



**EL LIBRO ÁLBUM FAVORECE EL NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL EN LOS
NIÑOS DE GRADO CUARTO DE PRIMARIA DE LA IE INMACULADA
CONCEPCIÓN DE VILLAGORGONA CANDELARIA**

ESPERANZA PIEDAD LOZANO

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2020**



**EL LIBRO ÁLBUM FAVORECE EL NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL EN LOS
NIÑOS DE GRADO CUARTO DE PRIMARIA DE LA IE INMACULADA
CONCEPCIÓN DE VILLAGORGONA CANDELARIA**

**ESPERANZA PIEDAD LOZANO
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO
Mg. ALICE CASTAÑO LORA**

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2020**

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A la profesora Irma Ramírez y a los estudiantes de grado 4-6, por su acogida amable y colaborativa; a mi tía Milbia por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional; a mi hermanito por estar siempre para mí y colaborarme en todo, a Gabriel y Yadira porque fueron mi soporte en tiempos de angustia y una mano donde sostener mis inseguridades; a mi querida compañera Carmenza Salcedo, por su cariño abnegado y sus palabras de bondad; y a todos los que de una u otra manera tuvieron que ver con este sueño hecho realidad.

TABAL DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
3 JUSTIFICACIÓN	14
4. OBJETIVO GENERAL.....	16
5. MARCO TEÓRICO.....	17
5.1 Leer para seguir leyendo	17
5.2 Comprensión lectora	20
5.3 Niveles de lectura.....	23
5.3.1 Nivel de lectura literal.....	23
5.3.2 Nivel de lectura crítico-intertextual.	24
5.3.3 Nivel de lectura inferencial	24
5.3.3.1 Nivel inferencial de tipo I.	25
5.3.3.2 Nivel inferencial tipo II.....	25
5.3.3.3 Nivel inferencial tipo III	26
5.3.3.4 Nivel inferencial tipo IV.	26
5.3.3.5 Nivel inferencial tipo V.	26
5.4 Libro álbum y lectura inferencial.....	27
6. METODOLOGÍA	31
6.1 Sistematización como investigación	31
6.2. Secuencia didáctica.....	32
6.3 Contexto de la investigación.....	33
6.4 Sujetos de la investigación y muestra	33
6.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos	34
6.6 Categorías de Análisis.....	38
6.7 Descripción de la secuencia didáctica.....	40
7. ANALISIS DE INTERVENCIÓN	41
7.1 Momento I: Presentación de la secuencia didáctica a los chicos y diagnóstico de la lectura	42
7.1.1 ¿Por qué elegimos este texto?	42
7.1.2 ¿Cómo se aplicó el pre-test?	43
7.1.3 Análisis de las inferencias.....	45

7.1.4 ¿Se ratifica lo que dicen los resultados de las pruebas externas?	46
7.2 Momento II: ¿Qué se yo acerca de este texto?	47
7.3 Momento III: “Comprendo lo que veo”	56
7.4 Momento IV: “Interpreto lo que veo con lo que leo”	60
7.4.1 ¡Ahora sí veamos quién se acercó o se alejó del relato que cuenta Anthony Browne! ..	61
7.5 Momento V: “Enlazo lo que leo con lo que he visto y he predicho”	64
7.5.1 Preguntas nivel inferencial tipo I de “Los cuentos de Willy”	69
7.5.2 Preguntas nivel inferencial tipo II de “Los cuentos de Willy”	71
7.5.3 Preguntas nivel inferencial tipo IV de “Los cuentos de Willy”	72
7.5.4 Preguntas nivel inferencial tipo V de “Los cuentos de Willy”	72
7.6 Momento 6. “Evaluación de la secuencia”	75
CONCLUSIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA	82
ANEXOS	84

CONTENIDO DE TABLAS

Tabla 1. Progreso del cuatrienio	9
Tabla 2. Informe por colegio del cuatrienio 2018.....	11
Tabla 3. Delimitación de inferencias	38
Tabla 4. Delimitación de inferencias a trabajar	39
Tabla 5. Muestra de inferencias según la prueba diagnóstica.....	45
Tabla 6. Pregunta I, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy”	51
Tabla 7. Pregunta II, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy”	52
Tabla 8. Pregunta III, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy”.....	54
Tabla 9. Pregunta IV, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy,	55
Tabla 10. Respuestas a preguntas inferenciales, grupo # I	57
Tabla 11. Respuestas a preguntas inferenciales, grupo # II.....	58
Tabla 12. Respuestas a preguntas inferenciales, grupo # IV	59
Tabla 13. Resultados del cuestionario de "Los cuentos de Willy"	69
Tabla 14. Preguntas y respuestas de inferencias tipo I	70
Tabla 15. Preguntas y respuestas de inferencias de tipo I.....	70
Tabla 16. Preguntas y respuestas de inferencias de tipo IV.....	72

Tabla 17. Preguntas de inferencias tipo V	73
Tabla 18. Muestra de inferencia según la prueba final	77
Tabla 19. Resultados de prueba diagnóstica	78
Tabla 20. Resultados de la prueba de salida	78
Tabla 21. Cuadro comparativo etapa inicial-etapa final	79

CONTENIDO DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Cuento para el diagnóstico.....	41
Ilustración 2. "Sapo enamorado" interdependencia de los lenguajes.....	43
Ilustración 3. Prueba diagnóstica	44
Ilustración 4. Portada "Los cuentos de Willy"	47
Ilustración 5. Exposición de las imágenes del cuento.....	49
Ilustración 6"Los cuentos de Willy" (p. 12 y 22)	52
Ilustración 7. "los cuentos de Willy" (p. 10 y 26).....	53
Ilustración 8. "Los cuentos de Willy" (p. 18 y 20)	55
Ilustración 9. Escribiendo inferencias mediante las imágenes del cuento	56
Ilustración 10. Docente leyendo "Los cuentos de Willy"	60
Ilustración 11. Estrategia de auto-monitoreo	61
Ilustración 12. "Los cuentos de Willy" (p. 14 y 24)	64
Ilustración 13. Preguntas inferenciales según Ripoll de "Los cuentos de Willy"	69
Ilustración 14. Cuento de la prueba final	75
Ilustración 15. Prueba final de inferencias según Ripoll	76

CONTENIDO DE FORMATOS

Formato 1. Diseño general de la secuencia didáctica	35
Formato 2. Planeación de los momentos	36
Formato 3. Selección de momentos para analizar	37

RESUMEN

Este estudio quiso determinar como una secuencia didáctica basada en el libro álbum favorece el nivel de lectura inferencial en los niños de grado cuarto. Para ello lo primero que se hace es una caracterización para observar el nivel de lectura inferencial que manejan los niños del grado. Luego se implementa la secuencia didáctica, para movilizar estrategias de comprensión, cuya primera fase tiene como objetivo planear todas las intervenciones en el aula. En la segunda fase, se conceptualiza la lectura como una actividad para seguir leyendo y se pone en práctica las estrategias para el aprendizaje de la comprensión lectora como comunicar el objeto de esta, antes de leer, modelar la lectura en voz alta a los niños. Además se considera leer a nivel inferencial mediado por el libro álbum, como la recuperación de lo que no dice o expresa el texto de forma escrita, pero sí de forma ilustrada en el texto. Por último se evalúa el proceso llevado a cabo, obteniendo como resultado un avance notable en la comprensión inferencial y en las asociaciones que hacen los niños de la información escrita y gráfica, del libro álbum.

Palabras claves: comprensión lectora, nivel inferencial, libro álbum.

1. INTRODUCCIÓN

Lograr niveles de comprensión lectora en los estudiantes es un desafío y una tarea tanto de docentes como de las instituciones educativas porque es el eje de la escolaridad de la mayoría de estudiantes de la primaria básica. De igual forma es una necesidad que se evidencia en las pruebas internas y externas de los estudiantes de la institución educativa Inmaculada Concepción. Pero las estrategias didácticas pueden transformar en buena parte la dificultad que presentan los estudiantes con la habilidad lectora.

Por lo tanto esta tesis en su primera parte presenta el marco teórico, con conceptos como: leer para seguir leyendo, comprensión lectora, los niveles de lectura literal, crítico-intertextual, inferencial y los cinco niveles inferenciales de Ripoll. Además el concepto de libro álbum y su lectura inferencial. En la segunda parte se expone la metodología, basada en la sistematización como investigación y por último el análisis de intervención con los resultados de la misma.

Por ello este trabajo se centró en hallar las diferentes hipótesis que pueden orientar un derrotero que conduzca a superar en gran parte el problema que tienen los estudiantes para realizar la lectura inferencial, en especial los alumnos de grado 4° de primaria de la institución ya mencionada, donde las pruebas de estado y a nivel institucional, muestran un déficit notable. Por eso se llega a las estrategias enunciadas por Isabel Solé, las cuales se organizan en una secuencia didáctica, a fin de propiciar procesos mentales que catapulten la lectura inferencial. De la misma manera se escogieron los libro álbumes, “Sapo enamorado”, “Los cuentos de Willy” y “El pequeño topo que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza” como mediador de este proceso, por sus características lingüísticas y visuales para hacer inferencias. En cuanto a la evaluación se lleva a cabo teniendo en cuenta los tipos inferenciales clasificados por Juan C. Ripoll Salcedo y considerando las técnicas de Solé para el antes, durante y después de la lectura.

Con todo lo anterior se trata de mostrar como la aplicación de una secuencia didáctica basada en libros álbumes favorece el nivel inferencial en los niños de grado 4° de la primaria básica de la I.E Inmaculada Concepción de Villagorgona Candelaria. Además se quiere observar esta práctica didáctica, para recolectar datos y analizar la influencia que ejerce en el aprendizaje de este nivel de lectura. También reconocer cosas que se pueden descartar en pos de lograr la comprensión implícita. No obstante es importante mencionar que los libros álbum no es el único tipo de literatura propicia para la lectura inferencial.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que se presentará aquí hace referencia a la comprensión de lectura entendida como la capacidad comunicativa que abarca la interpretación del texto, desde descodificación y comprensión lingüística hasta la valoración personal. Con especial atención en la comprensión inferencial que de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana MEN (1998), “es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen” (p, 48). De modo que leer a este nivel requiere significar no solo lo que dice el texto sino también lo que no menciona de forma explícita, realizando relaciones y asociaciones del nuevo conocimiento que se va adquiriendo con la lectura. Es un proceso donde los estudiantes deben conectar las pistas explícitas y deducir la información implícita del texto, cuestión que por lo regular no es fácil para la mayoría de estudiantes.

Por ello en la institución educativa Inmaculada Concepción del corregimiento de Villagorgona, lugar donde se llevará a cabo la intervención se ubica en el municipio de Candelaria a 45 minutos por el occidente de la ciudad de Santiago de Cali, se ha propuesto enfatizar el nivel de lectura inferencial porque los estudiantes suelen presentar bajos resultados en pruebas internas y externas. Debido a las dificultades que muchos chicos presentan con la lectura y su apatía a leer de forma autónoma. Cuestión que incide para que algunos estudiantes no culminen sus estudios primarios, ni secundarios, y desde luego no continúen sus estudios de pregrado y sí engrosen las tasas de hurtos que dobla el promedio regional y departamental en la localidad, según las (Cifras del Departamento Nacional de Planeación, 2016). Por tal situación, la dependencia del trabajo informal de la mayoría de familias nucleares, monoparentales y extendidas, del corregimiento (manicurista, recicladoras, moto-taxis y amas de casa) forman periferias de pobreza extrema, que por lo regular son producto de un proceso escolar dificultoso a nivel inferencial, por ser uno de los niveles de lectura más exigentes, el cual demanda interacciones mentales de mayor grado, provocando inseguridades que obstaculizan muchas ambiciones de seguir aprendiendo.

