizan para ver tierra. Orientando sus respuestas, ella pregunta de nuevo ¿ustedes, saben cómo se llama ese tubo largo que utilizan para ver a lo lejos? Y ellos un poco dudosos dicen que no. La maestra les dice que ese instrumento se llama catalejo y que sirve para ver de cerca objetos lejanos. Después de esto, orienta el paso a paso para que los chicos vayan construyendo su catalejo con una hoja de papel.



Grafico # 7. Los niños elaborando los catalejos.

Posteriormente, les dice a los niños que en ese momento se convertirán en los mejores observadores CBR (Como Bicho Raro) con el propósito que ellos se metan en el rol de investigadores y que logren observar detalles minuciosos y dicientes. Les indica que

deberán desplazarse alrededor de la escuela para ir observando con su catalejo el comportamiento y actitud de las personas que pasan por ahí.

Los chicos muy motivados con la actividad asumen un papel de detectives, se ocultan en medio de los arbustos y muros para no ser vistos por las personas que observan. Todo el tiempo los estudiantes se acercan a la maestra muy curiosos para compartirle un poco de lo que ven.

Seguido de su aventura como agente CBR, se dirigen al salón y forman grupos de 5 integrantes para realizar un conversatorio sobre los comportamientos de las personas que observaron, si están de acuerdo o no con sus acciones, como actúan ellos frente a un comportamiento “incorrecto”. Este compartir de ideas se realiza como actividad de la estrategia *antes de la lectura*, buscando crear esa conexión lector-texto, a partir de enlazar los saberes previos de los niños con la temática que desarrollará el texto.

### 5.1.2 La construcción de la inferencia...Durante la lectura.

En este segundo momento es donde se da lugar a la fuerte actividad de comprensión, buscando que los estudiantes interpreten, realicen hipótesis y establezcan vínculos significativos entre lo que van encontrando en el texto y su bagaje de conocimientos y experiencias. Por lo cual para la lectura del libro-álbum se aplica la pregunta como estrategia central para provocar, estimular y ordenar el pensamiento.

En el siguiente cuadro se muestra la clasificación de las preguntas que se emplearon durante el proceso de lectura de cada libro-álbum en relación con los tipos de inferencias que activan:

Tabla #8. Clasificación de las preguntas que se emplearon en cada libro-álbum con relación a los tipos de inferencia.

INFERENCIAS	LIBRO-ÁLBUM 1: ELOISA Y LOS BICHOS	LIBRO-ÁLBUM 2: LOS DIREFENTES
<b>Tipo I</b> Se tienen presentes los detalles que se van mencionando al leer. El lector debe dar coherencia a lo que lee, relacionando la información del texto con sus conocimientos previos.	¿Quién es Eloísa? ¿Dónde está Eloísa? ¿cómo es este lugar? ¿a dónde llego Eloísa? ¿cómo es este lugar? ¿cómo es la formación en la escuela de Eloísa? ¿los recreos? ¿se parecen a los tuyos? ¿Qué particularidades encuentras en este nuevo lugar?	¿Qué querrá decir eso de direfentes? ¿de qué tratará nuestro texto de hoy? ¿de qué creen que nos va hablar el texto? ¿qué vemos aquí en medio de tantas diferencias? ¿cómo vemos que se sienten esos personajes? ¿quién será que nos va a narrar este cuento?

<p><b>Tipo II</b></p> <p>Interpretaciones que se hacen de la información con relación a la experiencia y conocimientos previos, en relación con los pensamientos y sentimientos de los personajes</p>	<p>¿Cómo se siente Eloísa en este lugar? ¿cómo vemos a Eloísa en medio de todos esos seres que tiene a su alrededor? ¿por qué razón Eloísa se siente preocupada o triste? ¿qué relación encuentras entre la imagen y el título? ¿Cómo se siente Eloísa en su nueva escuela? ¿Cómo la ven sus compañeros? ¿Es acogida por ellos? ¿Qué diferencia hay entre las habilidades de Eloísa y las de sus compañeros?</p>	<p>¿qué será lo raro que noto la niña? ¿Qué relación hay entre las personas del cuento con las personas que observamos a nuestro alrededor? ¿ellos se ven interesados en mirar lo diferente que tiene el otro? ¿cómo se ven ellos? ¿qué colores predominan? ¿Por qué será que el ilustrador escogió estos colores? ¿cómo ves a una persona que es diferente a ti? ¿cuál es tu reacción cuando tienes cerca a alguien diferente?</p>
<p><b>TIPO III</b></p> <p>Crear hipótesis sobre los sucesos del texto. Estas predicciones son importantes para conocer un poco más del texto.</p>	<p>¿Por qué la actitud de Eloísa en la terminal de transporte? ¿cómo crees que se ven Eloísa y su padre dentro de esta ciudad? Después del pasar de los días, ¿cómo se van sintiendo Eloísa y su padre? ¿por qué siempre son solo Eloísa y el papá? ¿dónde crees que puede estar la mamá?</p>	<p>¿cómo es esta ciudad? ¿cómo vemos las personas en este lugar? ¿esas personas que observamos ahí, qué tienen similar y qué los hace diferentes? ¿cómo es el comportamiento de las personas que vemos en el texto? ¿qué las hará diferentes? ¿cuándo una persona es diferente? ¿por qué consideramos que alguien se porta “raro”? ¿los demás son diferentes a ti? ¿consideres que tú y tu familia no son diferentes?</p>
<p><b>TIPO IV</b></p> <p>Inferencias a partir de las conexiones lógico-culturales entre la información del texto y sus conocimientos previos.</p>	<p>¿Quién será la mujer que aparece? ¿Por qué? ¿Qué función desempeña? ¿Por qué crees que decidió ser maestra? ¿Cómo es la escuela donde enseña Eloísa?</p>	<p>¿Te has sentido diferente a los demás? ¿Por qué? ¿En qué momentos? ¿Qué aspectos te hacen diferente de otro? ¿Qué aspectos de verdad, te deben diferenciar de otro?</p>

Otras estrategias importantes que se emplearon es la lectura colectiva con el propósito de lograr un aprendizaje entre pares, que los aportes de algunos compañeros sirvieran para que otros fueron construyendo una comprensión más completa de lo leído. También fue esencial emplear la recapitulación en varios espacios de la lectura para procurar que los niños vayan conectando sucesos importantes hallados en el texto y así, llegar a conclusiones.

A continuación, expongo de manera más específica las actividades que encierran las estrategias de lectura antes mencionadas y los momentos donde es empleada la pregunta como medio para activar el razonamiento inferencial:

### **Libro-álbum 1: Eloísa y los bichos**

La maestra da inicio a la lectura en voz alta del libro-álbum Eloísa y los bichos, el cual también va proyectando con el vídeo beam para que los niños logren apreciar las imágenes. Ella empieza con una lectura de la caratula del libro, buscando que los estudiantes hagan una anticipación acertada del contenido del libro, hacer referencia de los personajes y situaciones claves su trama, alrededor de preguntas como, ¿de qué puede tratar el texto?

¿cuáles personajes encontraremos en ese texto? ¿qué observas en la imagen inicial? ¿Cómo ven a Eloísa con todos esos seres que tiene a su alrededor?, lo que se quiere lograr es que el estudiante encuentre la conexión en el título “Eloísa y los bichos” –que tanto hemos trabajado- y el contenido del texto.

Se observa que las interrupciones –ir al restaurante, algunos niños en descanso, personas externas que llegan al salón de clases- logran que la atención de los chicos se disperse. Aunque la maestra por medio de preguntas que buscan obtener información del texto, intenta centrar la mirada de los niños en las imágenes proyectadas.

La maestra aprovecha la experiencia de una niña que se integró hace pocos días al grupo de tercero. Y le pide que comparta con sus compañeros, cómo se sintió al llegar por primera vez a ese lugar. Todo esto, con el objeto de que los chicos encuentran más claridad frente a la situación vivida por el personaje del texto –Eloísa-. Lo que se logra evidenciar en los aportes de los estudiantes, que muestran como enlazan lo que leen con sus experiencias al llegar nuevos a un lugar o cuando están en un grupo en el cual no se sienten encajar.

Siguiendo esta línea, los chicos realizan sus aportes partiendo de las comparaciones entre su interpretación de las imágenes y sus vivencias en la escuela, la diferencia de las habilidades que muestra el desempeño de cada estudiante, la formación que hacen a diario, las actividades que realizan en el recreo y lo que sienten cuando se demoran en recogerlos a la salida.



Gráfica #8 Captura del texto “Eloísa y los bichos”

En ese mismo orden de ideas, la maestra continúa con una serie de preguntas que permiten que los niños hagan una lectura de las imágenes de manera secuenciada y coherente para ir dando sentido al texto. Identificando las diferentes situaciones que vivió Eloísa adaptándose a ese nuevo lugar, cómo fueron transformando esos momentos a lo largo de la historia, cómo se fueron integrando a la comunidad.

## **Libro-álbum 2: Los direfentes**

Después, se le da inicio a la actividad más cargada de comprensión frente al texto, y se emplea la lectura en voz alta como estrategia para llevar el libro-álbum “Los direfentes” al aula. En este momento la maestra utiliza el vídeo beam como recurso didáctico para que los niños puedan realizar una buena lectura de las imágenes.

Un aspecto muy atrayente en este momento son las expresiones de ansiedad de los chicos por conocer el texto, eran notables las ganas de empezar a leer. Algo que causo mucha curiosidad en ellos al ver proyectada la primera imagen, fue el título del texto, se decían “por qué Los direfentes y no Los diferentes”, desde este instante iniciaron las anticipaciones frente al libro-álbum.



Gráfica #9 Captura Caratula del libro-álbum Los Direfentes.

*Durante la lectura* se abren espacios de discusión alrededor de preguntas como ¿cuándo una persona es diferente? ¿cómo actúas cuando alguien “raro” pasa por tu lado?, dado que se pretende que los niños empiecen a crear contexto para comprender la lectura.

La maestra durante todo el proceso de lectura realiza preguntas con las que busca que los niños vayan conectando los conocimientos que traen de la lectura “Eloísa y los bichos”, y la información obtenida del texto “Los direfentes” para que construyan una nueva red de saberes y habilidades, que fortalecen su aprendizaje.



Gráfica #10 Momento de lectura “Los direfentes”

Un punto importante para resaltar en este segundo momento de lectura es el desarrollo de algunas habilidades comunicativas a partir de la lectura de un segundo libro-álbum, se logra apreciar cómo realizan una lectura e interpretación más clara de las imágenes, sus aportes son muy conectados con la actividad de agentes observadores previa a la lectura y lo comparan con sus experiencia de vida, lo que les da soporte para reflexionar sobre una transformación en sus acciones.

### 5.1.3 Seguir comprendiendo y aprendiendo...Después de la lectura

En este tercer y último momento la maestra enfoca sus estrategias en orientar a los estudiantes para que construyan sus conclusiones a partir de conexiones lógico-culturales entre la información recogida durante el proceso de lectura, la intención del autor y sus experiencias de vida. En este caso las preguntas van a identificar la idea principal, los objetivos de lectura y el mensaje que el autor desea transmitir.

Tabla #9. Clasificación de las preguntas de acuerdo a las inferencias de Tipo V.

INFERENCIAS	LIBRO-ÁLBUM 1: ELOISA Y LOS BICHOS	LIBRO-ÁLBUM 2: LOS DIREFENTES
<p><b>TIPO V</b> Este tipo de inferencias plantea el tema del texto cuando no se encuentra explícito. Son evidente cuando el lector interpreta ciertas formas de lenguaje figurado como alegorías, ironías, metáforas o cuando encuentra la moraleja o enseñanza del texto.</p>	<p>¿A qué se refiere el texto cuando dice “soy un bicho raro, lo reconozco”? ¿Quién dirá esa frase? ¿Qué ventajas o desventajas tiene ser el bicho raro? ¿Qué quería el autor que aprendieras al leer ese libro?</p>	<p>¿Cómo es un mundo de direfentes? ¿Cómo es un mundo donde todos somos iguales, diferentes y únicos? ¿qué relación encontramos entre la niñas de los dos textos? ¿qué quería Paula Bossio que aprendieras al leer “los direfentes”?</p>

Después de la lectura de cada libro-álbum se abrió un espacio de socialización para que los niños compartieran sus ideas frente al texto que se acaba de leer, confrontar ideas entre compañeros y así construir conclusiones de manera colectiva. Para el cierre de cada sesión se procuró realizar una actividad divertida para los chicos que los llevara a reflexionar sobre el propósito de aprendizaje de la lectura y que al mismo tiempo se identificara con lo que hacía, sintiéndose parte de la lectura.