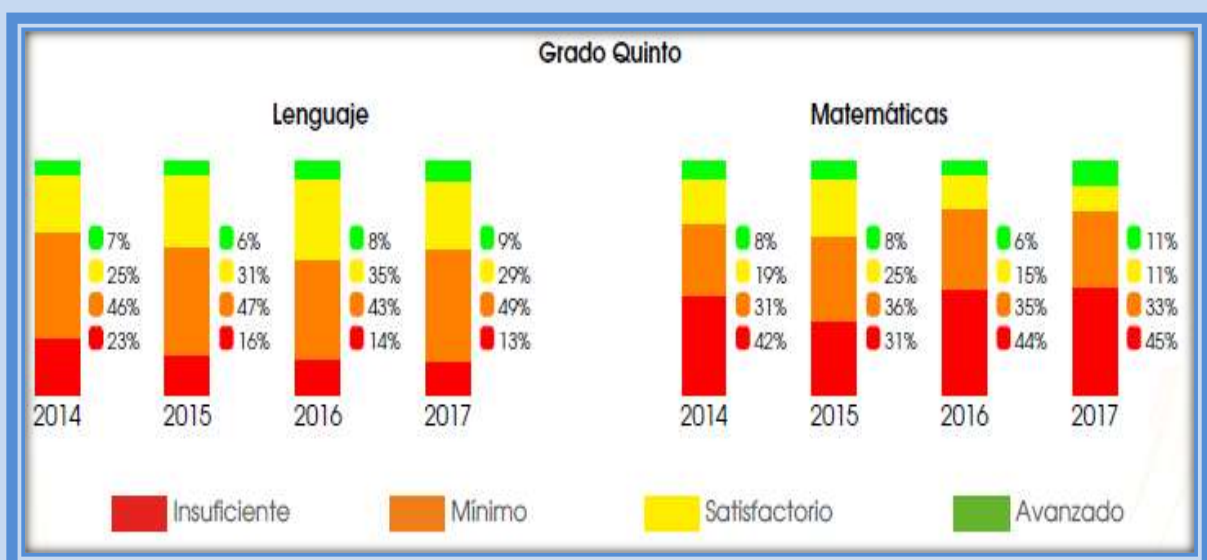
Siendo que la comprensión inferencial se ha trabajado e investigado desde todos los niveles educativos, los estudiantes siguen teniendo esta dificultad, pero no solo a nivel institucional, sino también a nivel nacional pues Colombia presenta un rezago del 20% en comprensión lectora, ocupando el puesto 58 que lo deja por debajo de la media entre las 72 naciones

participantes según Semana (2016). De igual manera el Valle del Cauca como entidad territorial certificada, evidencia que las pruebas externas en cuanto a competencia de comprensión lectora, según el informe por colegio del cuatrienio del Ministerio de Educación Nacional (2018) que se encuentra con una diferencia negativa, con respecto a la media nacional. Presentando un promedio de 3.0 de respuestas erradas en la competencia comunicativa lectora, aun promedio nacional de 2.1 en la misma competencia, o sea que hay mayor margen de error (0,9) en el Valle del Cauca, que en Colombia en habilidad lectora, cuestión que ya es preocupante.

Y como ya se había mencionado en la institución educativa Inmaculada Concepción, lugar de la intervención, los resultados son todavía más alarmantes, pues en comprensión lectora el nivel de desempeño entre insuficiente/mínimo llega a 62% mucho más alto que el nivel satisfactorio/avanzado el cual solo alcanza el 38%, para el grado 5° según el Ministerio de Educación Nacional (2018). Siendo este el grado que se toma como referencia para realizar esta investigación la cual se llevará en el curso 4° de primaria, en el que se espera que los niños manejen una comprensión lectora, acorde al grado de escolaridad. Por ello como muestran los resultados hay mucho trabajo por hacer al respecto.

Por ello al observar el cuadro de progreso del cuatrienio en lenguaje para el grado 5°, se puede notar que el nivel insuficiente en cuanto a la comprensión lectora, se mantiene casi inamovible durante los cuatro años (2014-2017), de la misma forma el nivel mínimo, el cual predomina, casi igual durante el cuatrienio.

Tabla 1. Progreso del cuatrienio de lenguaje



Por esto es urgente que los niños de primaria de la Inmaculada Concepción avancen en la comprensión lectora, para poder interpretar y analizar la información de las demás materias. De lo contrario y por motivos de eficiencia (tasa de aprobación de cada colegio) seguirán ascendiendo de grado con vacíos enormes que nunca más se logran recuperar. Por esta razón es necesario tomar providencias que garanticen que los estudiantes de los grados primarios realicen una lectura acorde al nivel de grado que cursan. Pues como lo señala los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para el grado 3°, un estudiante debe en cuanto a otros aprendizajes de comprensión e interpretación textual “identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto”. Sin embargo los resultados examinados en las tablas de los grados 5 ° o sea dos niveles superiores más de enseñanza-aprendizaje revelan un rezago enorme en comprensión explícita e implícita de los textos que abordan.

La lectura inferencial la cual consiste en rescatar información implícita del texto, según el Informe por colegio del cuatrienio 2018, muestra un déficit en insuficiente y mínimo muy preocupante registrada en los últimos cuatro años, que aunque se ha trabajado en ello no ha funcionado para superar la dificultad. Pues se necesita repensar las actividades lectoras y convertirlas en procesos significativos e innovadores que motiven al estudiante a la lectura, mediante preguntas planeadas desde la inferencia que inciten a rescatar información entre líneas. Y por ende procurar no reducir el acto lector a un interrogatorio de preguntas literales solamente, que haga ver la lectura-pregunta como una dualidad indisoluble sin oportunidad de transformar.

El cuadro siguiente evidencia que las prácticas, estrategias, para mejorar deficiencia en decodificación, en la escases en conocimientos previos y de memoria hasta ahora implementadas no han logrado aprendizajes que conduzcan al niño a rescatar información implícita o inferencial del texto, pues ninguno de los aprendizajes que hacen referencia a este nivel de lectura se encuentra en nivel avanzado (color verde) y el nivel satisfactorio (color amarillo) escasea, pero el nivel mínimo (color naranja) por el contrario a los anteriores predomina y el insuficiente con (color rojo) presenta un número importante en este respuestas erróneas muy agobiante.

Tabla 2. Informe por colegio del cuatrienio 2018

1. La diferencia con el promedio de todos los colegios del país

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).		77.7	71.9	62.1	-12.1	-11.2	2.1	-7.1	
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).		64.1	34.4	57.1	-6.4	-2.1	-7.1	-5.2	
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		41.0	42.5	49.2	-4.4	-5.7	-4.1	-4.7	
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		48.8	56.9	57.7	2.1	-5.6	-6.2	-3.2	
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	55.0	47.8	27.3	52.4	-2.7	-1.1	-0.4	-3.7	-2.0
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).		55.1	46.5	52.0	-0.3	-4.7	-0.2	-1.7	
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).		33.4	41.2	61.5	3.2	-1.0	-7.2	-1.7	
Recupera información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		41.3	34.2	47.4	-1.9	1.5	-3.9	-1.4	
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	46.9	36.7	34.9	62.0	-0.4	0.7	-0.6	-2.7	-0.8

Teniendo esta necesidad apremiante, una de las sedes de la institución, la Santiago Rengifo Salcedo jornada tarde, donde se atienden los grados cuartos y quintos de primaria toma providencias para mejorar este nivel de lectura. Y por ello mediante dialogo y análisis directo con antiguos compañeros de grado cuarto, la docente que escribe y realiza esta investigación y que por el momento está como docente Tutor del “Programa para la Excelencia Académica PTA”, junto a sus compañeros deciden, que el grado 4-6 de la docente Irma Ramírez será el grupo donde se hará la intervención, tomando en cuenta los resultados de las pruebas ya mencionadas.

Ahora bien el grupo 4-6 cuenta con 37 estudiantes 19 mujeres y 18 hombres, con edades entre los 9 y 10 años, los cuales presentan dificultad con la comprensión de lectura inferencial, hallazgo que se hizo evidente luego de una caracterización aplicada por la docente investigadora, con la colaboración de la docente titular, donde los estudiantes en su gran mayoría no respondieron acertadamente las preguntas a nivel inferencial Además se pudo observar que algunos chicos se intimidaban ante la anticipación a la lectura, tenían problemas de decodificación, de recapitulación lectora y no relacionaban lo que sabían con lo que leían, la atención hacia la ilustración era mínima, obviaban el orden de los acontecimientos de la historia y la interpretación de términos desconocidos, añadiendo a esto un comportamiento desprovisto de interés de lo que estaban haciendo, ajeno al aprendizaje, pero sí muy preocupados por la valoración o calificación. Por ello mediante diálogos continuos e intervenciones y acompañamientos en el aula a la docente del grado, se asumirá el reto de aplicar diferentes estrategias en procura de facilitar a los niños la comprensión inferencial, un desafío arduo porque será un proceso delimitado por el tiempo, que puede dejar por fuera elementos que el docente titular podría considerar relevantes.

Sin embargo, se da atención imperante a esta dificultad, pues un niño que no haga lectura inferencial difícilmente podrá visualizar aquellos indicios en un texto, que le lleven a interpretar lo que no dicen las palabras. Tampoco podrá elaborar conclusiones, ni inferir detalles adicionales, ideas principales no explícitas en el texto, secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto, predecir acontecimientos sobre la lectura e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto. Por ello es muy importante presentar a los niños textos completos, que sean expresivos e innovadores, que movilicen la reflexión y diferentes conexiones mentales, de modo que leer no se rijan por la obligatoriedad de nota del periodo, sino que leer sea un recurrente para hallar el conocimiento. O sea leer

con diferentes objetivos entre ellos el inferencial y así mostrar este proceso desde otra perspectiva que no solo sea la lectura a nivel literal.

Además leer a nivel inferencial le puede permitir al estudiante interpretar su contexto y los eventos del mismo. Como por ejemplo, anticipar las consecuencias de un evento en el salón de clase. Así mismo la lectura inferencial puede equipar al estudiante con las herramientas necesarias para poder asumir las riendas no solo de su escolaridad sino también las de su vida social. Pero esto se podría lograr planeando actividades con literatura diversa, que le pueda permitir al niño deducir desde la observación preliminar del texto, pensar en su contenido, antes de iniciar la lectura.

Ahora bien para que lograr afianzar la acción lectora y el nivel inferencial se pretende aplicar diferentes formas de hallar la inferencia, mediante preguntas que induzcan a su hallazgo. Parte primordial para graduar la inferencia e ir midiendo el nivel de abstracción que el niño va asumiendo.