Seguido explico de manera más puntual las actividades de cierre que se realizaron para cada texto:

### **Libro-álbum 1: Eloisa y los bichos**

Para ir cerrando la sesión la maestra aplica varias estrategias donde los niños viven el momento después de la lectura. Inicia pidiendo a los niños que recuerden cómo se sentía Eloisa, algunos al unísono responden la frase característica del texto “como bicho raro”, ella les recuerda que son muchas los momentos que nos mostraron donde Eloisa se sentía así. Entonces, a partir de esto la maestra les propone un conversatorio frente a las siguientes preguntas ¿en qué momento te has sentido como un bicho raro? ¿Cómo fue ese momento? ¿Cambiaste ese sentir? Algunos niños empiezan a compartir sus experiencias, pero lo más curioso es que todas ellas se desarrollan en contextos escolares, es decir, que es en el aula de clases donde ellos viven un ambiente de poca inclusión.

Como acto seguido, y con el propósito de que los niños identifiquen la intención de autor, la maestra empieza recordando con los niños que Jairo Buitrago es el escritor de nuestro libro-álbum. Ahora, les pide que piensen en lo que él quería que aprendieran los niños al leer este libro. Ellos enfocan sus respuestas en aprender de lo que vivió Eloísa –no ser tímidos, ser amables para conocer más amigos, no aislarnos, adaptarnos a los nuevos lugares- pero fue un poco difícil para ellos encontrar una intención de autor más profunda, por toda la información que se manejó durante toda la lectura. Después, la maestra les comparte una biografía del autor y el ilustrador de libro-álbum, para que los chicos conozcan algunas de sus obras y un poco sobre lo que es el libro-álbum.

Como cierre de la sesión, se asigna como compromiso a los niños escribir en su cuaderno de proyectos, sobre las ideas principales que les quedaron del libro que leímos en clases.

Se da apertura a la siguiente sesión con la lectura de la producción textual de los chicos que se asignó como tarea la clase pasada. Las composiciones escritas de los niños muestran con claridad el propósito del autor y cómo ellos logran conectar dicho propósito con sus experiencias de vida. Fue muy interesante escuchar el relato de una de la estudiante, llamado “María en el extranjero”, esta niña logra plasmar a través de un cuento su experiencia al llegar de Venezuela a una escuela colombiana, por medio de una líneas comparte su sentir y la manera como se fue adaptando. La anterior participación fue utilizada por la maestra para dar un excelente cierre a la lectura del libro-álbum, fue un ejemplo para mostrar a los niños como el texto habla de las realidades vividas por ellos.

Posteriormente, se realizan un par de actividades que afianzan la temática trabajada y fortalecen el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. Ubicados en la sala de sistemas, se les explica a los estudiantes la consigna de trabajo, formados en parejas eligieron uno de los insectos que vieron en la ilustración del texto, para realizar una consulta en [www.google.com](http://www.google.com) sobre el insecto seleccionado - características físicas, hábitat, comportamiento- Seleccionar la información y saca 4 datos curiosos de dicho insecto y ubicarla en la ficha de trabajo, que fue entregada por la maestra.



Gráfica #11 Ficha de trabajo propuesta por la docente para fortalecer el momento “después de la lectura”



Después de terminado el trabajo los niños socializaron con el grupo los datos curiosos de cada insecto. Los aportes realizados por el resto de los estudiantes giraron en torno a conocimientos que ellos tenían del animalito y que complementaba la exposición de sus compañeros.

Como actividad final, se le propone a los chico la construcción de un insecto-móvil a partir de pensar ¿con cuál insecto te identificas y por qué? Ahora dobla una cartulina a la mitad y pégala. Luego, en un lado dibuja la mitad de tu cuerpo y en la otra mitad la mitad de insecto con el que te identificas, ilumínalo con color, coloca una lana para colgar y ya tienes tu insectomovil.

## **Libro-álbum 2: Los diferentes**

Al terminar la lectura del texto, la maestra orienta su retroalimentación en torno a las ideas destacadas dentro de la lectura y las vivencias de las niñas –personajes principales- en ambos textos, con el fin de construir conclusiones contundentes frente a la temática.

Como actividad de cierre de la secuencia didáctica, la maestra obsequia a cada estudiante unas gafas de juguete, y les dice “estas gafas nos permiten ver de una manera diferente a cada persona. Recuerden **todos somos iguales, diferentes, únicos**. Ahora, colócatelas, observa y responde: ¿En qué cambia lo que ves?”. Esto con el objetivo de que los niños dejaran volar su imaginación con respecto a la reflexión que llegaron como grupo. Este instrumento fue usado por los niños por varios días, con solo tenerlos identificaron e intervinieron en situaciones de irrespeto y agresividad entre compañeros a los que antes no le prestaban mucha atención, fue evidente la mejoría en la convivencia de grupo.

Para concluir, al día siguiente se realiza una entrevista de manera individual a cada uno de los estudiantes integrantes del grupo focal, con el objetivo de crea un dialogo con ellos sobre la relación que existe entre ambos textos y la comparación que hacen con su realidad (sentimiento y convivencia).

En este espacio los chicos aprovechan para compartir un poco sobre los momentos donde se han sentido “como bicho raro”, cómo en diversas situaciones donde se sienten no encajar con un grupo, hace que se sientan diferentes. A parte de la expresión de sentimientos frente a estas situaciones, también llegan a conclusiones a partir de frases como: debemos socializar con facilidad, es sencillo hacer amigos, solo debes ser amable y dejar de ser tímido, hay grupos y espacios a los que no pertenezco por mi edad, tratar a todos con respeto y amor, todos somos iguales, diferentes, únicos.

## **5.2 Analizar las inferencias**

Como pudimos observar en la recapitulación anterior, las estrategias buscaban una comprensión a lo largo de todo el proceso de lectura, donde los estudiantes debían asumir el rol de lectores activos. Cabe resaltar que este proceso no responde a una serie de pasos establecidos, sino que constituye una red cognitiva guiada por la intencionalidad de la maestra y los lectores. Dichas estrategias arrojaron una serie de resultados frente al proceso de los estudiantes en su razonamiento inferencial.

A continuación se muestran los tipos de inferencias que se generaron a partir de las preguntas orientadoras que se planearon para cada uno de los momentos de lectura.

### **5.2.1 Para llevar el texto al aula...anticipando la lectura.**

Las actividades de anticipación desarrolladas buscaban que fuera más sencillo para los estudiantes aplicar la estrategia de lectura de imágenes y realizar inferencias a partir del título y la caratula del libro-álbum, como lo propone Solé. Los estudiantes lanzan predicciones acerca del tema, estableciendo relación entre el título y la imagen.

En esta lectura inicial, vemos como los estudiantes realizan inferencias de tipo I y II, relacionando sus conocimientos previos –actividades de preámbulo- y la información obtenida del texto, aventurándose un poco en el posible contenido del texto. Llevándolos a pensar ¿a qué se refiere el texto? ¿a quién se refiere? ¿qué relación encuentras entre la caratula del libro y el título?

En los fragmentos de clase que muestro a continuación se observa un nivel literal en las apreciaciones de los estudiantes, pues están muy pegados a la información superficial que encuentran en la imagen. Es por esto, que se les empieza a preguntar sobre el sentir que refleja Eloisa y las razones que la tienen así, con el propósito de que se vaya creando la conexión lector-lectura.

Con la intención de que los estudiantes fueran realizando predicciones sobre la posible sorpresa que les tenían y de la cual, solo se les dio el nombre “Eloisa y los bichos”, la maestra en el siguiente dialogo busca que encuentren razones para sus predicciones.

Corpus- sesión 1 momento 2 componente 1- Predicciones sobre una sorpresa llamada “Eloisa y los bichos”

*Los niños se iban creando conjeturas e hipótesis sobre la temática, que corroboran con la lectura.*

*Antes de mostrar el libro, la docente orientaba la lectura con preguntas:*

Docente: Recuerdan que al final de la clase pasada, yo les dije que para hoy les tendría una sorpresa

Estudiantes: Si

Docente: Mi sorpresa tenía un nombre especial. ¿Quién recuerda cómo se llamaba?

E3: El bicho raro

E2: Noooo. Era de una niña y unos insectos

E1: Los bichos raros

Docente: No. -Mi sorpresa se llama Eloisa y los bichos.

E3: Si, ya me acorde.

E2: Si ve, es de una niña y muchos bichos.

Docente: ¿Qué tipo de sorpresa será? ¿A qué se refiere la profe con eso de Eloisa y los bichos?

E4: Es un libro que nos vas a leer

E2: Si, es un cuento

E3: Nos vas a hablar de una ciudad de bichos

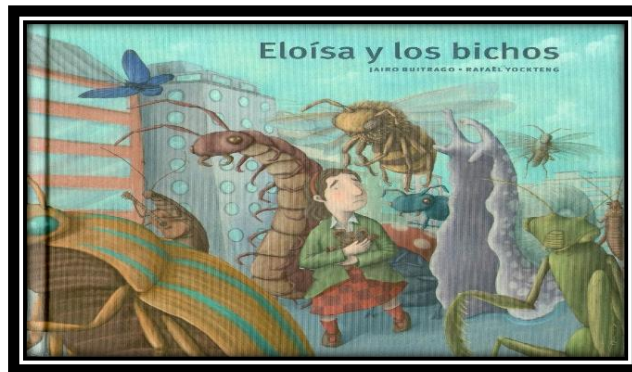
E2: Y ahí vive una niña miniatura, Eloisa.

E1: Es un cuento

Docente: ¿Qué los lleva a pensar que es el título de un libro?

E1: Suena como los títulos de los cuentos para niños

Un aspecto del cual no se va a hondar mucho, pero que cabe resaltar en este momento, son los esquemas mentales y el trabajo cognitivo que realiza el estudiante al hacer afirmaciones como –Nos vas a hablar de una ciudad de bicho- o – y ahí vive una niña miniatura, Eloisa- en primer lugar, vemos como el E2 y E3 conectan la actividad de ambientación de aula, donde ellos llegaron a la conclusión de que construyeron un ciudad de bichos, con el título del libro-álbum. Y en la segunda, se observa como la actividad inicial del recorrido para observar insectos y sus características, les sirvió para visualizar a Eloisa como una niña del mismo tamaño de los bichos.



Gráfica #12 Caratula del libro-álbum: Eloisa y los bichos.

Cuando la maestra muestra el libro-álbum a los estudiantes, de manera inmediata ellos van corroborando sus predicciones y van realizando hipótesis a partir de la lectura que hacen de la imagen, como lo vemos en el siguiente fragmento.

Corpus- sesión 1 momento 2 componente 2- Reconocimiento de la caratula del libro-álbum

Cuando la docente muestra el libro (proyectado y en físico) empiezan a corroborar sus hipótesis.

E4: Sabía que era un libro

E2: Sí, yo tenía razón, es un libro.

E3: Nos vas a contar un cuento

E5: Se parece al lugar que organizamos en la pared

Docente: Ahora miran bien todo lo que tenemos ahí. ¿De qué puede tratar el texto?

E2: Trata de bichos

E1: Trata de bicho y un humano

Docente: ¿Es un humano cualquiera?

E1: No, de Eloísa.

Docente: ¿Y quién es Eloísa?

E3: La niña

E5: No, es una señora

Docente: Mírenla bien y díganme por qué creen que es una niña o una señora.

E2: Es una niña porque tiene un oso de peluche

Docente: Es una niña porque tiene un oso de peluche. ¿Están de acuerdo?

E5: Tiene falda

Docente: Y los que creen que es una señora. ¿Qué tiene para parecer una señora?

E: El cabello largo

Docente: Ah, ¿entonces el cabello largo es una característica de ser adulto?

E2: Noooo, también las niñas tenemos cabello largo.

E5: No puede ser una señora porque es muy pequeña

Docente: Ah, esa sí es una característica de ser niña.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo la maestra por medio de preguntas lleva a los estudiantes a realizar una lectura un poco más detallada de la imagen, donde interpretarán el sentir del personaje y dejar entrever un poco del contenido del texto.

#### Corpus- sesión 1 momento 2 componente 3- Lectura de la imagen de la caratula

Maestra: ¿Cómo vemos a Eloisa en medio de todos esos seres que tiene a su alrededor?  
E3: La niña está asustada, porque cree que todos esos seres son de su imaginación.  
Maestra: ¿Tú crees que ella se está imaginando todo eso?  
E3: No sé  
Maestra: Observa bien  
E3: No, parecen reales  
Maestra: Quién más piensa algo parecido a Matias?  
E1: Profe, yo pienso que está asustada, tímida  
Maestra: ¿Por qué crees que está así?  
E1: Por lo bichos  
Maestra: ¿Por los bichos?  
E1 Seguro les tiene miedo a los bichos. A las cucarachas.  
E4: Es que ella soñó que los gusanos eran más grandes que ella (un tono de voz muy bajo).  
Maestra: Miren lo que nos dicen "es que ella se soñó que los gusanos eran más grandes que ella"  
E3: ella está miedosa porque seguro los animales son gigantes.

En la anterior conversación –fragmento 3- se muestra que los niños realizan una lectura de la expresión del rostro de Eloisa, llevándolos a buscar las razones que generan esa expresión en ella, esto es lo que llamamos inferencia causa-efecto.

En la lectura del segundo libro-álbum “Los direfentes” se aplican las mismas estrategias que se emplearon en “Eloisa y los bichos”, pero es bastante interesante notar como los niños tienen más fluidez al compartir sus interpretaciones con el grupo es más sencillo para ellos hacer lectura de las imágenes, a continuación encontraran una de las conversaciones que se suscitaron en la lectura inicial del segundo texto.

#### Corpus- sesión 2 momento 4 componente 1- Lectura de caratula y título “Los direfentes”.

Maestra: Nuestro texto del día de hoy “Los direfentes”  
Todos: Los direfentes  
Maestra: De qué creemos que tratara este texto de “Direfentes”  
E6: De elefantes  
E1: De lagarto  
E3: de dinosaurios  
Maestra: ¿Y por qué creemos que tratara de eso?  
E3: Por la cola que hay ahí.  
E1: Es la cola de un cocodrilo  
Maestra: ¿Ustedes creen que ese título de “Direfentes” a qué se refiere?  
E2: A que son diferentes  
E6: Yo creo que habla de humanos y de la época pasada donde estaban los dinosaurios.  
Maestra: Nuestro compañero dice que nuestro libro va a tratar de los humanos y la época prehistórica. ¿Quién tiene otra opinión diferente a esa?  
E3: Direfente  
Maestra: Jajaja...bueno una opinión direfente a esa.  
E3: Va hablar de elefantes  
Maestro: Bueno, tú hace rato me estás diciendo de “elefantes”, ¿qué encuentras ahí que lo relacionas con un elefante?  
E3: Pues en lo que dice Direfentes-elefantes, se parecen.  
Maestra: Ah ya, tú encuentras parecido en las palabras. Si, tienes razón, puede ser también.

En el fragmento anterior podemos observar que los estudiantes no solo dando razón de qué encontraremos en el texto, basados en las imágenes. Un aspecto bastante interesante que encontramos en este dialogo es la inferencia realizada por el E3 quien fue caracterizado en la parte del diseño metodológico como un estudiante con gran facilidad para expresar sus ideas y con habilidades para formular hipótesis y predicciones. Aquí nos muestra cómo hace uso de sus conocimientos sobre géneros literarios encontrando rima entre el título y otra palabra –direfentes-elefantes- y al mismo tiempo, relaciona por las imágenes que los personajes serán animales.



Gráfica #13 Caratula del libro-álbum “Los direfentes”

En el siguiente fragmento encontramos las interpretaciones de los estudiantes frente a la lectura de las caratulas del libro-álbum.

Corpus- sesión 2 momento 4 componente 2- Lectura caratula y guardas libro-álbum “los direfentes”

Maestra: ¿Ahora que logramos ver la caratula completa del texto y observando todos esos personajes que tenemos ahí, de qué creen ahora que nos hablará el texto?

E1: Niños fenómenos

Maestra: ¿Niños fenómenos? por qué niños fenómenos?

E1: porque tienen manos de tabla, como vamos a tener manos de tabla.

Maestro: Dime, a que te refieres con “niños fenómenos”

E1: A que son niños raros

Maestra: A ver, cuando tú miras y dices “ay ese niño es raro”. Qué tiene ese niño para que tú digas que es raro.

E1: Pues que no tiene casa igual todo lo que tenemos nosotros los humanos. Entonces, no son igual.

Maestra: Nuestro compañero nos decía que nos van hablar de “niños fenómenos” y son así porque no son iguales a nosotros.

...Después de varios aportes.

Maestra: Nosotros vemos que ese niño es diferente a la niña. ¿Pero él por sus diferencias se aleja o se integra?

E1: Diferencias se integran mmmm.....

Maestra: Qué diferencias encontramos entre estos niños?

E6: La nariz, los brazos, la cola

Maestra: Ustedes recuerdan cuando veíamos a Eloisa en el texto, y ella veía que los demás eran diferentes a ella.

¿Qué hizo, se integró con sus diferencias o qué hizo?

E1: Se sintió como un bicho raro

E6: Se sintió como rara por que no estaba acostumbrada a estar con bichos y se hizo sola.

Maestra: Entonces, podemos decir que Eloisa se integra o se aísla

E1: Ella se aísla

Aunque por el estilo de las imágenes “Los difrentes” es un libro-álbum que puede entrar a confundir y desviar un poco el foco de comprensión –ilustraciones 13 y 14- vemos en la conversación entre maestra-estudiantes, como desde el principio el estudiante E1 alinea sus predicciones e interpretaciones en que encontraran cosas diferentes, fuera de lo común, a lo que ellos denominan “raras”. También, vemos que la maestra desde el primer momento busca que los niños establezcan relación entre el sentir y la actitud de las niñas de ambos texto, y en sus respuestas observamos que el nivel de comprensión del texto de “Eloisa y los bichos” es bueno porque establecen conexión inmediata entre ambas situaciones.

Aplicar esta estrategia permitió que los estudiantes crearan anticipaciones frente al contenido del texto, se motivaran y se hicieran una expectativa frente a lo que iban a leer. La maestra siguiendo uno de los planteamientos de Solé, tiene en cuenta cada una de las predicciones de los chicos, así no fueran acertadas. Pues esto creaba un ambiente de confianza, seguridad al participar y expresar sus ideas.

### **5.2.2 La construcción de la inferencia...Durante la lectura.**

Apoyada en los planteamientos de Solé, que proponen estrategias que establecen a partir de ciertos elementos –propósito del lector, gusto, preconceptos, fundamentos del texto- construir predicciones, hipótesis o anticipaciones que al integrarse con la experiencia y el conocimiento que se tienen en torno al contenido y a los componentes textuales, conllevan a la comprensión global del texto y a la construcción de significado. Es por esto que se aplica una estrategia de lectura colectiva donde la maestra por medio de preguntas y orientaciones va activando un rol constructivo del lector, encontrando interconexión en códigos –imagen y texto- y es capaz de completar esos eslabones que requieren de una participación activa en el proceso de decodificación e interpretación.

En esta etapa, *durante la lectura*, podemos observar como algunos estudiantes son capaces de extraer, analizar y relacionar información, dar sentido a un mensaje y argumentar sus aportes. En los siguientes fragmentos de clase registro las inferencias realizadas donde se expone el trabajo cognitivo de los estudiantes.

Como lo planteo en otro espacio de este capítulo, este es el momento dentro del proceso de lectura está cargado de comprensión, es donde alcanzamos a evidenciar cómo por medio de la pregunta se detona ese razonamiento inferencial en los estudiantes. Aunque las inferencias no siempre es algo que se de manera ascendente, sino que depende de la interpretación y del nivel de análisis que se le haga a la misma la que determina a qué tipo de inferencia pertenece, pero siguiendo la clasificación de inferencias propuesta por Ripoll, he organizado las inferencias desde las de Tipo I a las de Tipo V, buscando claridad para el lector.

### 5.2.2.1 Inferencias Tipo I.

Este es un tipo de inferencias que se presenta constante en los aportes de los niños, pues a medida que avanzan en la lectura de imágenes se ve cómo van encontrando detalles cargados de significado que les permite ir dando sentido al texto, como lo muestran los siguientes fragmentos.

Corpus- sesión 1 momento 2 componente 3- Donde los estudiantes interpretan la información de las imágenes y generan inferencias tipo I.

Maestra: ¿A dónde llegaron Eloisa y su papá?  
E4: A una nueva ciudad de bichos  
Maestra: ¿Y cómo es este lugar?  
E3: Es lleno de bichos  
E4: Todos son bichos, las únicas personas son ellos.  
E1: Pero los bichos se comportan como las personas  
Maestra: ¿Por qué dices eso?  
E1: Mire profe, tienen cartera sombrero.  
E2: Ay si, leen periódico y compran en la tienda.

E: ¿Profe, y por qué lo bichos no se los comen a ellos?  
Maestra: Porque son unos habitantes más de ese lugar. Pero, ¿tú crees que esos bichos comen humanos?  
E2: Nooo, los bichos comen hojitas o insectos más pequeños. Además, son como nosotros.  
E: Profe, ¿y si piden un taxi?  
E1: Profe, profe y cuando uno va a pedir un taxi, ¿entonces este es el carro que lo lleva a uno al trabajo?  
Maestra: Si, seguro, debe ser.  
E1: Entonces, ese es el transporte, miren 2F  
E3: Pero no hay donde sentarse

En los diálogos anteriores, podemos observar como los estudiantes E2 y E3 a través de sus inferencias dan cohesión al texto relacionando referencias y referentes. Apoyados en sus conocimientos sobre los insectos, cómo se comportan, de qué se alimentan, entre otros, vemos que solucionan ambigüedades desde la información de la imagen y formulan ajustadas y razonadas interpretaciones en relación con lo que van encontrando en el texto.

### 5.2.2.2 Inferencias Tipo II.

En este tipo de inferencia vemos cómo los estudiantes han logrado conectar el sentir del personaje –Eloisa o la niña difrentes- con las situaciones que ocurren en el texto. Es decir que los chicos a partir de lo que leen del contexto le van creando pensamientos al personaje y cómo estos son la causa de su actitud. Observemos:



Corpus- sesión 1 momento 2 componente 3- Los niños interpretan el sentir de Eloisa en su primer día de escuela.

Maestra: Como dicen ustedes, Eloisa queda nerviosa por primera vez en esa escuela. Ahora, vamos a mirar cómo es ese primer día de escuela de Eloisa.  
E3: Asustada, sola  
Maestra: ¿Cómo se siente ella?  
E1: Como un bicho raro.  
Maestra: Ahh como un bicho raro, dicen ustedes. Entonces ahora ¿Cómo Camila?  
E2: Ella fue la que dijo la frase  
Maestra: Ustedes creen que fue ella. ¿Por qué ahora decimos que fue ella?  
E1: Porque es ella la que se siente como un bicho raro, porque en su escuela no hay niños sino que son animales.  
Maestra: ¿Por qué creen ustedes que ella es el bicho raro si todos son más o menos de la misma edad de ella?  
E3: No, nooo  
E1: No porque ellos son animales  
E: No, además hay un caracol más grande que ella.  
Maestra: Pero, aquí tenemos unos compañeros más altos que otros.  
E3: Ella está asustado porque está estudiando con bichos y no con niños.



Gráfica #14. Parte de atrás del texto de Eloisa y los bichos.

Corpus- sesión 1 momento 2 componente 3- Los niños analizan cómo se siente Eloisa en su nuevo salón de clases.

Maestra: ¿Y los compañeros cómo la están viendo a ella? ¿qué podemos decir de sus compañeros?  
E: Como un bicho raro  
E3: La ven rara  
Maestra: Miremos algo.  
Laura es la última compañera que ingreso al grupo, hace más o menos mes y medio.  
A ver Laura, cuéntanos cómo te sentiste tú ese primer día en esta escuela, cómo fue, cómo te veían tus compañeros, qué te preguntaban.  
E: Mmmm (un poco tímida)  
E1: Está muy pensativa profe  
E: Se vinieron a preguntarme que de dónde venía, cuántos años tenía.  
Maestra: Pero, cómo te sentiste ese primer día. Te sentías así como Eloisa?  
E: Asustada. Me sentía rara porque todos me miraban  
Maestra: Dime tú qué opinas: ¿ellos te miraban porque eras rara o simplemente porque eras nueva?  
E: Porque era nueva  
Maestra: ahhh, ¿y en el descanso?  
E: Una compañera salió a jugar conmigo

Las inferencias de los estudiantes muestran cómo van creando una red de interpretaciones frente a lo van leyendo. Un ejemplo de ello, lo encontramos en el fragmento # 7 cuando el dialogo giro alrededor del sentir de Eloisa en su primer día en la nueva escuela, y la estudiante E2 que antes fue caracterizada con un buen nivel de análisis frente a las ideas que va hallando en el texto, pero que se le dificulta mucho expresarlas, aquí vemos como de inmediato relaciona esta situación con la frase que leyeron al inicio en la pasta del texto – como lo muestra la imagen- y conecta la escena de ver a Eloisa sentada en medio de sus compañeros con ese pensamiento, lo que llamaría Ripoll, un tipo de inferencia de sentimiento - actitud.

En la inferencia realizada por la estudiante E2 vemos como relaciona casualmente dos elementos que aparecen en el texto de tal modo que se puede formar una representación coherente de su significado.

Ahora doy paso a un dialogo que nos muestra inferencias de Tipo II causa-efecto que se dieron en la lectura del libro-álbum Los direfentes.

Corpus- sesión 2 Momento 4 componente 2 - Los niños analizan el sentir y el contexto que encierra el personaje.