Teniendo en cuenta las dificultades de decodificación y la falta de interés en la lectura entre las deficiencias identificadas, se piensa en el libro álbum como un puente entre lectura y los niños, porque a través de este, entre otros materiales, puedan desarrollar el gusto y la confianza al leer, de modo que haga de esta acción un pase agradable hacia el aprendizaje. Pero al mismo tiempo mejorar su nivel de interpretación inferencial, acorde a la competencia que necesitan los niños para seguir su formación intelectual. Entonces ahora la pregunta sería ¿Cómo una secuencia didáctica basada en libro álbumes favorece el nivel de lectura inferencial en los niños de grado cuarto de primaria de la IE Inmaculada Concepción de Villagorgona Candelaria?

3. JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es el instrumento más importante del aprendizaje debido a la orientación y estructuración que brinda al pensamiento del niño, es un proceso que merece ser privilegiado en el aula. Porque los estudiantes que hacen comprensión lectora, tienden a mostrar una disposición positiva hacia el conocimiento y a interesarse o motivarse hacia el aprendizaje, en todas las áreas del conocimiento. Además la lectura comprensiva le puede generar al estudiante la capacidad de surcar entre los varios niveles de lectura existentes, como son el nivel literal, inferencial y el crítico-intertextual.

Para ello esta investigación pretende utilizar textos de lectura que no solamente cautiven la atención del estudiante, sino que también resulten significativos e innovadores, que inciten al análisis, la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y el deseo de revisar el contenido del texto, teniendo en cuenta que lo que se busca es aproximar al estudiante a la comprensión inferencial, así su decodificación no sea óptima; el libro álbum con su lenguaje visual y verbal pueden llegar a potenciar la lectura en el salón de clase. También se quiere observar como esta herramienta puede ser práctica en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora a nivel inferencial, tanto en la básica como la media técnica, se deben emplear de manera continua para atacar el problema que mantiene a los estudiantes y a la institución estacionada en niveles poco satisfactorios (mirar tabla 1). Además se quiere examinar si el libro álbum con sus imágenes impulsa la lectura inferencial en los niños que todavía les cuesta descifrar los signos lingüísticos y a leer a gusto en clase, de lograrlo, contribuiría a superar el rezago en que estamos según las Pruebas externas.

También se propondrá hacer comprensión lectora, pero no solo para obtener la nota del periodo. No, el acto lector deberá ser el soporte de todo lo que vamos a llevar al aula, bien sea lenguaje, sociales, naturales, artística, matemática, etc. pues es una manera de fortalecer o anclar un proceso que puede establecer en el estudiante el empoderamiento de su propio aprendizaje. Por ello es muy importante que en cada clase haya un espacio para leer, con sus diferentes objetivos, o sea lectura para aprender, para gozar de ella, para preparar algo y seguir instrucciones, para informarse, para revisar un escrito elaborado en clase, para practicar la lectura en voz alta y para hacer comprensión inferencial etc. si como institución queremos mejorar esta competencia y brindarle a los estudiantes mejores oportunidades.

Además para ofrecer al estudiante un contexto de estudio que potencie su competencia y motivación hacia la comprensión lectora y a nivel inferencial, es importante trabajar textos

completos. Esto con el ánimo de realizar anticipaciones de un posible relato, relacionar datos, comprobar predicciones, descubrir el propósito e inferir lo que comunica el autor aunque no lo escriba. Estrategias que pueden proporcionarle al chico una ruta para enfrentar al texto de forma comprensiva.

Por ello también se necesita despertar el apetito lector del estudiante. Y teniendo en cuenta el gusto por dibujar, observar dibujos animados, jugar video-juegos; la forma de comunicación actual interactiva y su falta de interés en descifrar el código escrito, se piensa en el libro álbum, como instrumento práctico de lectura en el aula y fuera de ella, para lograr inferir. Porque los libros álbum son libros en donde el texto y la imagen funcionan de manera inseparables construyendo una historia, peculiaridades que se pueden utilizar para inducir la inferencia, mediante la exploración de los elementos paratextuales, relacionando la imagen y el código lingüístico, buscando un sentido a la secuencia ilustrada, etc.

Es así como se escoge el libro álbum como herramienta de trabajo para la inferencia porque la dualidad de códigos, el gráfico y el verbal, pueden confabular para plantear si se quiere la lectura comprensiva a nivel inferencial a estudiantes con dificultades de lectura, que les cuesta rescatar las ideas principales, apoyarse en la sucesión de la historia, imaginar acontecimientos y traducir expresiones tomando en cuenta lo que hay antes o después de la palabra. Pues al ser libros polifónicos o sea con varias voces, armonizadas como en una pieza musical, donde pasan varias cosas al mismo tiempo, se prestan para deducir muchas hipótesis que movilicen procesos cognitivos interesantes, como lograr relacionar lo escrito con lo ilustrado. Y algo muy importante de esta clase de literatura es que se ajusta al interés y a la capacidad del niño, haciendo del acto lector algo agradable y atractivo.

4. OBJETIVO GENERAL

Determinar cómo una secuencia didáctica basada en libro álbumes favorece el nivel de lectura inferencial en los niños de grado cuarto de primaria de la IE Inmaculada Concepción de Villagorgona Candelaria

Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar el nivel de lectura inferencial que manejan los niños de 4°.
- ✓ Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en libro-álbumes, para movilizar estrategias de comprensión.
- ✓ Evaluar la movilización en el nivel de lectura inferencial en los estudiantes

5. MARCO TEÓRICO

Este capítulo se dedicará a explicar los fundamentos teóricos que guiaron el diseño de la propuesta de intervención. Se inicia con una reflexión de la lectura como motor para seguir leyendo; luego la comprensión lectora como resultado de procesos de pensamiento; los niveles (literal, inferencial, crítico intertextual) como una jerarquización de la interpretación lectora. Y el libro álbum como objeto mediador entre la lectura y el nivel inferencial.

5.1 Leer para seguir leyendo

La lectura en el aula debe tener como objetivo hacer que los niños lean y continúen leyendo después de aprender a leer. Porque la lectura es la fuente del saber y por tanto un aprendizaje obligado para obtener el ascenso escolar en la escuela. Además de ayudar con la capacidad de concentración, de informarse, aporta ideas, creencias y nuevas formas de pensamiento que moldean la percepción del mundo en el que viven. De ahí la importancia de que su introducción no sea solo para decodificar grafías y fonemas como la única necesidad de aprender a leer sino que sea un aprendizaje movido por la lectura y que sea el punto de partida hacia el proceso lector.

Por eso debe ser claro para todos en la comunidad educativa, que aprender el código escrito en la educación inicial (transición, 1º, 2º) es un primer paso hacia la lectura, pero no es la terminación de la misma, de ahí que en los grados siguientes (básica primaria) debe haber prioridad de la enseñanza de la lectura por ser una acción en proceso no concluida. Más bien es una práctica que debe desarrollarse a diario hasta hacerse personal y sentir el apoyo de las instituciones educativas con metodologías que contribuyan a formar buenos lectores. Pero se necesita además de ello, abandonar costumbres que abren una brecha entre el estudiante y la lectura.

Entre esas prácticas que fisuran el proceso lector está la tradición antiquísima de las escuelas a concebir la lectura como una tarea para evaluar reconocimiento de grafías y fonemas, que se descifran e interpretan como insumo para la calificación en la escuela. Reyes (2016) nos advierte en cuanto a enseñar a leer con frases insulsas como “Susí pisó a mi oso” (p, 50) muy de acuerdo con Lerner (2003) cuando asegura que hay que cambiar, abandonar los hábitos sin sentido y que no hacen lectores a los estudiantes. Antes bien estas frases acuñadas a la necesidad del grafema o fonema de turno propician una idea restringida de la lectura al concebirla únicamente al reconocimiento y agrupación de símbolos pronunciables durante

cierta clase de tiempo y presentando como un aprendizaje acabado y estático, muy lejos de lo que realmente es el arte de leer. Por eso es necesario que la escuela enseñe al niño que la lectura al igual que la mayoría de aprendizajes debe cultivarse o practicarse para lograr avanzar cada vez más y no quedarse estancado o retroceder.

Y en pro de ejercitar la lectura como elemento básico para garantizar el progreso escolar, se debe considerar siempre como una enseñanza preferente en cualquier grado de escolaridad, durante todo el año lectivo. En otras palabras, que leer sea el eje de todo saber migrado hacia el estudiante, como actividad trascendente no solo para el niño sino también para el docente. Afianzando en cada hora efectiva de clase, la lectura como el soporte del saber en el aula:

Enseñar a leer para aprender significa preparar a niños, niñas y jóvenes para que sean cada vez más capaces de resolver por sí mismos las situaciones de lectura y apropiarse de los nuevos conocimientos que se presentan en las asignaturas del currículo (Lozano, 2014, p. 25).

Para ello es aconsejable utilizar diferentes tipos de lectura que le permitan al niño conocer la diversidad de la misma. Evitando que esta sea sinónimo siempre de preguntas. Aunque es válido para ciertas clases lectoras responder a cuestionamientos sobre el contenido del texto, no debe ser una constante al leer, sino una opción para ciertos actos lectores y ciertos tipos de escritos. Por tanto estos ejercicios pueden ser la excusa para seguir leyendo o para afianzar la acción lectora desde diferentes áreas del conocimiento.

Es así que la lectura de diferentes clases de textos puede habilitar al niño a descubrir el conocimiento para su desarrollo escolar y para su proceso intelectual. Pues el texto escrito en todas las áreas del conocimiento es la materia prima esencial para desarrollar los saberes y es entonces el instrumento conveniente para presentar al niño la diversidad textual existente. De modo que en la escuela el niño, a medida que aprende a leer, pueda enterarse que donde haya un texto escrito hay una oportunidad de leer y aprender.

Aunque la escuela suele privilegiar el texto narrativo, hay que variar esta oferta para que el estudiante conozca e identifique las diferentes clases de textos, como lo menciona Solé

(2006) “por ello tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras” (p. 72), por ejemplo la lectura de imágenes, sus colores, encuadres, la secuencia de los dibujos, la posición y forma de los personajes etc. Es una idea con la que concuerda Lerner (2003), y su lectura de escritos vivos y vitales o aquellas lecturas que hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes, como por ejemplo las redes sociales, los correos electrónicos, los mensajes de texto, la publicidad que aparece en todas las páginas etc. Aún más parafraseando a Ferreiro (2012) contemporizar la escuela al paso de la vida moderna e indagar sobre la diferencia que encontraron en los textos de internet y los textos escritos, es un cuestionamiento que le ayuda a distinguir distintas estructuras textuales y formas de leer.

Por eso el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia ha dispuesto en todas las instituciones del país, diferentes clases de libros que comunican saberes, como el material para Lenguaje titulado “Entre Textos” y la “Colección Semilla”. De modo que tanto docentes como estudiantes tengan acceso a textos de distintas denominaciones que ofrezcan una gama variada, es decir, literatura por géneros como la poesía, el cuento, la novela, el álbum, la caricatura, el teatro, los juegos de palabras, los mitos y las leyendas. Libros de ficción con creaciones estéticas que provocan emociones, textos informativos que sirven de apoyo para para incitar a la práctica diaria de la lectura desde cualquier área de aprendizaje.