Maestra: Lee..." Un día desperté y noté algo raro"...ustedes por qué creen que ella notó algo raro?  
E6: Porque todo ahí es raro  
E1: Las casa tienen patas, tienen pescados en el techo y mire la cara de ella, está muy confundida.  
E3: Si profe, parece que vivieran en el agua.  
E6: Todo lo ve raro, diferente.  
Maestra: Ah, entonces yo pregunto algo, ayer que estábamos con nuestro catalejo observando todo alrededor de nuestra escuela, ustedes veían que todo era "raro".  
E1: Noooo, solo veíamos que eran diferentes, porque las cosas siempre son así. Diferentes puestas, diferente color, diferente ventanas.

En el caso del texto de "Los direfentes" observamos como el estudiante E1 asocian la expresión de asombro e inquietud de la niña con lo que ve a su alrededor, llevándolos a ellos a otorgar un pensamiento al personaje "todos son raros, todos son diferentes" y al mismo tiempo en la conversación maestra-estudiantes, ellos expresan que esa es la misma reacción que tienen cuando ven algo "raro en las personas". En este caso las inferencias de

los estudiantes son un ejemplo claro de la relación causa-efecto, para ellos los pensamientos y sentimientos de los personajes, pueden ser la causa de sus acciones.

Una manera de apoyar este tipo de inferencia es lo que hace la maestra cuando pide a su estudiante que comparta su experiencia cuando llega por primera vez al grupo, con el propósito de que el resto de estudiantes sientan un poco más familiar la vivencia del personaje en su nueva escuela. Creando con esto, un ambiente de confianza entre el texto y el lector. Por eso es tan importante que el maestro esté dispuesto a involucrarse en el proceso para guiar al estudiante en su reelaboración y motivarlo a continuar.

### 5.2.2.3 Inferencia Tipo III.

Es en este momento donde los estudiantes aplican su habilidad de formular hipótesis o predicciones a partir de la información obtenida del texto, pero su función en este caso es verificar dentro del texto su hipótesis. Este tipo de inferencias depende de cómo los chicos utilizan los elementos que le brinda el texto para proponer algo que tiene sentido con relación al texto. Recordemos que las hipótesis que no se logran verificar deben ser descartadas en el proceso de lectura, con el propósito de que los niños reformulen sus hipótesis a medida que va leyendo.

A continuación, muestro algunas hipótesis de los estudiantes que ayudaron a clarificar ciertas situaciones ambiguas que se presentaban en el texto.

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 3 - Los niños realizan hipótesis sobre si Eloisa y su papá se adaptan a la nueva ciudad.

Maestra: Miremos, ¿cómo se podrían sentir Eloisa y su papá en este nuevo lugar?

E3: raros, porque no vivían con personas sino con animales.

E4: Solitos. Se sienten solitos.

Maestra: Solitos porque aún no conocen a nadie.

E4: Y aún no conocían la ciudad.

Maestra: Muy bien. Pero cuando van pasando los días y ellos van conociendo la ciudad, ¿qué puede pasar con ellos? ¿Qué puede suceder con ellos?

E4: Van adaptándose a la ciudad

Maestra: La compañera nos dice "van adaptándose a la ciudad". Sera que ellos se van adaptando a vivir ahí?

E: No

E1: Siii, porque pasan los días y ellos se van acostumbrando, acostumbrando, con el tamaño también.

Maestra: Se van acostumbrando a los vecinos, a los nuevos compañeros

E3: Si, en las fotos del principio muestran que si se hicieron amigos (se refiere a las imágenes en las guardas)

Maestra: ¿Amigos de quién?

E3: De los animales

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 3 - . Los niños realizan hipótesis de por qué no está con ellos la mamá de Eloisa.

Maestra: Pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás (Lectura del texto) qué creen que había quedado atrás.  
E: El ciempiés  
Maestra: Observen bien y díganme, qué sería lo que quedo atrás.  
Todos: La mamá  
Maestra. Bueno, levanten la mano y me dicen por qué creen que es la mamá.  
E4: La mamá, los amigos.  
E3: Mmm, yo creo que es la mamá, porque me parece que es parecida a ella en la cara.  
Maestra: ¿A qué imagen te refieres?  
E3: A la foto que tiene el papá en la mano.  
Maestra: Yo pregunto, de acuerdo a la actitud que vemos que tienen ellos, que podemos decir de qué pudo haber pasado con la mamá.  
E5: Se murió  
E: Se pudo haber ido a otro país  
Maestra: Se pudo haber ido a otro país...pero ¿quiénes fueron los que se cambiaron?  
E5: El papá y la niña  
E4: La dejaron  
E: La mamá se quedó con otro y ellos se fueron a otra ciudad  
E4: Profe, que ellos se querían ir para otra ciudad, pero la mamá no, entonces ellos se fueron y ella se quedó.  
E5: La mamá los echo, era muy regañona.  
E: Era muy brava y se fueron de la casa.  
Maestra: Escúchenme, será que al ellos ver esa imagen y tener esa actitud, ¿dice que la mamá era como mala?  
E: Nooo  
E3: Nooo, si fuera mala estuviera arrancando la foto  
Maestra: Entonces, quiere decir que, ¿qué pudo haber pasado con esa mamá?  
E4: Que a la mamá le toco quedarse en otra ciudad y ellos tuvieron que venirse para acá.  
E5: Se murió y ellos mejor cambiaron de ciudad.

En ambos fragmentos logramos observar como los niños E3 y E5 hacen diversas hipótesis de algunas situaciones, que para ellos son válidas porque las han conectado con algo que ha sucedido en el texto, una vivencia personal o un conocimiento que tienen. Aunque en este tipo de inferencia no es necesario hacer relación entre elementos del texto, vemos que los niños infieren nuevos elementos que le ayudan a conocer un poco más del texto, aun cuando no es muy relevante esta información.

Un aspecto interesante que hallé al observar los videos de la intervención en el aula, fue la participación a la pregunta ¿qué pudo haber pasado con la mamá de Eloisa? Pues algunos niños que dieron su respuesta lo hicieron con relación a su experiencia personal. Por ejemplo, la estudiante E4 que antes definí como una niña bastante tímida a la que se le dificultaba expresar sus ideas, en esta parte nos muestra en su aporte como relaciona la información del texto con sus experiencias de vida: “Que a la mamá le toco quedarse en

otra ciudad y ellos tuvieron que venirse para acá” su país de origen es Venezuela, pero por cuestiones de seguridad y empleo a su familia le toco trasladarse para Cali. El punto está en que a la niña le toco vivir una separación de papá y mamá por unos meses como lo plantea en su hipótesis. Se percibe el enlace que la niña crea entre su vivencia personal y el texto. Como lo mencione en otro momento, la idea es relacionar lector-contexto-lectura y es en esa interconexión de elementos donde está la comprensión, en otras palabras, es lo que logramos observar cuando la E4 toma su vivencia para acercarse al texto.

#### 5.2.2.4 Inferencias Tipo IV.

Continuando con el proceso de producción de inferencias de los estudiantes, ahora contemplaremos algunas inferencias de tipo IV que se suscitan a partir de conocimientos generales y concretos sobre el tema del texto, pero se hacen validas cuando vemos que el estudiante tiene conocimiento de su contexto y el género literario del texto, por lo que Ripoll las plantea como inferencias lógico-culturales.



Gráfica #15. Captura de las últimas páginas del libro-álbum Eloisa y los bichos.

En seguida analizaremos un fragmento de clase donde la conversación gira en torno a un nuevo personaje que aparece en nuestro texto, pero solo la información que los niños han ido interpretando y almacenando a lo largo de la lectura, les permite comprender que esa es Eloisa, ya creció y ahora es maestra.

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 3 - . Predicciones sobre quién es la mujer que aparece en la imagen.

Maestra: Bueno, ¿entonces miremos qué puede suceder aquí? (Muestra la imagen de las últimas páginas)  
E5: La mamá es profesora  
Maestra: Entonces, dices que es la mamá de Eloisa?  
E3: Siiii  
E1: Puede ser la profesora  
Maestra: A ver, un momentico  
E1: El mundo ya es de humanos.  
Maestra: ¿El mundo ya es de humanos? (con expresión de duda)  
E5: Ahí también hay bichos  
Maestra: ¿Y quién puede ser esa profesora?  
E1: Eloisa  
E5: La mamá  
E4: Eloisa  
E3: Eloisa  
Maestra: Levanten la mano y me van diciendo porqué creen que es ella.  
E3: Porque de pronto en el futuro Eloisa ya es una profesora.  
Maestra: Si, ¿solo por eso? Observen bien, bien cada detalle. Recuerden, ojos de investigadores.  
E2: Yo creo profe, que llego otra vez, y ya estaba en la escuela de los humanos.  
Maestra: Por eso, ¿pero ahí dentro está Eloisa pequeña?  
E2: Mmm..no (gesto de duda)  
E4: Profe, Eloisa está grande y (no la dejan terminar)  
E3: Esa es la mamá  
Maestra: Bueno, miremos bien, decidan quién es Eloisa o la mamá.  
E1: Eloisa  
E5: La mamá  
Maestra: Empecemos con una pregunta ¿quién es? Y ¿por qué está ahí?  
E3: Eloisa, porque pudo haber crecido y se volvió profesora  
Maestra: ¿Por qué la reconocen?  
E1: La reconocemos por los ojos  
E3: Por el rostro

En este fragmento logramos ver que las predicciones de los niños se basan en conocimientos concretos y de contexto, como “Eloisa, porque pudo haber crecido y se volvió profesora”, “porque de pronto en el futuro Eloisa ya es una profesora”. Para algunos estudiantes Eloisa es una niña y debe crecer como sucede en la realidad, además también analizan que la situación más complicada de Eloisa durante toda la historia el adaptarse a su nueva escuela y seguro por eso eligió ser maestra, fuera del parecido físico que encuentran en las imágenes de Eloisa niña y adulta. La comprensión en estas interpretaciones expresadas por los niños se establece en la relación entre el desarrollo de los seres vivos y la información que han obtenido en las imágenes, pues es ahí donde logran identificar características del personaje.

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 4 - . Predicciones sobre lo que pudo suceder con Eloisa.

E3: Yo digo que es Eloisa porque cuando ella era chiquita, ella vivió lo que está viviendo ese bichito que está ahí. Ese bicho está solo, es el único bicho y ahí están todos los humanos.  
E1: Ahora él se siente como un bicho raro.  
E: Pues si es un bicho raro.  
(Risas)

Este es un ejemplo claro del trabajo cognitivo que realizan los niños al establecer relación entre sus conocimientos previos, situaciones lógicas y reales, y la información obtenida del texto.

Ahora, observemos por medio del siguiente dialogo cómo los niños formulan hipótesis y las van verificando durante la lectura de imágenes de esa escena, para comprender si el que observan es un nuevo grupo de compañeros.

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 3 - . Cómo es el grupo de estudiantes de Eloisa ahora que es maestra.

Maestra: ¿Cómo es ese nuevo grupo? ¿qué paso con ese grupo de estudiantes?  
E5: Se volvieron niños  
E3: Se volvieron grandes  
Maestra: ¿Se volvieron niños? Ósea que un bicho se puede volver un niño.  
E1: Nooo  
Maestra: Ah, yo pensé.  
E3: Se volvieron adultos  
Maestra: ¿Todos los niños se volvieron adultos?  
E3: Nooo, los bichos  
Maestra: ¿Estos son los mismos bichos que vimos el principio?  
E1: No, son niños nuevos  
E2: Pero hay un bicho  
Maestra: Ustedes, ¿cómo creen que se ve y se siente ese bichito?  
E1: Ahora, él es el bicho raro  
E2: Pero se ve feliz  
Maestra: ¿Pero, será que él se siente como bicho raro?  
E1: Se ve feliz, integrado al grupo.

E3: Esa es Eloisa, ella es la que está viendo las fotos  
E2: Si es Eloisa porque tiene la manilla y las uñas pintadas.  
Maestra: Ah porque tiene la mañilla. Y qué está haciendo aquí Eloisa?  
E3: Viendo las fotos de recorderis  
E1: Fotos de lo que vivió con los bichos  
E4: Ah sí, fotos de recuerdos de lo de antes  
E1: Profe, ella logro adaptarse, vivió siempre con los bichos  
E3: Si, y también fue ella la que se casó mírele el anillo  
E2: Hicieron muchos amigos y terminaron felices en ese lugar, ya no eran extraños.

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente  
lectura de guardas finales para concluir  
al libro-álbum

Al igual que sucede con las inferencias de tipo III, las predicciones que hacen los niños en este caso, les permiten encontrar más claridad frente a ciertas situaciones finales que ocurren en el texto. Utilizando la información obtenida a lo largo de la lectura, podrán comprenderlas.

Otro ejemplo de este tipo de inferencias sucede cuando los niños al leer las imágenes de las guardas finales del libro-álbum, lograron convertir algunas de sus predicciones en afirmaciones, pues comprendieron los detalles del contexto en el que se desarrolló la historia y el conflicto que encierra.