Estos ejemplares son idóneos para leer en el aula, por sus contenidos heterogéneos, una ventaja para hacer de la lectura un ejercicio diario, en cualquier área del saber, como ética y valores, educación física, artística, tecnología, contabilidad, etc. Pues entre la colección de libros mencionada anteriormente se encuentran, escritos que te ayudan como dice Reyes (2016) a lidiar con los sufrimientos, las enfermedades, la muerte y hasta la gordura, las cuales conspiran contra el mandato de la felicidad colectiva. O sea que cualquier problema que surja en un salón de clase, este puede ser abordado desde la lectura de contenidos a la necesidad contextual. Por eso, es deseable que la escuela haga uso de estas herramientas lectoras diariamente en todos los grados de escolaridad del niño, para indicarle que además de aprender a leer con la lectura, esta también le ayudan a batallar con los problemas de la vida. Propiciando así una mirada amplia y diversificada del material que se le ofrezca al estudiante para que decida leer.

La escritora argentina categóricamente afirma que es más fácil para un niño leer cuando ha estado en contacto con la lectura (Ferreiro, 2012), que aquel infante que ha carecido de ello, porque esta antesala a la lectura les brinda el derecho de estar en contacto con el mundo cambiante del que están siendo parte. Entonces, si el contexto familiar no le ha brindado, ni brindará al niño contacto con la lectura, es labor del docente en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, exponer al niño en esa dinámica de forma constante y continua de acompañamiento que ayude al estudiante a adquirir un desempeño acorde a la escolaridad que va escalando grado a grado. Sin olvidar que en nuestra sociedad la democratización de la lectura y escritura fue quien decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino marca de ciudadanía (Ferreiro, 2012). Exigiendo a todos ser competentes al leer, aunque a unos les cueste más que otros, es una tarea de la escuela hacer accesible la lectura para todos, sin importar sus dificultades.

Entonces, si logramos presentar la lectura ante los niños como un ejercicio en ascenso, no terminado y que siempre debe cumplir un propósito al realizarlo, se podrá reconocer la actividad lectora como un aprendizaje que se inicia y día a día y con práctica, se va afianzando. Pero para lograr esa concepción los chicos necesitan encontrarse con el acto lector, cultivarlo hasta hacerlo suyo, pues no todos los niños tienen tal posibilidad, entonces los docentes debemos de crear esas probabilidades, leyendo diariamente en el aula de clase. Esas lecturas diarias deben ser planeadas a las necesidades del contexto, de modo que el estudiante pueda corroborar la importancia de ir avanzando en el aprendizaje de la lectura, para comprender a fondo el mundo que le rodea.

De ahí que sea tan importante que el chico visualice que comprender lo que se decodifica es una etapa imprescindible del acto lector, porque le posibilita el conocimiento. Por ello a continuación se explicará como la comprensión lectora debe ser abordada en el aula desde varias estrategias, para conseguir que sea un ejercicio práctico y enriquecedor.

5.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora como construcción de una interpretación no se desarrolla con la decodificación solamente (Solé, 2006), en otras palabras el reconocimiento de grafías, fonías y el inicio de la lectura silábica, no evoluciona por sí sola hasta llegar al análisis de la misma. Más bien para alcanzar el estadio comprensivo se necesita entender cómo se descifra un escrito, como se pasa a significar o a dar sentido al enlace de letras y de sonidos vocálicos y consonánticos para obtener un resultado que justifique el gran esfuerzo que lleva a un niño a

verbalizar el lenguaje letrado, y luego dar sentido a las palabras. Entonces discernir todo lo que el niño llegue a pronunciar sería un trascurso acorde a la ardua tarea de leer el código lingüístico, el cual se puede trabajar en el aula acudiendo al conocimiento que trae el niño, de modo que inicie en el hábito de suceder una decodificación con una representación mental de su lectura inicial. Este principio interpretativo hará posible insertar cognitivamente estos dos elementos que deben ser inseparables y la razón de ser del aprendizaje alfabético.

Entonces decodificar y al mismo tiempo reflexionar sobre lo que leo, es una acción que lleva al niño a la comprensión. Interpretando puede ser con ejemplos o comparaciones lo que dicen las palabras escritas. Es decir dar cuenta de lo que se lee, captar lo que dicen las distintas lecturas de cada una de las áreas de aprendizaje, tal como dice Lozano (2014) “Fundamentalmente lo que el docente esperaría de este momento es verificar que lo leído fue internalizado, que hubo construcción y generación autónoma de conocimiento” (p. 26).

Siguiendo con la comprensión lectora como punto focal de la lectura, cabe mencionar lo indispensable que debe ser la lectura en voz alta para todo aprendiz de la lengua materna. Porque la modelación de la lectura permite al niño descubrir que todo texto tiene un tono o una forma de entonación que da sentido o transmite un significado. Además la modelación lectora permite dar sentido o imaginar cada cosa que se escucha ayudando al niño a interpretar o comprender la lectura (Solé, 2006). Es un análisis que a la mayoría de estudiantes primerizos les cuesta hacer cuando leen por su cuenta, pero leerles en voz alta a los niños es un primer paso para vincularlos a la comprensión, dirigida por el gusto de entender los contenidos.

Es ahí cuando las estrategias de comprensión lectora acuñadas por Solé (2006) nos vienen como anillo al dedo, pues al señalar un objetivo lector para cada momento de la clase (antes, durante, después) predispone la capacidad mental hacia el logro. Claro está que tales finalidades deben ser compartidas con el estudiante y para el estudiante y así visualizar una perspectiva que oriente al chico sobre lo que se desea alcanzar.

Entonces antes de leer es fundamental comunicar al estudiante el objetivo, para provocar una determinación cognitiva a hallar lo que se va a buscar en el proceso lector, comprender, como lo menciona Solé (2006) “El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión

como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee” (P. 35). En otras palabras cada lectura realizada en el aula debe tener un propósito claro por ejemplo, leer para entender un concepto, leer para encontrar puntos de vista contrarios, leer para encontrar la estructura narrativa, leer para comprender y leer por placer. Hay que saber para qué se va a leer, que se espera de la lectura para que la comprensión sea fluida y una actividad que le deje algo al estudiante de la cual pueda dar cuenta, como lo afirma Solé (2006) “leer es un proceso de interrogación entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente)” (p.17).

Por tal razón, los objetivos durante la lectura sirven para que mentalmente el niño disponga toda su capacidad mental hacia la comprensión, como lo afirma Solé (2006) “Por ello es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, y para qué va a hacerlo” (P. 34). De lo contrario el sin sabor al fracaso en comprensión por este u otro motivo, es una huella que puede perseguir a algunos niños como si fuese algo innato y o una falla con la que nacieron, sin darse cuenta que lo que ha causado tal brecha no viene del ser sino de las estrategias empleadas para la interpretación textual. De ahí la necesidad que la enseñanza-aprendizaje de la comprensión, sea antecedida por un propósito lector y un reconocimiento de lo que se va a leer.

De igual forma en el después de la lectura, los objetivos tienen mucho que ver a la hora de valorar la comprensión lectora en el aula, como lo refiere Solé (2006) “comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por éste)” (P. 34). Lo cual lleva a reflexionar en aquellas lecturas que se hacen de forma oral o pasamos de forma escrita al estudiante, con el objetivo de indagarlas, pero sin que el estudiante sepa qué se le va a preguntar o cual es el derrotero a seguir para la comprensión, y es así como la lectura se reduce a decodificar un mensaje que será indagado para observar lo que otro vio u obtuvo de la misma lectura (docente), sin dar la oportunidad de saber la valoración que el estudiante da al mismo, como lo plantea Solé (2006) “la interpretación depende en gran medida del objetivo que preside la lectura” (P. 18) y si este no se comunica, no es claro, o consensuado con los chicos, habrán infinidad de posiciones o simplemente negaciones a querer intentar develar un escrito y por ende una comprensión incipiente.

Por eso para que un estudiante haga comprensión lectora, debe significar todo lo que pronuncia y asociarlo con la realidad. También hay que tener en cuenta que el descubrimiento de fonemas y grafemas automáticamente no se transforma en comprensión textual. Y que para lograr la interpretación de lo que se lee, se deben tener objetivos claros, antes, durante y después de leer para poder descubrir lo que se fue a averiguar, en un texto. No obstante existen estados de comprensión lectora que al igual que las estrategias ya mencionadas, sirven de referente como una opción metodológica que ayuda al estudiante en su competencia interpretativa.

Por otra parte y como se mencionó al inicio de este escrito, otro objetivo a lograr exponer en este trabajo son los diferentes niveles de lectura, como un termómetro que permitirá medir la capacidad que va desarrollando cada niño, durante su escolaridad. Por ejemplo si un niño rescata información que está directamente en el texto, o responde preguntas que indagan por lo que el texto no responde de forma explícita, sino que más bien debe deducirse. Y los interrogantes que exigen valorar el significado del texto con sus saberes y experiencias y determinar las intenciones del autor del texto.

5.3 Niveles de lectura

Los niveles de comprensión lectora son estados de competencia con los que se miden los modos de leer de los niños de primaria y de secundaria. Estos niveles evalúan qué tanta información el niño es capaz de comprender para responder preguntas de tipo literal, inferencial, crítico-intertextual de un texto. Por ejemplo el nivel literal identifica el nombre, personajes, tiempo, lugar del relato, ideas principales, el orden de las acciones, etc, del texto, como veremos a continuación.

5.3.1 Nivel de lectura literal: es aquella información que se encuentra en el texto y cuyas respuestas simples están explícitas en el escrito, pero requiere que conozcas las palabras. La lectura literal va paso a paso con el texto, se sitúa en determinada época, lugar, identifica si el texto es un cuento o una novela, a los personajes principales, secundarios; se interpreta el vocabulario, etc. Pero el vocabulario identificado se sujeta a la definición del diccionario para ir reconociendo léxico y luego mirar en donde está insertado. MEN (1998) “En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes

significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso” (p. 74). Por ello la significancia literal de palabras, expresiones y géstica cuando se da en el escrito, no reviste una necesidad marcada en el ámbito donde se aplicará la secuencia didáctica porque la gran mayoría de estudiantes hacen reconocimiento de las características que identifican este nivel de lectura. Ahora miraremos el otro nivel que no será objeto de este trabajo, el nivel crítico-intertextual.

5.3.2 Nivel de lectura crítico-intertextual: es aquella información que debe ser conectada con saberes y experiencias, donde se identifica la intención del texto, su género, el autor, su ideología para luego valorar o asumir una posición frente a lo leído. Aunque equivocadamente a veces se piense que este nivel se trabaja con estudiantes de grados superiores, los tres niveles de lectura deben trabajarse de forma mancomunada, según el grado de profundidad del curso. Aclarando que este nivel no será el objeto de trabajo en el aula, pero si será abordado en caso que las dinámicas así lo exijan. Como lo plantea MEN (1998) “en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación” (p. 75).