Para concluir este apartado podemos destacar la importancia de las estrategias de anticipación en un proceso de lectura, como logramos observar en algunos fragmentos, lo que ayudo a los niños en su fluidez de ideas fue el contexto previo que se construyó con ellos -los insectos- esto les permitió como lectores una familiaridad con el texto, logrando un análisis entre la información obtenida y los conocimientos que ya traían, para construir ideas que les permitiera comprender más el texto.

### **5.2.3 Seguir comprendiendo y aprendiendo...Después de la lectura**

#### **5.2.3.1 Inferencias tipo V.**

La clasificación de inferencias en las que me he apoyado, como lo plantea Ripoll no necesariamente es un proceso secuencial dentro del progreso de la comprensión lectora, sino interpretaciones que se van dando durante todo el proceso de lectura. Sin embargo, las inferencias de tipo V usualmente son generadas después de la lectura, pues es ahí donde el lector posee una visión amplia del texto y está en la capacidad de realiza interpretaciones frente a la intención del autor.

En el siguiente fragmento del conversatorio final encontramos que los estudiantes van dando al proceso de lectura a partir de conclusiones que deducen la intención el autor.



Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 4 - . Conclusiones en torno a la frase “soy un bicho raro, lo reconozco”.

Maestra: Después de leer todo nuestro libro, a qué creemos que se referían cuando dice “soy un bicho raro, lo reconozco”  
E2: Eso lo dice Eloisa  
E3: Si, lo dice Eloisa  
Maestra: Correcto, pero a qué se refería con esa frase  
E1: Ah, que se sentía diferente  
E3: Se sentía rara en medio de bichos  
Maestra: Ahora para ustedes, qué ventajas o desventajas tiene ser el bicho raro. Qué podemos sacar bueno o negativo de ser el diferente.  
E: Porque puede volar  
Maestra: Porque puede volar, ¿cómo así? Recuerden que cuando yo hablo de “bicho raro” me refiero al sentir.  
E1: Sentirme como raro el bueno porque me da la posibilidad de conocer a otros.  
Maestra: ¿Qué es lo negativo de sentirme como el bicho raro?  
E4: Porque pelea.  
Maestra: se crea conflictos donde no existen.  
E3: El lado bueno de ser el bicho raro es que uno se siente incómodo, pero a la vez se siente especial por ser el único así. Y lo negativo es que no se atreve a conseguir amigos.  
Maestra: Esta es otra idea que nos dan aquí, que es bueno sentirse diferente porque cuando soy diferente a otros, soy especial y único. Lo negativo está en sentirme raro, sentir que no encajo que el otro, que no puedo ser su amigo.  
E1: Profe, profe, también iba a decir eso, lo mismito, que de verdad uno se siente especial porque es el único que está tímido ahí, como escondiéndose de las demás personas.

En el fragmento anterior, las inferencias de los niños E1 y E3 se dan alrededor de las reacciones emocionales producidas por su lectura, dando una serie de razones por las cuales consideran bueno o malo sentirse como “un bicho raro”. Para esta serie de apreciaciones fue necesario que los chicos conocieran todo el contenido del texto y empezaran a hacerse juicios mentales sobre las ventajas y desventajas de ser diferente, al mismo tiempo era algo que iba enlazando con la intención del autor, por lo que los chicos encontraron solo beneficios, pues para ellos las situaciones negativas se podían superar en el proceso de adaptación.

En el siguiente fragmento los estudiantes intentan sacar lo intención del autor, cuál fue su objetivo de aprendizaje en ese libro-álbum. También observamos cómo el estudiante E3 va construyendo una idea global a partir de los aportes de algunos compañeros, en la cual

logra considerar el texto en su conjunto y plantear la intención del autor desde su propia comprensión crítica, lo que podemos considerar como una inferencia de Tipo V:

Corpus- sesión 1 Momento 2 componente 4 - . Conclusiones finales en torno al propósito de aprendizaje del autor.

Maestra: ¿Cómo se llama el autor de Eloisa y los bichos?

E3: Jaiiro

Maestra: ¿Jairo qué?

E1: Buitrago

Maestra: Bien, Jairo Buitrago. Ahora, yo quiero que pensemos bien en él. Cuando él se inventó esa historia de Eloisa y los bichos, qué creen que él tenía en su cabecita "uy, yo quiero que los niños aprendan esto", "a mí me gustaría que se llevaran esta idea"

E3: Que aprendiéramos a no ser tímidos no no no a hace amigos, porque cuando uno de por si se siente raro en el salón no puede hablar con otros, ni pedir favores.

Maestra: Aquí el compañero me está diciendo que Jairo Buitrago quería que aprendiéramos a no ser tímidos a lo hora de conocer a otros, él quería que nosotros fácilmente hiciéramos amigos.

E1: Que aprendiéramos de lo que le paso a Eloisa

Maestra: Pero, qué debíamos aprender.

E1: De que no fuéramos diferentes

Maestra: ¿Aquí todos somos iguales?

Todos: Nooo

E1: Él quería que aprendiéramos a no ser tímidos. Que el primer día que llegamos hacer nuevas amistades y así tener más amigos.

Maestra: Ustedes se fueron por el lado de la amistad, pero en nuestro texto hay otras cosas que el autor desea que aprendamos. Recuerden que Eloisa y su papá llegaron a una nueva ciudad, y vivieron varias situaciones. ¿De ahí qué podemos aprender?

E3: Lo que él quiso decir en ese cuento, fue digamos, no ver las cosas desde el lado bueno sino desdeee, digo, no ver las cosas desde el lado malo sino del lado bueno, porque Eloisa no siempre se sintió como un bicho raro, a los días se fue adaptando y ya sintió que encajaba con los demás bichos.

Aquí logramos evidencias procedimientos de comprensión crítica con argumentos más elaborados que dejan ver la representación mental que hace el niño al acoplar sus conocimientos, sus emociones frente a la lectura y el contexto que logra formar de la información que aparecen en el texto, construyendo así, auténticas inferencias, en otras palabras, el niño ha logrado un verdadero proceso de comprensión lectora.

Para finalizar este apartado cabe resaltar el rol activo que asumieron los estudiantes durante el proceso de lectura, se compenetraron tanto con el texto que se notaba fluidez y calidad en sus aportes, como lo demuestran los fragmentos de clase. Un aspecto para resaltar es que las actividades previas, complementarias y de cierre que se eligieron para trabajar con los estudiantes, fueron bastante pertinentes para que ellos se crearan un ambiente de lectura

más familiar, es decir, se logra crear la conexión lector-texto-contexto para llegar a un verdadero proceso de comprensión.

## 6. Conclusiones

### **Valoración general: Factores que incidieron en la producción de inferencias**

A partir de la experiencia que tenía la maestra con el grupo frente al proceso de comprensión lectora y la constante queja sobre los bajos resultados de los estudiantes en las Pruebas saber- al inicio de este trabajo de grado se presentó unas graficas sobre los resultados de las pruebas saber 2015 – 2016- siembran el deseo de analizar a fondo este tema y descubrir las necesidades de aprendizaje que se vivía en el aula. Se realiza una observación indirecta y un análisis de algunas actividades de comprensión lectora y arrojan que dejan vislumbrar las dificultades que presentan los niños en la aplicación de habilidades comunicativas como identificar la silueta textual, reconocer elementos implícitos en el texto, recuperar información implícita o explícita en el contenido del texto y comparar textos para dar cuenta de sus relaciones de contenido. Pero también, se puede ver que las estrategias de lectura aplicadas no estimulan el razonamiento inferencial en los niños, siempre se trabaja el cuento como única estructura literaria dejando de lado la variedad de literatura infantil que poseemos, no hay una interacción entre los estudiantes donde compartan sus saberes, se desconoce la imagen como parte importante del proceso de lectura.

¿Cómo promover el razonamiento inferencial en los estudiantes de grado 3<sup>a</sup> de la Institución educativa José Holguín Garcés sede José Acevedo y Gómez a través de la lectura del libro-álbum? Con el propósito de dar respuesta a la pregunta que oriento este trabajo de grado, se diseña la SD “*como bicho raro*” pensada desde un enfoque socio-cultural que se desarrollada en torno a la interacción constante entre los estudiantes con el objetivo de construir un ambiente de aprendizaje colectivo, donde tuvieran la oportunidad de compartir sus conocimientos a partir del trabajo entre pares, lo que fue un elemento clave para la construcción de significado. Además se diseñaron e implementaron estrategias

de lectura que promovieran el razonamiento inferencial fortaleciendo las habilidades comunicativas en los niños.

El progreso en el proceso de comprensión lectora que se evidenció en los niños durante la implementación de la SD, deja tres grandes conclusiones que sirven como punto de reflexión para el quehacer docente:

### **1. El papel del docente**

El papel desempeñado por el maestro en los procesos de lectura es el que permite que el estudiante llegue al aprendizaje y a su desarrollo de habilidades. Por ello, otro de los factores que incidió en la producción de inferencia es la mediación de la maestra en todos los momentos del proceso lector, propiciando experiencias significativas vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes.

Un niño no tiene buena comprensión lectora simplemente porque lea bien o porque da cuenta de toda la información contenida en el texto, sino por la producción de inferencias que se van generando durante todo el proceso lector, es por esto que la estrategia de mediación de la maestra se centra en generar oportunidades para que los estudiantes elijan, piensen e interactúen entre ellos, construyendo una relación cognitiva entre sus experiencias, conocimientos y el texto.

### **2. Transformación en las estrategias de aprendizaje**

La SD “como bicho raro” implementó cuatro estrategias de aula que son la lectura del libro-álbum como nueva herramienta literaria, los momentos de lectura –antes, durante y después de la lectura- la pregunta como medio para estimular la producción de inferencias y el uso de diversos espacios del entorno escolar.

En el libro-álbum tanto el texto como la imagen participan en la construcción del sentido de la obra, podríamos decir, que es una complicidad entre estos dos tipos de lenguajes: texto e imagen. Que en este caso fue utilizado como medio literario por sus valiosas características de crear un clima emocional, producir un impacto en el lector pues los acerca a otros lenguajes y otras formas de contar que no son exclusivamente lineales, y provocan y buscan el disfrute estético llegando a ser objetos culturales de alto contenido artístico.

El libro-álbum es un recurso literario con alta exigencia de lectura, requiere de lectores activos, que se compenetren con el texto. Establece un vínculo cognitivo y afectivo entre lector y texto, intercambio de conocimientos, crea un diálogo sincero y enriquecedor del lector consigo mismo, favoreciendo su desarrollo individual y social, pero sobre todo, desarrolla la creatividad, la imaginación y el pensamiento abstracto.

Este acompañamiento se desarrolló a partir de la pregunta como estrategia de lectura para provocar, estimular y ordenar los procesos cognitivos y afectivos que la lectura del texto logra despertar. La pregunta a su vez desarrollo una serie de estrategias que la maestra tuvo en cuenta para aplicar en el momento indicado, como determinar las preguntas fundamentales en torno a las cuales se organizan los aprendizajes, con el fin de saber si aquello que se afirma se sabe realmente o no, para centrar el diálogo y ayudar a reflexionar. Se recoge situaciones espontáneas para interpretar y reformular preguntas al grupo. También, se plantean preguntas para crear dudas y conseguir que el niño recapitule y reconstruya sus ideas.

### **3. Impacto de la práctica reflexiva sobre la innovación didáctica**

Otro de los aspectos vividos fue el proceso de práctica reflexiva enmarcada por el objetivo de aprendizaje que permite ubicar el contexto, las teorías que soportan la experiencia, el registro y la suma de la recopilación de dichas experiencias, logrando una reflexión crítica y propositiva sobre la intervención, con el fin de contextualizarla, aprender de ella y cualificar el proceso.

## 7. Bibliografía

- Beauchat, C. (1979). La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista lectura y vida*. Chile.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 23. UAB.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Editorial Grao Barcelona.
- Cisneros, M, Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colomer, T y Camps, A. (2000). Enseñar a leer, enseñar a comprender. *Didáctica de la comprensión lectora: Proceso y estrategias de lectura*. Celeste Ediciones/ mec.
- Colomer, T. (1998). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis educación, Madrid.
- Colomer, T., Silva, C., Arellano Villar, et al. (2002). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Editorial Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Ed. Síntesis, S.A. Madrid.
- Cooper, J. (1986). Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Díaz, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción? Editorial Norma S.A. Bogotá.
- Dubois, M. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Revista Lectura y vida*.
- Duran, T. (2006). De la narrativa oral a la literatura para niños. Editorial Norma. Bogotá.
- Durán, T. (2000), “¿Qué es un álbum? *En ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*”. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p.p. 13-32

- Ferradine, S., Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar*, número 8. Colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación. España pp.157-160.
- Holguín, J. (2014). La jerarquía de inferencias. Una aproximación hacia un modelo de interpretación textual. *Instituto Psicopedagógico EOS*. Rev. digit. EOS Perú. Vol. 4(2).
- Jolibert, J.(2003). El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Quinta edición. Editorial Gedisa S.A.
- Khemais, J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Nº 13, invierno 2005. Revista electrónica nacional*. (Arabia Saudí).Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto de evaluación nacional 1290. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencia en lenguaje. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional PNLE. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá.
- Muñoz, M. (2010). Otras miradas del universo ilustrado en libros de literatura infantil. Mesa: Didáctica de la literatura.
- Ripoll Salcedo, J. (2015).Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica, *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, p.p107-122.
- Roa, C; Pérez - Abril, M.; Villegas, L. & Vargas, A (2015). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana-COLCIENCIAS.
- Silva Díaz, M. (2006). “La función de la imagen en el álbum”, Peonza: *Revista de literatura infantil y juvenil*.

- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Grao. Barcelona.
- Solé, I. (2009). Estrategias de Lectura Integral: “*Leer comprender y aprender*”. Editorial GRAO. Barcelona.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación. México.
- Colomer, T. (2008). “Lectura de un álbum: La reina de los colores” en *Gretel. La literatura infantil en la UAB*, revista electrónica recuperado de: [http://www.pangea.org/greteluab/index.php?option=com\\_content&task=view&id=183&Itemid=104](http://www.pangea.org/greteluab/index.php?option=com_content&task=view&id=183&Itemid=104)
- Carranza, M. (2002). “Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía” en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* N° 87, revista electrónica, octubre 2002, Buenos Aires, Recuperada de: <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>



## 8. Anexos

### FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDACTICAS (Anexo 01)

<b>TÍTULO</b>	<i>COMO BICHO RARO</i>
<b>PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA</b>	<p>La secuencia didáctica “Como un bicho raro” se enfoca bajo la línea de hablar para comprender. Donde una serie de estrategias le darán al estudiante la oportunidad de anticiparse al contenido del texto, plantear hipótesis, ubicarlo en un contexto que le da la coyuntura entre lo fantástico y una problemática de inclusión real, generar inferencias de lo que no está explícito en el texto escrito y descubre dentro de la imagen, realizar un contraste entre varios álbumes y sus saberes, haciendo suyo el contexto escolar. Formando en él un criterio de selección de información que le permita construir su propio punto de vista.</p>
<b>POBLACIÓN</b>	<p>La Institución Educativa José Holguín Garcés está ubicada en la comuna uno, barrio Terrón Colorado, zona de ladera de la ciudad de Cali. Estrato socio-económico uno. Su principal actividad es el comercio informal o conductor del transporte público de la localidad. Nuestra institución educativa atiende a una población alrededor de 3.900 estudiantes, distribuidos en seis sedes: Cinco de Básica primaria: Ulpiano Lloreda, Ana María de Lloreda, Marice Sinisterra, Villa del Mar, José Acevedo y Gómez. Y la sede central de bachillerato con tres jornadas.</p> <p>La secuencia didáctica se ajusta pensando en la Comunidad Escolar de 432 estudiantes atendidos en dos jornadas, entre las edades de 4 y 13 años de la Sede José Acevedo y Gómez, ubicada en la Av. 5 Oeste No. 30-164, Sector La Legua. Con la participación activa de un grupo de 12 Directivos docentes, una coordinadora, personal administrativo, comodatarios y padres de familia.</p> <p>La sede educativa se encuentra inmersa en un sector multicultural, el cual, presenta diversas problemáticas sociales y dificultades en sus núcleos familiares. Es aquí, donde la escuela aporta con sus procesos educativos a dar una nueva mirada a esas situaciones que afectan su entorno, entreverando su dinámica cultural y su vida social, proponiéndose al servicio de la construcción de ciudadanía en la comunidad educativa.</p>
<b>PROBLEMÁTICA</b>	<p>El lenguaje tan cargado de sentido, vida, experiencia, fantasía, realidad, se limita en el aula, bajo cuatro paredes en donde solo retumban contenidos de gramática carentes de significado. Centrada en un “buen lector” que decodifique correctamente y haga una lectura corrida o “un buen escritor” que produzca más de párrafo con coherencia y claridad en sus ideas. Pero el docente desconoce el goce de transportarse al leer y de plasmar su imaginación. Se olvida de lo</p>

	<p>productiva que es un lectura dirigida y colectiva, es muy enriquecedor los diálogos que se establecen entre pares, aprender de los aportes del otro. Y sobre todo, vincular al aula su contexto social y familiar, donde el niño comprenda y de un nuevo sentido a su realidad.</p> <p>Lo que cultiva en el estudiante un evidente desinterés por leer, un nivel de comprensión de lo leído bastante básico quedándose en la interpretación de lo evidente, sus aportes son muy someros. Además, el tipo de texto es tan repetitivo que el estudiante no encuentro goce en el mismo, ni logre vincularlo con su realidad de vida, no se sientes identificados con lo que leen.</p> <p>Por tal razón, esta secuencia didáctica se plantea desde un enfoque sociocultural, donde la lectura en voz alta, hace que el libro-álbum cobre realidad y entre a apoyar la temática de “Somos: iguales, diferente, únicos”, por medio de una lectura de texto e imágenes, llevándolos a descubrir las particularidades que caracteriza a cada ser humano, a vincularse con su entorno natural, a encontrar un nuevo sentido a la aceptación y a mejorar sus relaciones con sus pares.</p>
<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<p>Diseñar y aplicar un conjunto de actividades apoyadas en el uso del libro-álbum como estrategia de lectura para mejorar los niveles inferenciales en los estudiantes de grado tercero de la sede José Acevedo y Gómez.</p> <p>Desarrollar estrategias fortalecidas desde la lectura de libro-álbum que permitan potenciar el pensamiento de manera secuencial, de acuerdo con los niveles inferenciales de los estudiantes.</p> <p>Fomentar el hábito de leer a partir del trabajo con libro-álbum que le enseñe al estudiante una perspectiva diferente de interpretar su realidad a través del texto escrito y la imagen.</p>
<p><b>REFERENTES CONCEPTUALES</b></p>	<p>La lectura es una destreza que requiere del razonamiento intelectual del niño, el desarrollo de habilidades comunicativas como el análisis de diversas situaciones, la interpretación de contextos, la formulación de hipótesis y la expresión y argumentación de sus ideas.</p> <p>Se asume que leer “es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechaza las predicciones o inferencias de que se hablaba” (Solé, 1992, p.18)</p> <p>Cuando nos referimos específicamente a la lectura en niños, hablamos</p>

	<p>de una “lectura por placer” lo que requiere colocar a disposición del niño un texto de su total agrado, cargado de sentido grafico que le permitan poner a prueba su capacidad de análisis y significado de una realidad, relacionada con su visión del mundo y de sí mismo, llevándolo a LEER Y COMPRENDER, realizando una reconstrucción de su significado a partir de sus conocimientos previos y al sentido que le da a las pistas consideradas en el texto.</p> <p>Por lo que he considerado el libro-álbum como una estupenda herramienta didáctica donde texto e imagen se complementan y enriquecen para crear una lectura conjunta. En él encontramos dos lenguajes el texto escrito y el texto gráfico, se necesitan uno a otro. Si se quita la imagen, el texto escrito queda de una simpleza total, pierde sentido, pero, si yo quito el texto escrito, no pierdo, es decir, que la imagen potencia el texto escrito. Lo que afirma, “Como el texto y la imagen se reparten la tarea de narrar o de sugerir significados, no se puede prescindir de las imágenes. En el libro-álbum el texto y la imagen se focalizan mutuamente, lo que expresa el texto nos obliga a fijarnos en la imagen y la imagen, a su vez, siempre expande, contradice o matiza lo que pone el texto” (Silva, 2012, entrevista).</p> <p>Uno de los requerimientos para la lectura de libro-álbum es interpretar en la imagen un conjunto de signos que interactúan entre sí (color, figura, plano, luz, etc) debe ser asumida como una composición intencional, a la que el lector le otorga sentido a partir de los significantes. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa en el proceso de decodificación e interpretación.</p> <p>Este rol activo por parte del lector se corresponde con la idea propuesta desde el paradigma constructivista en donde se parte de lo que el niño ya sabe para crear un aprendizaje significativo y de las características para leer códigos múltiples y simultáneos con las que cuenta el niño.</p> <p>El libro álbum nos sitúa en un concepto amplio de lectura no restringida al texto verbal, donde imagen y texto toman elementos del cine, la historieta, la publicidad, la plástica, los dibujos animados, los videojuegos y otros lenguajes que bombardean al niño desde su nacimiento y lo acompañan en la escuela, en el patio de recreo y en el parque.</p> <p>El libro álbum es concebido como la propuesta de lectura actual, acorde con los intereses y diferentes capacidades de los nuevos lectores. Una muestra de la cultura global y de masas en donde confluyen distintos lenguajes, referentes y contextos.</p>
<p><b>MOMENTOS DE LA SD</b></p>	<p><b>MOMENTO I: EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se inicia con un recorrido por el bosquecito y las zonas</li> </ul>

temáticas de la escuela (pecera, mariposario) mientras se va preguntado a los niños sobre lo que encuentra en su entorno, cómo se sienten en ese lugar, qué estado emocional le brinda estar tan rodeado de naturaleza. Ahora observemos que tipo de animales podemos encontrar aquí, cómo son, qué sentimos al verlos, son encantadores o desagradables, qué diferencias encontramos entre ellos y los animales que tenemos en nuestra casa o que encontramos en el zoológico.

- Cada niño buscare por el espacio el bicho que más llame su atención, y posteriormente, lo guardara en su tarrito de cristal. Ahí tendrán la oportunidad de observarlo detenidamente, se realizara un conversatorio alrededor de los siguientes interrogantes: mira sus características físicas, por qué crees que tienes esas características y no otras, cómo es su comportamiento, cuáles son las razones para que se porte así, cuáles son sus habilidades, te gustaría tener las mismas habilidades que tu bicho, el bicho se parece a \_\_\_\_\_ porque...
- El niño cierra este reconocimiento, con la creación de su bicho en plastilina y en una frase algo curiosa que pueda decir sobre él.
- Para finalizar, se le dice a los niños que para el día siguiente les tendré una sorpresa llamada “Eloisa y los bicho” nos vamos pensando en que podrá ser.

## **MOMENTO II. LECTURA EN VOZ ALTA Y ANALISIS DE TEXTO.**

TEXTO I: ELOISA Y LOS BICHOS

TITULO: Eloisa y los bichos

AUTOR: Jairo Buitrago

ILUSTRADOR: Rafael Yockteng

- Lectura inicial: Se realiza lectura del título y las imágenes de la caratula del libro, para que los niños creen hipótesis sobre el contenido del mismo.
- Estrategias durante la lectura: Durante la lectura se hará mucho énfasis al análisis de las imágenes, es de aquí donde el estudiante genera sus inferencias del texto. qué nos quieren mostrar, cómo es el lugar donde vive Eloisa, cómo son los habitantes de ese lugar, cómo se siente Eloisa en su nueva escuela, cómo es acogida en ella...por qué se utilizan esos colores...
- Estrategias después de la lectura: Se realizara una reflexión

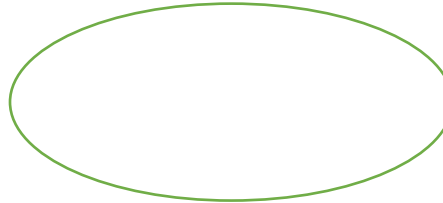
colectiva a partir de la temática desarrollada en el texto.

### MOMENTO III. CONTRASTE ENTRE MI REALIDAD Y LA FANTASIA

- Se le pide a los estudiantes que formen parejas, y juntos elijan uno de los insectos que vimos en la ilustración del texto.
- Luego, se dirigen a la sala de sistemas, para realizar una consulta sobre el insecto seleccionado [www.google.com](http://www.google.com) (Características físicas, habitat, comportamiento). Selecciona la información y saca 4 datos curiosos sobre él, ubica todo en la ficha de trabajo.

Sabías que...

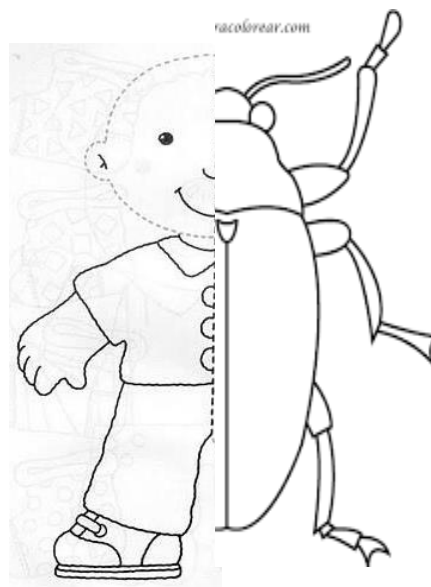
Sabías que...



Sabías que...

Sabías que...

- Para el cierre cada pareja deberá contar a sus compañeros los datos curiosos que encontró sobre el insecto elegido.
- Piensa en qué bicho te gustaría ser? Con cuál te identificas y por qué?. Ahora dobla una cartulina a la mitad y pégala. Luego, en un lado dibuja la mitad de tu cuerpo y en la otra mitad la mitad de insecto con el que te identificas, ilumínalo con color, coloca una lana para colgar y ya tienes tu insectomovil.



### MOMENTO IV. ANALIZANDO LAS ACCIONES DE COMPORTAMIENTO

TEXTO II: LOS DIREFENTES

TITULO: Los direfentes

AUTOR: Paula Bossio

ILUSTRADOR: Paula Bossio

**FORMATO 2. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS MOMENTOS  
QUE COMPONEN LA SD**

**(ANEXO 02)**

## Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD<sup>8</sup>

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
Momento No. 1	Anticipación a la lectura		
Sesión (clase) 1	1 clase de 2 horas		
Fecha en la que se implementará	Miércoles 30 de octubre del 2016		
Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Expresar en forma clara sus ideas, emociones y sentimientos, según lo amerita la situación comunicativa.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	En cada fila debe describirse una actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.	Escribir las posibles intervenciones del docente, indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.
	Componente 1. Realizar un recorrido por el Bosquecito y los espacios temáticos de la escuela (pecera, mariposario) con el	Los niños harán un recorrido por los diferentes espacios temáticos de la escuela e irán observando todos los animales que van encontrando en esos	Consignas de la docente:  Mientras hacen el recorrido, la docente orienta el proceso de observación a partir de una serie de preguntas sobre lo que

<sup>8</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

<p>objetivo de que los niños identifiquen el tipo de animales habitan en esos lugares.</p> <p>. Relacionándome con lo que vamos a leer: Encontrar un bicho que llame mucho mi atención.</p> <p>Observar y analiza sus características físicas, movimientos, comportamiento, habilidades y parecidos.</p>	<p>lugares. Centrándose en los insectos.</p> <p>Se busca que el niño exprese su sentir frente a los bichos, le agraden o no, las habilidades que tienen.</p> <p>Cada niño buscara por el espacio natural un bicho que llame mucho su atención. Lo guardara en su tarrito de cristal. Con el propósito de que por medio de una observación detallada, identifiquen las particularidades físicas y de comportamiento del insecto que seleccionaron.</p>	<p>encuentran en su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se sienten en ese lugar?</li> <li>• ¿Qué estado emocional te brinda estar tan rodeado de naturaleza?</li> <li>• ¿Ahora observemos, qué tipo de animales podemos encontrar aquí?</li> <li>• ¿Cómo son?</li> <li>• ¿Qué sentimos al verlos?</li> <li>• Son encantadores o desagradables?</li> <li>• ¿Qué diferencias encontramos entre ellos y los animales que tenemos en nuestra casa o que encontramos en el zoológico?</li> </ul> <p>Se ira orientando el recorrido a partir de las siguientes consignas, para lograr que los niños expresen sus ideas, emociones y sentimientos a partir del contacto con los bichos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Observa detenidamente todos los insectos que puedes encontrar en estos lugares.</li> <li>7. Selecciona el que más llamo tu atención y mételo en tu frasquito de cristal.</li> <li>8. Ahora, mira</li> </ol>
--	---	--



		<p>detalladamente ¿cómo es su cuerpo? ¿Es frágil o fuerte? ¿Cuántas patas tiene? ¿Tiene antenas? ¿Sus movimientos son lentos o muy rápidos?</p> <p>9. Los niños irán socializando al grupo sus apreciaciones de lo que observan en su bicho</p> <p>10. ¿Por qué crees que tiene esas características y no otras? ¿Cuáles serán las razones por las que él se porta así? ¿Cuáles son sus habilidades? ¿Para qué es bueno? ¿Te gustaría tener las mismas habilidades de tu bicho? ¿Desde sus habilidades y comportamiento, le encuentras algún parecido con alguien importante para ti? Por qué?</p>
<p><b>Componente 2.</b> <b>Recreando en plastilina mi bicho: Qué tantas características física logra capturar del bicho elegido, en modelado de plastilina.</b></p>	<p>El niño cierra este reconocimiento, con el modelado de su bicho en plastilina. Exponer al grupo su trabajo artístico, acompañado de algunos datos curiosos que observe en su bicho.</p>	<p>La docente ira pasando por cada niño motivando para un mejor modelación.</p> <p>9. Vamos a ver cuál es el más parecido al real.</p> <p>10. Al exponer, debes mostrar el insecto elaborado en plastilina y el real. Y debes contar un par de datos curioso que observaste en él.</p>

	<p><b>Componente 3.</b>  <b>Creando hipótesis:</b>  <b>¿Qué será es de Eloisa y los bichos?</b></p>	<p>Los niños deberán consignar en sus cuadernos el siguiente compromiso:</p> <p>Traer para el viernes, láminas de insectos, elementos para construir un bosquesito y de la ciudad.</p>	<p>Consigna de la docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el día siguiente les tendré una sorpresa llamada “Eloisa y los bicho”.</li> <li>• Nos vamos pensando en qué podrá ser? Qué será es de Eloisa y los bicho? Qué tipo de sorpresa será?</li> </ul> <p>Para finaliza, se les deja la siguiente tarea:  Traer para el viernes, láminas de insectos, elementos para construir un bosquesito y de la ciudad.</p>
<p><i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i></p>	<p>Registro de audio  Video</p>		
<p><i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i></p>	<p>Rejilla  Corpus</p>		

*Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)*

1. Momento No. 2	LECTURA EN VOZ ALTA Y ANALISIS DE TEXTO.		
2. Sesión (clase) 1	1 clase de 2 horas.		
3 Fecha en la que se implementará	Viernes 21 de Octubre del 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Elaboro hipótesis acerca del sentido global del texto, antes, durante y después del proceso de lectura, apoyado en sus conocimientos previos, lenguaje gráfico, lenguaje escrito y título.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	En cada fila debe describirse una actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.	Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.
	<b>Componente 1. Ambientación del aula.</b>  <b>Construir una linda ciudad de insectos.</b>	Antes de iniciar la lectura, los niños deberán decorar el área de al frente del salón con las láminas asignadas la clase anterior. Todo esto, con el objetivo de que el niño después de avanzada la lectura haga una relación entre el contexto del libro y el que él tiene a su alrededor. Que llegue a hacer juicios sobre si lograron a no recrear el contexto.	Consignas para orientar la actividad:  1. Saquen todas las láminas. 2. Compara las con las de tu compañero. 3. Ahora, utilizando todas las láminas, construyan una ciudad de bichos. Embellece el contexto.
	<b>Componente 2. Lectura inicial:</b>	Antes de iniciar la lectura, los niños deberán decorar el área de al frente del salón con las láminas asignadas	Se realiza lectura del título y las imágenes de la caratula del libro, para que los niños

<p><b>Realizar una lectura inicial de la caratula, las guardas y el título.</b></p>	<p>la clase anterior. Todo esto, con el objetivo de que el niño después de avanzada la lectura haga una relación entre el contexto del libro y el que él tiene a su alrededor. Que llegue a hacer juicios sobre si lograron a no recrear el contexto.</p> <p>Luego, a partir de preguntas orientadas por la docente, los niños empezaran a hacer lectura de la caratula del libro, sus guardas y título.</p>	<p>creen hipótesis sobre el contenido del mismo, orientados desde las siguientes consignas e interrogantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de mostrar el libro, le diré “recuerdan que la clase pasada yo le dije que para hoy les tendría una sorpresa llamada Eloisa y los bicho”, qué creen que puede ser eso? Qué tipo de sorpresa será? A qué se refiere la profe con eso de Eloisa y los bichos? Con el fin de que los niños creen hipótesis predictivas sobre qué tipo de actividad realizaremos.</li> <li>2. Ahora, si se les muestra el libro y empezamos a generar inferencias sobre ¿qué puede tratar el texto? ¿quién es Eloisa? ¿dónde está Eloisa? ¿cómo será ese lugar? ¿cómo se siente Eloisa en ese lugar? ¿qué relación encuentras entre la imagen dela caratula y el título?</li> <li>3. Observemos qué nos dicen las guardas del libro (si es necesario y pertinente se les explica qué son las</li> </ol>
---	--	---


		<p>guardas) ¿qué personajes estarán involucrados en la historia? ¿quién observa las fotos? ¿por qué piensas eso? Esas imágenes son recientes o viejas? ¿qué cosas curiosas encuentras en las fotos?</p>
<p><b>Componente3</b>  <b>. Durante la lectura:</b> Se realiza una lectura en voz alta del libro <i>Eloisa y los bichos</i>.</p>	<p>Los niños deberán estar muy atentos a leer cada detalles en las imagines. Ellos son quienes cuentan la historia desde lo que ven.</p>	<p>La docente inicia con la lectura del libro en voz alta. Durante la lectura se hará mucho énfasis al análisis de las imágenes, es de aquí donde el estudiante genera sus inferencias del texto.</p> <p>Interrogantes sobre el sentido del texto:</p> <p>¿A dónde llego Eloisa?  ¿Cómo son los habitantes de este lugar? ¿Cómo vemos a Eloisa en este lugar? ¿Cómo se siente Eloisa en su nueva escuela? ¿Cómo la ven sus compañeros? Es acogida por ellos? ¿Qué diferencia hay entre las habilidades de Eloisa y sus compañeros?  ¿Cómo es la formación en la escuela de Eloisa? ¿Cómo son los recreos? ¿Se parecen a los tuyos? ¿Por qué la actitud de Eloisa en la terminal de transporte? ¿Cómo crees que se ven Eloisa y su padre dentro de esa ciudad?  ¿Después del pasar de los días, cómo se van sintiendo Eloisa y su padre? ¿Por qué siempre son solo Eloisa y el papá? ¿Dónde crees que puede estar la mamá?  ¿Quién será la mujer que aparece? ¿Por qué? ¿Qué</p>

		<p>función desempeña? ¿Por qué crees que decidió ser maestra? ¿Cómo es la escuela donde enseña Eloisa?</p> <p>Interrogantes de la estructura grafica del texto:</p> <p>¿En qué tipo de lugar se desarrolla esta historia? ¿Cómo es este lugar? ¿Qué bichos encontramos en este lugar? ¿Qué particularidades encuentras? ¿Cómo es el hogar y el transporte en este lugar? ¿Qué semejanzas o diferencias encuentras entre el lugar donde vive Eloisa y el tuyo?</p>
<p>Componente 4. Después de la lectura: Realizaremos un conversatorio a partir de las ideas que surgen de la idea global de texto.</p>	<p>Se realizara una reflexión colectiva alrededor de la temática desarrollada en el libro. Los niños expresaran sus apreciaciones frente a la intención del autor con ese texto. Y sobre, las ideas que quedaron sueltas frente a la idea global del texto, esto a manera de cierre.</p>	<p>La docente dirige un conversatorio en torno al mensaje social y de convivencia que deja el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te hace sentir como un bicho raro? ¿Cuándo? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué ventajas y desventajas tiene ser un bicho raro?</li> <li>• ¿Qué intención tiene el autor con este libro?</li> <li>• ¿Encuentras otro dato importante dentro del texto del cual no hemos hablado?</li> </ul> <p>La docente cierra el conversatorio con algunas conclusiones sobre las ideas que se han suscitado durante toda la lectura y redondea la intención del autor, qué desea que</p>


			aprenda.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Registro de audio. Vídeo.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Rejilla Corpus		

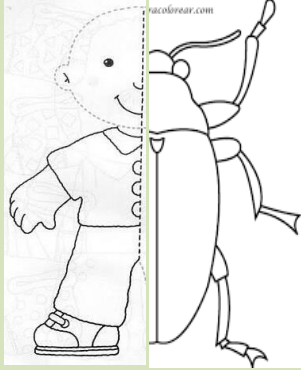
<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 3	<b>CONTRASTE ENTRE MI REALIDAD Y LA FANTASIA</b>		
2. Sesión (clase) 2	2 clases, una de 2horas 30minutos y otra de 2horas		
3 Fecha en la que se implementará	Semana comprendida entre el 24 y 28 de octubre.		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulto diversas fuentes, organizo y selecciono la información para la elaboración del cartel “Yo y los bicho”.</li> <li>• Expongo con claridad los datos curiosos sobre el bicho seleccionado.</li> </ul>		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	En cada fila debe describirse una	Describir la manera como se espera que los niños se	Escribir las posibles intervenciones del docente e

docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.