5.3.3 Nivel de lectura inferencial: es aquella información que debe ser deducida por el estudiante a partir de relaciones que van más allá de lo leído, con la que formula hipótesis y nuevas ideas a partir de experiencias anteriores. Con la que se conjeturan detalles adicionales, ideas principales pero que no están explícitas en el texto, acciones que se pueden predecir, relaciones de causa y efecto e interpretar el lenguaje figurado del texto. Dicho de otra manera

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. (MEN, 1998, p. 75)

En cuanto al nivel inferencial que trabajaremos durante la secuencia didáctica (SD) “Mastico lo que leo” corresponderá a las exigencias descubiertas durante la caracterización del grupo objeto de análisis o estudio para la aplicación de la secuencia en cuestión. Este nivel inferencial hace referencia a la lectura evaluativa que se hace de un texto tratando de relacionar todas aquellos indicios que presenta el escrito y que al enlazarlos entre sí nos

llevan a conclusiones lógicas y coherentes, pero además infiere los vacíos o la información ambigua en el texto como lo dice el MEN (1998) “el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales” (p. 75).

No obstante, y como ya se mencionó antes, las inferencias pragmáticas descritas por Ripoll (2015) serán el hilo conductor para elaborar la Secuencia didáctica, aunque dentro de este nivel el autor realiza una organización de tipos de inferencias del I al V, donde cada una de ellas responde a detalles específicos que observar, para lograr deducir la información implícita de lo leído en el texto. Dicho de otro modo, dentro del nivel de lectura inferencial Ripoll describe cinco tipos de inferencias que ayudan a reconocer la información para alcanzar el nivel inferencial en el aula de clase. Ripoll (2015) menciona lo siguiente sobre la clasificación que dispone para fabricar inferencias: “Lo que se pretende aquí es proponer una clasificación de las inferencias compatible con las taxonomías existentes y que pueda ser comprensible y útil al profesorado para evaluar o desarrollar la habilidad inferencial de niños o adolescentes (p. 111).

Es así como de esta clasificación se proponen cinco tipos (inferencia tipo I, II, III, IV y V), las cuales nos remiten a una comprensión administrada hacia cierto objetivo lector en especial y no una generalidad que se abarca con solo realizar preguntas de tipo pragmático. Dentro de cada tipo se puede observar indagaciones que Ripoll propone para llegar a inferir por ejemplo:

5.3.3.1 Nivel inferencial de tipo I: son aquellos interrogantes que según Ripoll (2015) “Responden a preguntas como “¿a qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?” (P.111). Esta clase de inferencia motiva a relacionar hechos y personajes, hallar la coherencia entre lo relatado y lo que se dice de los actores participantes. Además soluciona ambigüedades y aventura significado a las palabras según el contexto del texto.

5.3.3.2 Nivel inferencial tipo II: este tipo de inferencia da respuesta a las relaciones de causa/efecto, a los sentimientos y comportamientos de los personajes. “Responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?” (Ripoll, 2015, p. 113). O sea busca hallar la razón lógica de cada evento que se menciona en la lectura, además de encontrar los nexos entre las intenciones del texto con lo descrito por el autor.

5.3.3.3 Nivel inferencial tipo III: aduce Ripoll (2015) “que en este caso las preguntas son del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?” (P. 113). Esta clase de deducciones apuntan hacia las anticipaciones o predicciones, las cuales pueden estar apoyadas en la superestructura del texto o como lo expone, Solé (2006) títulos, ilustraciones, encabezados, etc. y la observación atenta de las imágenes expuesta en el caso del libro álbum, como lo refiere Fajardo (2014) “Más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto” (p. 57)

5.3.3.4 Nivel inferencial tipo IV: recomienda indagar lo siguiente: (Ripoll, 2015) “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo” (P. 8), en otras palabras preguntan por tiempos, lugares, maneras de hacer las cosas, herramientas descritas, colores, etc. o todos esos hallazgos que se hacen mientras se lee o se relee un texto o como lo comenta Fajardo (2014) “Lo que nos interesa destacar es que este proceso perceptivo pluridimensional conlleva una transmisión de significados de la misma naturaleza” (p. 59).

5.3.3.5 Nivel inferencial tipo V: alude a lo siguiente: (Ripoll, 2015) “Las inferencias de tipo V responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?” (P. 115). Es decir esta inferencia requiere reorganizar toda la información leída, para dar respuesta a las indagaciones anteriores y así obtener una deducción sujeta al contenido del texto, quizás la cuestión que más dificultad da a la hora de hacer inferencias, mantenerse sobre los límites del texto. Con esta quinto tipo de inferencia se termina de revisar la clasificación que se utilizará para inducir al niño de grado cuarto a realizar esta clase de lectura y que al mismo tiempo movilice análisis y comprensión del texto. Para ello entre la gran variedad de textos que existen, para trabajar esta investigación se elige el libro álbum por su atractivo visual y su riqueza verbal, junto a la complicidad, complementariedad o discrepancia entre la imagen y lo escrito, valor agregado para involucrar a todos en el grupo, pues exige del lector más de la debida atención en lo que lee y lo contempla o sea que los estudiantes que todavía tienen dificultades con la competencia lectora, no quedarán excluidos, pues pueden hacer lectura de la ilustración. De igual manera el libro álbum guarda correspondencia con la inclinación del grupo acompañado por el dibujo, los libros ilustrados, los videos juegos, el material fílmico, tan utilizado hoy día.

5.4 Libro álbum y lectura inferencial

El libro álbum es un formato relativamente nuevo según la investigación de Díaz (2007) “Aunque existen muchos antecedentes, desde el siglo XIX, podríamos decir que el libro álbum es un producto de factura reciente” (p. 4), donde se conjuga el lenguaje visual y el lingüístico. Es un texto (Velasquez, 2014) donde lo artístico asiente o complica lo que expresa el código verbal o que enfrenta al lector a ir llevando un equilibrio entre dos partes inherentes. El siguiente aspecto a tratar recurre al objeto que mediará la lectura para alcanzar los objetivos de lectura inferencial propuestos. El libro álbum como una herramienta para lograr acercarse a los niños, jóvenes y adultos que quieran acercarse a la lectura. (Ortega, 2005) “El álbum constituye un tipo de libro asociado a la literatura infantil y particularmente a los lectores más pequeños, aunque se ha insistido en que no sólo pertenece a este sistema literario” (p.30). Pues es de anotar que en Colombia solo fue hasta los años ochenta cuando esta clase de literatura cobra vigencia e importancia, tanto en los escritores e ilustradores, como en las librerías y sitios de venta (Ortega, 2005).

El libro álbum se caracteriza por la exposición de la imagen como lo refiere Díaz (2007) “una portada atractiva puede tener como carta de invitación, algo así como si en ella descansara la responsabilidad de llamar a cada lector desprevenido. “Léeme”, pareciera decir” (p. 5), pero no solo en su presentación, pues en palabras del mismo Díaz “Las imágenes ocupan un lugar privilegiado en el espacio del diseño pero, además, realizan un aporte para la construcción del significado” (p. 4). Es así como la imagen y el texto funcionan de manera inseparable en la construcción de la historia en este tipo de libros, lo cual es un plus para que los niños a partir de ellas puedan hacer diversas inferencias tipo II, porque éstas responden a las diferentes preguntas como las lógicas--explicativas y las pragmáticas información que puede ser visualizada desde la imagen. Cuestión que puede llegar a ser placentera para el chico, teniendo en cuenta la cultura actual y la conexión inusitada con las ilustraciones, debido a las formas existentes para la comunicación. Es así que afirma Ortega (2005) “el álbum no es un género sino un tipo de texto mucho más flexible y abierto” (P. 27) flexible porque permite a todos sus lectores desde varias orillas (contenido y forma) acercarse a cualquier nivel inferencial y sus diferentes tipos, por ejemplo hacer anticipaciones observando todo lo que hay por fuera del texto y permitir develar algo confuso en la historia, deduciendo información sobre los ambientes descritos y sus personajes.

Esta peculiaridad (Fajardo, 2014) entre el código escrito y lo visual, promueve significados emocionales y narrativos, capaces de forjar inferencias de tipo IV en el estudiantes, porque tienen que ver con deducciones elaboradas en las que se encuentra las de tipo de emocional. De modo que la preponderancia de la ilustración, con sus colores y otras funciones semióticas se acerca mucho a la comunicación audiovisual como lo expresa Peña (2007) “además de ser un objetopreciado, estructuralmente complejo, es también un medio que puede cobrar vida y significados según el uso que se le dé o según el contexto en el que se inserte” (p. 20) como las redes y la información que brindan hoy día, de ahí que su acogida al público en general, confirma que es un texto preciso para alcanzar el objetivo propuesto, lograr que los estudiantes hagan lectura inferencial.

Como ya se dijo antes la ilustración unida al escrito en el texto es un valor agregado que permite capturar público observador (Díaz. 2007), no obstante permite además conducir a la comprensión inferencial tipo I, porque los estudiantes pueden conjeturar significados de palabras y aquella información ambigua y solapada, que no se logra inferir mediante la lectura del código escrito, pues se hace detallando muchas veces la ilustración, dando la posibilidad de un conocimiento más amplio. Como lo menciona Ortega (2005) “algunas investigaciones acerca de cómo los niños y niñas interpretan los álbumes y construyen a partir de texto e imagen demuestran las posibilidades de alcanzar un mayor conocimiento en este campo” (P. 52).

Además teniendo en cuenta el primer y segundo plano, los gráficos expresivos, los colores innumerables y los tamaños mayúsculos, los cuales actúan como imán para la mayoría de niños, como lo menciona Velásquez (2014) “Son muchos los elementos que entran en este grupo: el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, la composición” (p. 341) es un terreno ya ganado que se puede aprovechar, iniciando preguntas de tipo inferencial III o anticipaciones o predicciones, con todo el material gráfico que le ha cautivado, como vuelve y lo expresa Velásquez (2014) “En este caso, las guardas operan como indicios e invitan a una lectura abductiva o inferencia” (p. 339). Luego de forma dirigida se pasa a revisar el código escrito y verificar o desvirtuar las predicciones realizadas, pero teniendo un terreno común, (Solé, 2006) una voluntad placentera de realizar la lectura.

Hay otros beneficios que esta clase de texto brinda a sus lectores, la de hacer una lectura a nivel inferencial tipo V, porque las deducciones que puede hacer el niño del lenguaje figurado, según Díaz (2007) capas de significación profundas, apoyándose en el lenguaje visual y el convencional es una ayuda invaluable para alcanzar inducir al niño a comprender de forma inferencial. Al respecto Ortega (2005) afirma que: “La actividad del lector consiste en descodificar y la práctica continuada resulta en el conocimiento de varios sistemas semióticos y de sus convenciones.” (P. 110). Convirtiendo al libro álbum en una herramienta didáctica excelente con múltiples posibilidades para realizar comprensión de tipo inferencial.

Ortega (2005), también se refiere a “los álbumes metaficcionales como medios para la enseñanza de contenidos relacionados con la cultura escrita, entre los que se incluyen contenidos de lectura, literatura” (p.104). Reafirmando lo que se ha declarado reiteradamente, leer y enseñar para continuar leyendo como recurso de arraigo del conocimiento y de la inteligencia, mediante el libro álbum es posible. Pues después de haber examinado su estructura, se puede valorar la gran cantidad de información que se puede extraer de ellos solo de vista, razón que incita a corroborar y aprender desde el código escrito. Y lo que le hace un material idóneo para canalizar la lectura inferencial en los niños o en palabras de Díaz (2007) “la lectura más fértil es aquella que llena los vacíos que cada libro, que cada texto, que cada imagen nos ofrece. La lectura es un proceso de reconstrucción, de completar vacíos, de llenar silencios” (p.13).