<p>actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.</p>	<p>vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.</p>	<p>indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.</p>
<p><b>Componente 1. Selección, organización y exposición de información:</b> Consultar datos curiosos sobre uno de los bichos identificados en el texto anterior.</p> <p>Exponer al grupo el cartel “Yo y los bicho”</p>	<p>Los estudiantes formaran parejas. Elegirán uno de los insectos que tengan identificado del texto Eloísa y los bichos. Luego, se dirigen a la sala de sistemas para realizar la siguiente actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consultar en <a href="http://www.google.com">www.google.com</a> información sobre el insecto elegido.</li> <li>2. Leer y he identificar cuatro datos curiosos sobre él.</li> <li>3. Con esa información elabora el siguiente cartel</li> <li>4. ficha de trabajo.</li> </ol> <div data-bbox="695 1444 1036 1633" style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Sabías que... Sabías que...</p>  <p style="text-align: center;">Sabías que... Sabías que...</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Para el cierre cada pareja deberá contar a sus compañeros los datos curiosos que encontró sobre el</li> </ol>	<p>La actividad será dirigida por la docente, desde las siguientes instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formemos parejas.</li> <li>2. Elijan uno de los bichos que observamos en el texto de Eloísa y los bichos. Uno que le guste a ambos.</li> <li>3. Vamos a la sala de sistemas para trabajar en internet y realizar una consulta sobre el bicho que eligieron.</li> <li>4. Ingresen a <a href="http://www.google.com">www.google.com</a> coloque el nombre de su insecto. Ingresen en la primera página que le aparece.</li> <li>5. Lean detenidamente toda la información y saquen cuatro datos curiosos sobre él. Pueden referirse a sus características física,</li> </ol>



	<p>insecto elegido. Esta actividad se realiza con el objetivo de observar en los niños, la lectura y selección de datos que hacen de toda la información obtenida en la consulta.</p>	<p>movimientos, habitad, habilidades, entre otros.</p> <p>6. Con los datos que sacaste elabora el siguiente cartel. Ilústralo con el dibujo del insecto seleccionado.</p> <div data-bbox="1040 583 1432 716" style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Sabías que... Sabías que...</p>  <p>Sabías que... Sabías que...</p> </div> <p>7. Ahora, para finalizar expone tu cartel al grupo y comparte los datos curiosos sobre tu bicho.</p> <p>La docente finaliza con una conclusión sobre la diversidad entre los seres, la importancia de pertenecer a una sociedad (inclusión en medio de las diferencias)</p>
<p><b>Componente 2. Comparación y relación entre mi realidad y un ser de mi entorno: Teniendo en cuenta la actitud, comportamiento y habilidades, dificultades, hace comparaciones entre él y un insecto.</b></p>	<p>Los niños inician la clase haciendo un análisis sobre un bicho con el que se identifiquen por su manera de comportarse, actitud, habilidades o dificultades.</p> <p>Luego, elaboran su insectomovil siguiendo las instrucciones de la docente.</p>	<p>La docente orienta la comparación entre la realidad y la fantasía, que hacen los niños, a partir de interrogantes como:</p> <p>Piensa en ¿qué bicho te gustaría ser? ¿Con cuál te identificas? ¿Por qué consideras que se parece a ti? Ahora, sigue las siguientes instrucciones para construir tu insectomovil:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dobra una cartulina a la mitad y pégala.</li> <li>2. En uno de los lados dibuja la mitad de tu cuerpo y en el otro la mitad de insecto con el que te identificas.</li> <li>3. Ilumínalo con color.</li> </ol>

			<p>4. Para finalizar, coloca una lana en la parte superior,</p>  <p>para colgar. Ya tienes tu insectomovil!</p> <p>Los niños socializaran libremente entre compañero sobre el resultado del trabajo manual realizado y los razones del por qué se identifica con dicho insecto.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>Registro de audio</p> <p>Videos</p>		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<p>Rejilla</p> <p>Corpus</p>		

<b><i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i></b>	
1. Momento No. 4	<b>ANALIZANDO LAS ACCIONES DE COMPORTAMIENTO</b>
2. Sesión (clase) 2	2 clases, cada de 2 horas
3 Fecha en la que se	Semana comprendida entre el 31 octubre al 4 de noviembre.

implementará			
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Interpreta la información que se presenta en las imágenes y texto escrito del libro-álbum.</p> <p>Elabora y socializa hipótesis predictivas acerca del contenido del texto.</p>		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	En cada fila debe describirse una actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.	Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.
	<b>Componente 1. Antes de la lectura: Identificar acciones de comportamientos de las personas que tiene a su alrededor.</b>	Con la orientación de la docente, los estudiantes construirán un catalejo con una hoja de papel. Convirtiéndose en el mejor agente, observando la manera de actuar, de comportarse de las personas que encuentras en el contorno de la escuela. Cuenta lo que observaste y tus juicios al respecto de su actitud.	La docente orienta la actividad desde tres momentos.  1. Construye un instrumento de observación: Se entrega una hoja de blog a cada estudiante, mientras se les dice que “los piratas usan los catalejos para observar un punto lejano y fijo”. Ahora, vamos a construir uno. Empecemos doblando una de las esquinas de la

		<p>hoja solo una poco. Enrollar a manera de cono (Un lado más amplio que otro). Por último, pega la punta que te quedo.          ¡Ya puedes observar!</p> <p>2. Ser agente observador CBR: Convirtiéndonos en los mejores observadores CBR (Como Bicho Raro) nos dirigiremos a los alrededores de la escuela, para observar el comportamiento de algunas personas que pasan por ahí.</p> <p>6. Compartiendo la información obtenida: Para compartir la información sobre mis observaciones se propone un conversatorio sobre ¿cómo vemos el comportamiento de esas personas? ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con su comportamiento? ¿cuál es tu sentir y tu actuar</p>
--	--	--

		<p>frente a un comportamiento “incorrecto”?</p> <p>¿qué podemos hacer para que una persona cambie su actitud? ¿Cuándo consideramos que alguien es raro o extraño?</p>
<p><b>Componente 2. Durante la lectura: Lectura en voz alta del texto “Los direfentes”.</b></p> <p><b>Hipótesis e inferencias frente a la lectura de imágenes y texto escrito.</b></p>	<p>Los niños deberán estar muy atentos a leer cada detalles en las imagines. Ellos son quienes cuentan la historia desde lo que ven</p>	<p>La maestra realizara la lectura del libro “Los direfente” en voz alta. Y se harán interrogantes que enriquecen el proceso de lectura, como:</p> <p>Lectura de caratula, guardas y titulo:</p> <p>¿De qué nos hablare este libro? ¿Qué es eso de direfentes? ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cuáles crees que pueden ser los personajes?</p> <p>Interrogantes del sentido global del texto:</p> <p>¿Cómo es el comportamiento de las personas que vemos en el texto? ¿Qué las hará direfentes? ¿Cuándo una persona es diferente? Por qué consideramos que alguien se porta “raro”? ¿Los demás son direfentes a ti?</p>

		<p>¿Consideres que tú y tu familia no son diferentes?</p> <p>Interrogantes de la estructura grafica del texto:</p> <p>¿Cómo es esta ciudad?  ¿Qué colores predominan? ¿Por qué será que el ilustrador escogió estos colores?  ¿Qué nos querrá decir?  ¿Qué de particular encuentras en estos dibujos?</p>
<p>Componente 3.  Después de la lectura: Realizaremos un conversatorio a partir de las ideas que surgen de la idea global de texto.</p>	<p>Se realizara una reflexión colectiva alrededor de la temática desarrollada en el libro. Los niños expresaran sus apreciaciones frente a la intención del autor con ese texto. Y sobre, las ideas que quedaron sueltas frente a la idea global del texto, esto a manera de cierre.</p>	<p>La docente dirige un conversatorio en torno al mensaje social y de convivencia que deja el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te has sentido diferente a los demás? ¿Por qué? ¿En qué momentos?</li> <li>• ¿Qué aspectos te hacen diferente de otro?</li> <li>• ¿Qué aspectos de verdad, te deben diferenciar de otro?</li> <li>• ¿Cómo es un mundo de diferentes?</li> <li>• ¿Cómo es un mundo donde todos somos iguales, diferentes y únicos?</li> </ul> <p>La docente regalara a cada estudiante unas</p>

			gafas de juguete sin lentes. Le ira expresando a los niños “estas gafas nos permiten ver de una manera diferente a cada persona, todos somos iguales, diferentes únicos. Ahora, te las debes colocar, observar y analizar ¿En qué cambia lo que ves?”
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Registro de audio Video		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Rejilla Corpus		

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 5	COMPARANDO TEXTOS		
2. Sesión (clase) 1	1 clase de 2 horas.		
3 Fecha en la que se implementará	Indicar la fecha o las fechas en las que la actividad se desarrollará.		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Comparar los textos trabajados alrededor de su idea global, función social y propósito comunicativo. Identifico la intención de quien produce el texto.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones

de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.

<p>En cada fila debe describirse una actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.</p>	<p>Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.</p>	<p>Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.</p>
<p><b>Componente 1. Relacionando situaciones que me enseñan: Comparar y establecer relación entre los diferentes momentos y la realidad.</b></p>	<p>Los estudiantes se forman en grupos de 4 integrantes. A cada equipo se le entregan 2 tablet, en cada una encontrarán las diapositivas de uno, de los libros trabajados en clases “Eloisa y los bichos” y “Direfente”. Teniendo la oportunidad de releerlos y retomar un poco las ideas que surgieron cuando se trabajaron.</p> <p>El objetivo es que los niños creen un dialogo entre ellos, sobre la relación que existe entre ambos textos y la comparación que hacen con su realidad (sentimiento y convivencia).</p> <p>Luego, juntos se deben</p>	<p>La docente dará paulatinamente las siguientes instrucciones para ir orientando el trabajo de los estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formemos grupos de 4 estudiantes.</li> <li>2. Entrego a cada grupo 2 tablet, en una encontrarán el libro “Eloisa y los bichos”, en la otra “Direfentes”. Vamos a leer nuevamente cada texto.</li> <li>3. Ahora, conversemos un poco en el grupo sobre la relación que encontramos entre ambos</li> </ol>



	<p>poner de acuerdo para expresar de manera escrita, por medio de 4 ideas las relaciones que encontraron en su conversatorio de grupo.</p> <p>Finalmente, cada grupo tiene la oportunidad de exponer a sus compañeros el resultado final, con el propósito que los demás estén de acuerdo, difieran y complementen, frente a sus apreciaciones de grupo.</p>	<p>textos, y cómo lo podemos comparar con nuestra realidad.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿En qué se parecen estos 2 textos? ¿En qué se parecen Eloisa y la niña de Direfentes?</p> <p>¿Cómo puedo comparar lo que vivía Eloisa y la niña de Direfentes con lo que vivo cada día? ¿Cómo dejamos de vernos como bicho raro o de manera direfente?</p> <p>4. Como grupo, escriban en 4 ideas que recojan el conversatorio de grupo.</p> <p>5. Para finalizar, tendrá la oportunidad de socializar con todo el grupo su producto final.</p> <p>EL objetivo de este cierre es que los niños apoyen o difiera con las ideas del otro, Y así, llegar a construir sus conclusiones.</p>
--	--	--

<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Registro de audio Videos</p>
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Rejilla de clase Corpus Entrevista personalizada al grupo focal</p>

**Formato #3 Momentos de análisis articulados con la pregunta problema  
(Anexo 03)**

Profundizar en una pregunta...		
<b>Pregunta</b>	<b>¿La elaboración de textos instructivos servirá como pretexto para que los niños y niñas del ciclo uno avancen en su proceso escritural?</b>	
<b>Registros por momentos y componentes</b>	Momento 1- Componente 1.	Determinar el momento de la escritura en el que se encuentran los y las estudiantes.
	Momento 2- Componente 2.	Con la escritura de los textos publicitarios los y las estudiantes realizaran conjeturas e inferencias sobre la escritura convencional.
	Momento 3- Componente 2.	Con la lectura de textos de recetas los y las estudiantes identificarán la función y la silueta textual de este tipo de texto.
	Momento 4- Componente 3.	Con la escritura de las recetas los y las estudiantes avanzarán en su proceso y en el momento escritor en el que se encuentran
	Momento 5- Componente 1.	Se expondrán diversos textos que han elaborado los estudiantes en donde se podrá apreciar el avance en el proceso escritor.

**Formato #4 para lograr primer acercamiento al proceso de análisis  
(Anexo 04)**

	<b>Registro (Codificado)</b>	<b>Descripción</b>
<b>1</b>	Los momentos de lectura que son objeto de análisis se registraron a través de videos de cada sesión, a los cuales, se les realizó un corpus.	Al analizar los diálogos que se establecen entre maestra estudiantes en el primer momento de lectura se puede establecer que realizan inferencias de Tipo III y IV donde formulan hipótesis a partir de la lectura del contexto que le brinda la imagen inicial del libro. Se adentran a predecir un poco sobre la trama de la historia.
<b>2</b>	Rejilla de observación de los momentos de lectura.	Se puede observar en la rejilla 1 de observación se evidencia que el E1 presenta fluidez y claridad en la expresión de sus ideas. Realiza inferencias de los cinco tipos, que llevan a demostrar que tiene un buen nivel de comprensión. Se muestra como el niño se identifica con la situación que encierra la historia “no es leer para aprender a leer, sino leer por un claro interés por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido” Colomer y Camps