De ahí que se pueda aspirar durante esta investigación aplicada a persuadir a los estudiantes que se atrevan a expresar las inferencias que realizan cuando observan las imágenes de un libro álbum. O cuando hacen lectura parcial observando la superestructura del texto, para luego realizar anticipaciones. De igual forma las contribuciones aproximadas o alejadas de la lectura deductiva del contenido textual, que no es explícito. Todo en busca de nuevos caminos que provoquen movilizar procesos que lleven al niño a desarrollar su capacidad inferencial, como lo refiere la investigadora:

algunas aproximaciones al álbum metaficcional en las que éste se integra en distintos procesos de aprendizaje de la lectura, como son la lectura literaria, la visualización e interpretación de imágenes, la lectura crítica y otras nuevas formas de lectura

multimodal a las que se les ha llamado “nuevas alfabetizaciones”. (Ortega, 2005, p 104).

Por todo lo anterior y por ser el libro álbum un libro innovador, que ofrece desde la forma y el fondo nuevos retos al lector, es el texto elegido para trabajar la lectura a nivel inferencial. Además porque la imagen predominante en su contenido, permite al niño que todavía no comprende el código escrito, anticipar a contradecir el sentido que transmite el texto, se considera un mediador apropiado para realizar la comprensión a este nivel, tomando en cuenta los niños que se acompañarán. Desde esa mirada se sopesa la estructura del libro álbum y se escoge como objeto mediador entre la lectura y el nivel inferencial.

6. METODOLOGÍA

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección de datos y análisis de los mismos. Primero, se describe el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción de análisis de la propia práctica y la configuración didáctica que asumió el trabajo de aula. Después se encuentra el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar. En un tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra. En último lugar se detallan las fuentes de recolección de datos y las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

6.1 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.

La sistematización para investigar alude a la necesidad apremiante de repensar las prácticas de aula, para analizarlas o como lo expresa Roa et al. (2015) “-pararse a pensar- durante la acción, sin interrumpirla, lo cual puede contribuir a ajustarla” (p. 11) Pero, además también debe haber sistematización como una forma de materializar todas aquellas teorías que contribuyen al accionar en el aula de clase, como afirman los investigadores Roa et al. (2015) “mediante nuestra voz de maestros hablan otras voces, objetivadas en artefactos -objetos del mundo material-, enunciados -discursos, documentos, textos- y representaciones de diversos actores” (p. 12). De igual manera hacer una interpretación de lo acontecido para realizar un análisis crítico y propositivo de todo, que conlleve a transformar y producir saber metodológico para la enseñanza aprendizaje como lo refiere Roa et al. (2015) “con el interés de aportar desde diferentes ángulos y perspectivas y, así contribuir a su preparación metodológica actualización conceptual” (P. 13)

6.2. Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica (SD). Como lo declara Pérez (2009) “la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y los materiales de soporte (mediaciones)” (p. 20). Se concentra además en procesos de enseñanza-aprendizaje de saberes concretos y específicos, con una secuencia flexible y un seguimiento de aprendizaje. También se caracteriza por grados de profundidad que se complejizan a medida que se va desarrollando en el tiempo.

La Secuencia Didáctica además exige una planeación coherente del saber disciplinar que se busca, en este caso la comprensión de lectura. Para Pérez (2009) “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 19) También demanda unas actividades, con objetivos propios que funcionen como apoyo al aprendizaje u objetivo general de la intervención. De la misma forma requiere la contextualización en todas las acciones para construir escenarios funcionales de la realidad circundante.

Esta secuencia didáctica se compone de tres fases y seis momentos como lo destaca Roa et al. (2015), “La SD puede ser descrita en tres fases que se complementan y coexisten” (p. 18) unida por la interpretación de lectura inferencial. Cada una de las fases tiene un propósito como es, la primera planear todas las intervenciones en el aula. La segunda, conceptualizar y poner en práctica las estrategias determinadas para el aprendizaje y la tercera y última, evaluar para reexaminar el proceso llevado a cabo.

Los momentos de la misma, inician con un grado de dificultad que se van profundizando según los objetivos propuestos en cada sesión. Como son: Momento I o presentación de la secuencia didáctica a los chicos y diagnóstico de la lectura. Momento II o ¿Qué se yo acerca de este texto? Momento III o “Comprendo lo que veo”. Momento IV o “Interpreto lo que veo con lo que leo”. Momento V o “enlazo lo que leo con lo que he visto y he predicho” Momento VI o “evaluación de la secuencia”.

6.3 Contexto de la investigación

La institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación es la Inmaculada Concepción sede Santiago Rengifo Salcedo del corregimiento de Villagorgona. Su carácter es oficial y se encuentra ubicada en el barrio Belén en el centro de la localidad.

La institución según la misión y visión que expone a la fecha, se identifica por formar integralmente al educando en las comprensiones de ideas y valores universales en competencias básicas, laborales, tecnológicas y ciudadanas, de conformidad con los fines de la educación colombiana para que él y ella, tengan acceso a la educación superior y al sector productivo en beneficio de la comunidad. También pretende ser líder en innovación pedagógica en el contexto regional y articular planes, proyectos y acciones de acuerdo con el sistema institucional de gestión de calidad según la misión y visión de la institución educativa.

Atiende o recibe a una población de 3600 estudiantes de los cuales 823 de estratos 1 y 2 de la zona rural/urbana estudian en la sede Santiago Rengifo Salcedo del corregimiento. Las familias de estos niños derivan su sustento de oficios varios (moto-ratón, manicuristas, cobradores de gota a gota, albañiles y vendedores ambulantes), mientras otros son empleados de Pollos Bukanero, el Ingenios Mayagüez, el Ingenio el Cauca. Estas familias viven en casas de interés social con los servicios básicos y están conformadas por núcleos de parentelas tradicionales, monoparentales y familias extendidas entre otras, con niveles de escolaridad variados, pero donde predomina el grado sexto de la básica primaria como curso final de preparación académica.

6.4 Sujetos de la investigación y muestra

La secuencia se aplicó a todo el grupo 4-6, que cuenta con 37 estudiantes de los cuales 19 son mujeres y 18 hombres, con edades entre los 9 y 10 años. Este grado fue focalizado, a petición de los docentes de cuarto de primaria de la institución, porque según estos docentes el curso 4-6, presenta una de las mayores dificultades en comprensión lectora, en comparación con los otros grupos del mismo nivel. El juicio de valor que manejan los docentes se basa en los resultados de las pruebas internas y externas, las cuales según ellos evidencian una debilidad importante en la comprensión de lectura a nivel inferencial. Teniendo esta información de precedente, se aplica un pre-test a todos los niños del grado con preguntas solo de tipo inferencial, y se puede constatar que hay oportunidades de mejora en cuanto a este nivel de lectura.

Ahora bien, analizando los resultados del pre-test en general se puede observar que es factible centrarse en diez de los 37 estudiantes del grado, con mayores dificultades en la competencia lectora a nivel inferencial. Para ello se comparte con la docente directora del curso Irma Ramírez las apreciaciones sobre la prueba, para seleccionar los estudiantes que serían parte del grupo a enfocar para el trabajo. Los criterios para la selección se fundamentaron en el producto del pre-test identificando a estudiantes con desempeño bajo, medio y alto, según el rendimiento académico, pero con problemas al rescatar información inferencial del texto a petición de la docente Irma quien preside el grado 4-6. Porque quién lleva a cabo esta investigación está en el momento en comisión en el “Programa para la Excelencia Académica PTA”, lo que supone un reto para mí como investigadora, pues debo de desempeñar el trabajo de tutora en tres Instituciones educativas, organizar los tiempos para estar en la tarde en mi institución de nombramiento (la Inmaculada Concepción) haciendo acompañamiento al grado de la aplicación, para poder familiarizarme con los niños, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se llevan en el aula, sus fortalezas y dificultades y luego poder aplicar la secuencia didáctica, pues se debe aprovechar al máximo los espacios con el grupo, pues son limitados por el currículo que falta por ver con la docente titular. Por otra parte hay que decir que los estudiantes focalizados para la intervención compartirán con el resto del grupo durante toda la aplicación y trabajarán de forma grupal algunas actividades pero otras sesiones trabajadas de forma individual, o sea solamente tomando en cuenta el grupo focalizado.

6.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos

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

1. Diseñar la secuencia didáctica

Identificar la necesidad de aula, teniendo en cuenta la discusión con los compañeros y las prioridades en cuanto al proceso de lectura comprensiva en la Sede Santiago Rengifo Salcedo. De igual forma se discute con la directora de tesis sobre la pertinencia, de trabajar la lectura comprensiva según el análisis realizado. Y la primera propuesta de intervención (formato1), el cual se usó para organizar la información del grupo de trabajo y lo que se llevaría al aula como: el objetivo general, los conocimientos, las actividades, las estrategias. También se utilizó para explicar la conceptualización a trabajar, los criterios, la búsqueda de información, las lecturas a realizar y la forma de trabajar el proceso lector. Además se puso en sintonía una

problemática, un objetivo de aprendizaje para aminorar una dificultad, un soporte conceptual actual y científico, con unas actividades que incentiven la comprensión lectora requerida.

Formato 1. Diseño general de las secuencias didácticas

TÍTULO	Mastico lo que leo
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Lectura
POBLACIÓN	La propuesta va dirigida a estudiantes del grado cuarto seis de la I. E Inmaculada Concepción, sede Santiago Rengifo Salcedo, ubicada en el corregimiento de Villagorgona Candelaria, Valle del Cauca ; a 45 minutos de la ciudad de Santiago de Cali, capital del depto.
PROBLEMÁTICA	El principal problema que se pretende abordar a partir de esta secuencia didáctica, es la forma de utilizar los textos multimodales en el aula para favorecer el desarrollo de la lectura inferencial en los niños de cuarto de la básica primaria, ya que hasta ahora las pruebas internas y externas evidencian dificultad al respecto.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce elementos implícitos o inferenciales de la situación comunicativa de un libro álbum.
REFERENTES CONCEPTUALES	Para solucionar la problemática se abordará la lectura en el aula desde la concepción de Carlos Sánchez Lozano: “la lectura es el diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. (Lozano, 2014). La comprensión será abordada desde la mirada de Isabel Solé “comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por éste). (Solé, 2006).
MOMENTOS DE LA SD	<p>FASE 1: PLANEACIÓN</p> <p>Momento 1: Presentación de la secuencia didáctica a los chicos y diagnóstico de la lectura. (tiempo aproximado: 1 sesión de 90 minutos)</p> <p>FASE 2: CONCEPTUALIZACIÓN</p> <p>Momento 2: ¿Qué se yo de acerca de este texto? (2 sesiones de 90 minutos)</p> <p>Momento 3: Comprendo lo que veo (2 sesiones de 90 minutos)</p> <p>Momento 4: Interpreto lo que veo con lo que leo (2 sesiones de 90 minutos)</p> <p>Momento 5: Enlazo lo que leo con lo que he visto y he predicho (2 sesiones de 90 minutos)</p> <p>FASE 3: EVALUACIÓN</p> <p>Momento 6: Evaluación de la secuencia: (tiempo aproximado: (1 sesiones o clase de 90 minutos)</p>

2. Diseñar la secuencia didáctica (formato 2), se utilizó para diseñar la clase que migrará al aula directamente. Sirvió para estructurar los diferentes aprendizajes que llevarían al objetivo de la intervención, para delimitar el tiempo, el contenido de cada actividad, la forma de evaluarlo y de evidenciar el trabajo. Se trata de conseguir con este orden, que cada clase tenga una ruta que lleve a la meta deseada.

Formato 2. Planeación de los momentos

1. Momento No. 2	Momento 2: ¿Qué se yo de acerca de este texto?		
2. Sesión (clase)	Dos sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Martes 03 de septiembre		
4. Aprendizajes esperados	Interpreta las imágenes de un libro álbum Responde preguntas inferenciales		
5. Acciones para el aula	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<p>Componente 1.</p> <p>La docente comunica a los estudiantes el propósito de la sesión, leer las imágenes del cuento y predecir su contenido. Para ello se les facilita las preguntas que resolverán para realizar las anticipaciones</p> <p>Se presenta las imágenes del libro álbum "Los cuentos de Willy" de Anthony Browne, en forma aleatoria al grupo en general, mediante el video bean e impresas colgadas en la pared.</p> <p>Durante la presentación se conceptualiza que es importante notar cuando se está leyendo una imagen, entornos, colores, posiciones, personajes, la luz, lo real e imaginario.</p> <p>Después de observar las imágenes en el video vean, mirarán de nuevo de forma concreta las mismas imágenes, para permitir la reflexión del niño, mientras responde las preguntas que le ayudaran a anticiparse a la lectura.</p>	<p>Los estudiantes leerán solamente las imágenes del libro álbum "Los cuentos de Willy" de Anthony Browne en grupos cooperativos de dos personas.</p> <p>Los niños prestan atención a la imagen y piensan en las preguntas que deben responder al respecto</p> <p>Después de la mirada atenta a las láminas para hacer anticipación a la lectura del texto, los niños las preguntas sobre las imágenes.</p>	<p>La docente plantea un reto a estudiantes para ser resuelto en parejas, leyendo lo que dicen las imágenes y respondiendo las preguntas que facilitarán al inicio de la clase.</p> <p>¿Cuáles paisajes alcanzas a observar en todas las imágenes? ¿Qué objetos diferencian los paisajes? ¿Por qué crees que cambian los colores en la historia? ¿Qué objeto es constante en cada dibujo? ¿Qué personaje aparece siempre en las láminas? ¿Por qué crees que los dibujos están enmarcados en cuadros en todo el libro? ¿Alguna imagen te recuerda otro cuento que hayas visto? ¿Qué nos dicen estas imágenes? Mirar anexo II</p> <p>La docente apunta el cursor a cada uno de los detalles que hay en la imagen, para enfocar la atención del chico, mientras recuerda que la información que nos brinda la imagen son pistas que nos ayudan a comprender después el texto escrito.</p> <p>La docente realimenta al grupo en general usando las preguntas que los estudiantes le exponen.</p>
6. Mecanismos para la evaluación	El mecanismo previsto será la estrategia de automonitoreo ayudan a estructurar las ideas principales de lo visto en clase.		
7. Información a sistematizar	Tipo de registros que se usarán para documentar recolección de evidencias, filmaciones.		

- 3 Implementar la secuencia y recolección de datos para el análisis. Definir los momentos para analizar (formato 3), se elaboró para visualizar aquellos momentos y componentes los cuales serán centrales para analizar los alcances de los estudiantes que serán objeto de sistematización.

Formato 3. Selección de momentos para analizar

Profundizar en una pregunta		
Pregunta	¿Cómo una secuencia didáctica basada en libro álbumes favorece el nivel de lectura inferencial en los niños de grado cuarto de primaria de la IE Inmaculada Concepción de Villagorgona Candelaria?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1 Componente 3 Pre test Diagnóstico	Establecer en qué nivel de comprensión lectora de acuerdo a los tipos de inferencias de Ripoll Salcedo, se encuentran los estudiantes
	Momento 2 Componente 3 Práctica	Relacionar preguntas inferenciales con las imágenes del libro álbum.
	Momento 3 Componente 2 y 3 Aplicación y realimentación	Los estudiantes hacen predicciones inferenciales utilizando las imágenes del libro “los cuentos de Willy” de Anthony Browne para crear una historia alterna a la relatada por el autor.
	Momento 4 y 5 Componente 1 y 2 Aplicación y análisis	Se compara las predicciones realizadas por los estudiantes con la narración del autor del libro, para realizar precisiones a nivel general del texto y comprender el asunto del cuento.
	Momento 6 Componente 2 Post test Análisis	Determinar en qué nivel de comprensión lectora de acuerdo a las estrategias planteadas y a los tipos de inferencias de Ripoll Salcedo, avanzaron los estudiante

6.6 Categorías de Análisis

En este análisis se tiene en cuenta los cinco tipos de niveles inferenciales definidos por Ripoll, de la siguiente manera:

Tabla 3. Definición de inferencias

DEFINICIONES DE INFERENCIA SEGÚN RIPOLL	
Tipo de inferencia	Definición
<u>Inferencias de tipo I</u>	Tres tipos de funciones: <ul style="list-style-type: none">○ Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes○ . Solucionar ambigüedades.○ . Aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas.
<u>Inferencias de tipo II</u>	Responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?”. Para la construcción de estas inferencias el lector necesita diversos tipos de conocimientos: conocimientos sobre las relaciones causa—efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto.
<u>Inferencias de tipo III</u>	La función principal de las inferencias de tipo III es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto o establecen relaciones entre elementos del texto, para anticipar nuevos elementos.
<u>Inferencias de tipo IV</u>	Es el más vago de todos y responde a preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?”. Se podrían englobar en una pregunta general que sería “¿qué más se puede decir sobre esto?” o sea conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto.
<u>Inferencias de tipo V</u>	Considera el texto en su conjunto o una parte amplia de él. Este tipo de inferencias es evidente cuando se deben interpretar ciertas formas de lenguaje figurado como las alegorías, la ironía o metáforas novedosas, o cuando se encuentra una moraleja o enseñanza en un texto.

Con la anterior conceptualización de Ripoll de base, se delimita en el siguiente cuadro qué se va observar en cada una de las inferencias categorizadas.

Tabla 4. Delimitación de inferencias a trabajar

DELIMITACIÓN DE LAS INFERENCIAS A TRABAJAR	
Tipo de inferencia según Ripoll	Elementos a explorar
Inferencias de tipo I	El significado de palabras desconocidas y solucionar ambigüedades mediante el contexto.
Inferencias de tipo II	Responden a preguntas como “¿por qué?” de causa y efecto sobre los pensamientos y comportamientos de los personajes y conocimientos sobre el tema del texto.
Inferencias de tipo III	Plantear hipótesis sobre los sucesos del texto.
Inferencias de tipo IV	Preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?”. Se podrían englobar en una pregunta general que sería “¿qué más se puede decir sobre esto?”
Inferencias de tipo V	Considera el texto en su conjunto o una parte amplia de él. Este tipo de inferencias es evidente cuando se deben interpretar ciertas formas de lenguaje figurado como las alegorías, la ironía o metáforas novedosas, o cuando se encuentra una moraleja o enseñanza en un texto.

Todo el aprendizaje sobre el nivel inferencial que se explorará en este trabajo se hará, mediante las orientaciones del docente, trabajo individual y en grupo de los estudiantes del curso y del subgrupo focalizado.

6.7 Descripción de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica (SD) se diseñó para ejecutar 6 momentos y 10 sesiones, que iniciaron el 02 de septiembre y culminaron el 12 de septiembre. Esta secuencia pretendía primero hacer un reconocimiento general del contexto de trabajo y organizar un plan que condujera al objetivo propuesto. Para ello se planea un primer momento de la secuencia donde se presenta a los chicos el derrotero a trabajar en el aula durante este lapso de tiempo que dura la SD, se hacen consensos, se despejan dudas y se crea una familiarización entre la docente investigadora y los chicos. También se diseñó y aplicó una prueba inicial o diagnóstica para tener un insumo o un referente sobre la comprensión a nivel inferencial en la que se hallaba el grupo. Para el segundo momento se conceptualizó, afianzó o se conocieron estrategias para la lectura de imágenes y su comprensión inferencial. Al llegar al momento tres se pretendió observar, como los niños hacen conexión entre una y otra ilustración para deducir o hacer anticipaciones sobre el texto, antes de leer el código escrito. En el momento cuatro se examinó la acogida de la lectura del texto, indagando si cumplió o no con las expectativas creadas por las imágenes o con las predicciones realizadas por ellos mismos, preguntándoles además porque creían haber acertado o fallado con las anticipaciones o inferencias sobre el escrito. El momento cinco une la información del código escrito al de la ilustración, para explorar como el niño anuda estos dos elementos para hacer comprensión global e inferencial del texto. Por último el momento seis evalúa la aplicación de la lectura y comprensión inferencial. Es importante mencionar que dos de las sesiones fueron interrumpidas por eventos institucionales y fue necesario reprogramarlas en otros horarios con el fin de dar cumplimiento a los tiempos y las actividades, cuestión que sirvió para que añoraran la dinámica de la secuencia y así proseguir con más entusiasmo. Para el análisis, se tomaron en cuenta los momentos que permitieron responder la pregunta problema de esta investigación. (Ver formato 3).

7. ANALISIS DE INTERVENCIÓN

La secuencia didáctica “Mastico lo que leo” se llevó a cabo en diez sesiones en la Institución educativa Inmaculada Concepción de Villagorgona/Candelaria sede Santiago Rengifo Salcedo jornada tarde. Con este plan de trabajo se pretendió presentar el libro álbum como un mediador pertinente para lograr que los estudiantes realicen una comprensión lectora a nivel inferencial, ejecutando diferentes estrategias de lectura.

Este proceso se realizó por momentos por quien escribe, una docente nombrada de la institución, pero que en el momento está en comisión con el Programa para la Excelencia académica PTA. Por esta razón se indagó con antiguos compañeros de grado cuarto, donde antes laboraba y se toma en cuenta el gusto de los estudiantes por el dibujo y los libros con láminas grandes, para escoger el libro álbum (mirar ilustración 1) como recurso hacia la inferencia. Además, se sopesa prioridades de desempeño y se escoge el grado 4-6 de la docente Irma Ramírez para llevar a cabo la intervención de la siguiente manera:

En el momento 1 se presenta la secuencia ante el grupo y la docente titular, también se realizó el diagnóstico en cuanto a la lectura inferencial, para saber el nivel de lectura de los niños del grupo. Luego en el momento II se relacionaron las preguntas inferenciales con las imágenes del libro álbum, pero de forma individual o por separado, transgrediendo la secuencia del

Ilustración 1. Cuento para el diagnóstico



autor, para detallar a fondo las ilustraciones y que el niño note la importancia de observar con atención las imágenes como parte esencial y no solo decorativa de la lectura de esta clase de textos. Después en el momento III, se hacen predicciones inferenciales utilizando las imágenes del libro, pero de forma secuencial o respetando el orden que el autor utiliza en el cuento, para a medida que se miran las imágenes se pueda ir imaginando una posible historia paralela a la narrada por el autor. Más tarde en el momento IV se modela la lectura de “los cuento de Willy” para comparar las

predicciones realizadas con lo leído y contado por el autor en el cuento en el momento V y así comprender el asunto del cuento. Por último en el momento VI se determina el nivel de comprensión inferencial según la clasificación de Ripoll mediante un pos-test donde se pudo observar el estado actual de los niños acompañados.

7.1 Momento I: Presentación de la secuencia didáctica a los chicos y diagnóstico de la lectura

En este momento, se quiere observar como los estudiantes hacen comprensión inferencial según la clasificación de Ripoll (2015), de esta manera determinar el nivel de interpretación existente antes de la intervención de la secuencia didáctica. Luego, se procede a aplicar la estrategia de lectura, iniciando con un antes o la observación de las imágenes del texto, de modo que pudiesen establecer anticipaciones sobre el cuento (Solé, 2006). Durante la lectura los niños fueron comprobando o sustituyendo sus hipótesis por otras y acercándose a la interpretación del texto. Después de la lectura, los chicos hacen comentarios del romanticismo de algunas compañeras, porque dibujan corazones, como los que están en el libro, y como es costumbre esperan responder preguntas de comprensión, esta vez de nivel inferencial. En el momento en el que responden las preguntas, los niños responden con entusiasmo y en poco tiempo el pre-test, comentando al entregar, que estaba fácil el cuestionario.

7.1.1 ¿Por qué elegimos este texto?

El texto “Sapo Enamorado” Max Velthuijs escritor alemán, es un libro álbum que cuenta con imágenes amplias y espaciadas que hace interconexión con el código escrito, con el que prevalece la dependencia como lo menciona Díaz (2007) “En los libros álbum no basta con que exista esta interconexión de códigos, debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa” (p. 9) (mirar ilustración 2). De igual manera, cuenta de forma sencilla, peculiaridad que tiene el libro álbum, el valor del respeto a la diversidad, entre las amistades del sapo y el amor de este por la pata. Además dentro de la historia permanece el vínculo entre los lenguajes, (lingüístico y visual), que dan sentido al relato de un sapo que no sabía que le pasaba, pero que desde las guardas el texto le revela al lector que es algo del corazón, por las imágenes de corazones, flores, estrellas y lunas, cuestión que se perdería si funcionaran por separado. Por tanto el lector es el que encuentra los eslabones perdidos o las conexiones entre la ilustración y el código escrito, entre lo que no dice el autor pero insinúa, permitiendo así al receptor adueñarse de su historia y entender lo que comunica, pero no narra de forma explícita.

Ilustración 2. “Sapo Enamorado” interdependencia de los lenguajes



De igual forma el libro “Sapo Enamorado” presenta la relación de emociones y sentimientos reales como el enamoramiento y el amor, las ideas conservadoras y la diversidad con la personificación y el simbolismo del escrito, cuestión que refiere Peña (2007) cuando afirma: “La verosimilitud sobrepasa las nociones de verdadero o falso para instaurarse en el ámbito de lo posible” (p.5), personificando relato y personajes. Otro atributo del libro que toma de los elementos cinematográficos, es el encuadre o marco de las imágenes, el cual ubica al lector en un tiempo o un espacio o bien, le hacen pensar que este narrador enmarca lo que piensa o evoca y que otras veces deja sin marco lo que pasa y cuenta en tiempo real (Rodríguez, 2014). Entre muchos componentes que hay para comentar, que hacen de este cuento un libro álbum y un medio idóneo para realizar inferencias en el aula de clase.

7.1.2 ¿Cómo se aplicó el pre-test?

La aplicación del pre-test (creación propia) se realiza para saber el grado de interpretación inferencial, la relación que hacen de las imágenes con lo escrito, observar si se hace relectura del texto, en general analizar el manejo que los chicos hacen de la comprensión lectora. Se modela la lectura del texto, lo que para Peña (2007) es afianzar el tono del escrito, lo que es de gran importancia para esta clase de textos, pues desde allí se puede lograr descubrir la alianza entre el narrador y el que inventa las líneas y los colores, el cual se debe visibilizar en la lectura, para conseguir unir los dos elementos (imagen-lectura) en la interpretación narrativa. Posteriormente al finalizar la intervención de la Secuencia Didáctica, se realizará

un post-test para relacionar los resultados de las dos etapas. Se espera que la información recogida de estas sesiones, sirva para posibles reflexiones sobre las estrategias de lectura en el aula de clase.

Antes de leer el texto se les dice a los chicos, que vayan imaginando que va pasando en cada una de las láminas que ven, mientras la profesora exhibe las imágenes a color del libro álbum “Sapo Enamorado”. Luego se modela la lectura con el libro abierto hacia el auditorio, para que los niños puedan disfrutar de las ilustraciones, sus colores, mientras escuchan lo que está escrito en el libro. Después se comparte el texto en blanco y negro añadiendo una hoja al final con ocho preguntas elaboradas de opción múltiple, y se les entrega a diez estudiantes el ejercicio de forma individual y a los demás niños de forma grupal. Así se da inicio a la lectura, su comprensión, solución y entrega, de las siguientes preguntas.

Ilustración 3. Prueba diagnóstica

“SAPO ENAMORADO”

Relacionan información para hacer inferencias tipo II de lo leído

1. La posición de las flores en las manos del sapo al inicio de la historia denota:

- A. Miedo
- B. Amor
- C. Indecisión
- D. Felicidad

2. El sapo estaba preocupado por:

- A. Que había perdido su figura
- B. Que no sabía que tenía
- C. Que había algo que le hacía *Tunk tunk*
- D. Que tenía frío y calor

Relacionan información para hacer inferencias tipo I de lo leído.

3. La palabra coraje en el texto puede significar

- A. Valor
- B. Furia
- C. Enojo
- D. Frustración

Relacionan información para hacer inferencias tipo III de lo leído.

4. Del texto “sapo enamorado” se puede concluir qué

- A. que el amor no diferencia colores
- B. que el amor no discrimina
- C. que el amor es compañía
- D. que el amor es tierno

Relacionan información para hacer inferencias tipo V de lo leído

5. Sapo no se atrevía a declararse a la pata por:

- A. temor al rechazo
- B. temor a los amigos
- C. temor a la pata
- D. temor al qué dirán

6. Que indica en la imagen que Cochino se asusta cuando Sapo cae del cielo

- A. las fresas regadas y la posición del cuerpo de Cochino
- B. las fresas regadas y el ave negra en el suelo
- C. las fresas regadas y la posición del cuerpo de Sapo
- D. las fresas regadas y la posición de la hierba

7. La intención del texto es:

- A. Contar los amores de la pata
- B. Contar un hecho real
- C. Contar el enamoramiento del sapo
- D. Contar sobre las relaciones entre animales

Relacionan información para hacer inferencias tipo IV de lo leído.




8. Donde suceden las acciones de la historia de “Sapo enamorado”

- A. En la ciudad
- B. En el bosque
- C. En el colegio
- D. En una casa

Nombre y apellido: _____

Durante esta prueba se puede observar que los estudiantes se sienten a gusto con el texto y lo leen de forma animada. Al responder las preguntas, los chicos lo hacen de forma relativamente rápida, pero de vez en cuando los niños alzan la cabeza como queriendo recordar lo leído, pero sin volver sobre el texto o sobre las imágenes. Al analizar los resultados la siguiente tabla nos da una idea de los niveles inferenciales hallados.

1. Tabla 5. Muestra de inferencias según la prueba diagnóstica

 RESULTADOS DE PRE-TEST GRADO 4-6 Muestra diez estudiantes focalizados 											
ESTUDIANTES	Tipo de inferencia									C	I
	TIPO I		TIPO II	TIPO III	TIPO IV	TIPO V					
E1	I	C	C	I	C	C	I	C		5	3
E2	I	I	I	C	C	I	C	C		4	4
E3	I	I	C	C	I	C	C	C		5	3
E4	C	C	I	I	C	C	I	I		4	4
E5	I	I	I	I	I	I	C	C		2	6
E6	I	C	C	I	I	I	I	C		3	5
E7	I	C	I	C	C	I	I	I		3	5
E8	C	C	C	I	I	I	C	C		5	3
E9	I	C	I	I	I	I	I	C		2	6
E10	I	I	C	I	I	I	I	I		1	7
Correctas= C	8=40%		5=50%	3=30%	4=40%	14= 47%					
Incorrectas= I	12=60%		5=50%	7=70%	6=60%	16= 53%					

7.1.3 Análisis de las inferencias

Se puede observar que las inferencias de tipo II y tipo V son las respuestas con mayor grado de interpretación con un 50% y un 47%. Esto quiere decir que algunos estudiantes hacen inferencias de tipo II y responden preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y de causa y efecto; (mirar ilustración 3) e inferencias de tipo V como interpretar alegorías o contestar las preguntas como las siguientes “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”. Esta información sirve de indicio para orientar la ruta que de ahora en adelante enfatizará el trabajo inferencial en el aula de clase. Privilegiando el tipo de inferencias con mayor dificultad sin dejar de lado los tipos inferenciales restantes.

7.1.4 ¿Se ratifica lo que dicen los resultados de las pruebas externas?

Como se expone en la tabla 3, de la prueba diagnóstica, los chicos tienen dificultades con la inferencia tipo I o sea para contextualizar el significado de las palabras o solucionar ambigüedades o como lo enuncian las pruebas externas, para evaluar la información implícita de la situación comunicativa (MEN, 2018). También los resultados dejan al descubierto que la inferencia de tipo III o plantear hipótesis sobre los sucesos del texto, da cierto problema para estos estudiantes, dificultad que puede equivaler a la falta de reconocimiento implícito de una situación comunicativa que menciona el informe por colegio (mirar tabla 2). De igual forma se puede notar que las inferencia tipo IV o aquellas que tratan de encontrar todo lo que puede decir el texto, es un aprendizaje por mejorar que está en consonancia con la recuperación implícita de la organización del tejido y componente de los textos, enunciada por las pruebas externas (MEN, 2018). De esta manera se puede observar que los resultados de las pruebas externas y la prueba diagnóstica corroboran la necesidad de que los niños lean o avancen en la comprensión a nivel inferencial.

Por otro lado y centrandonos en el texto y en el análisis de la lectura inferencial realizada por los estudiantes, lo primero que se puede observar en los resultados del diagnóstico es la dificultad que denota el porcentaje de 70% de la inferencia tipo III, la cual requiere que el lector anticipe o realice predicciones sobre lo que narra o describe el texto y de los estados mentales de los personajes (mirar ilustración 4). Lo cual puede asemejarse a la falta de reconocimiento implícito de una situación comunicativa. Un ejercicio con el cual, según esta relación de desaciertos no están familiarizados los niños, porque la comprensión lectora se limita a la confrontación ante un escrito y las preguntas que la profesora hace del escrito (Solé, 2006).

Otra inferencia que según el el texto del diagnóstico demuestra dificultad es la tipo I, con un 60% de respuestas incorrectas en esta prueba. Este desatino puede deberse a que este tipo de inferencia requiere aventurar un significado de palabras o expresiones desconocidas sin la ayuda del diccionario, más bien el niño debe situarse en el contexto del escrito para lograr la interpretación, que mejor se acomode al texto cuestión que era nueva y conflictiva para el chico, acostumbrado a utilizar los glosarios (Ripoll, 2015). Por ello cuando estos estudiantes

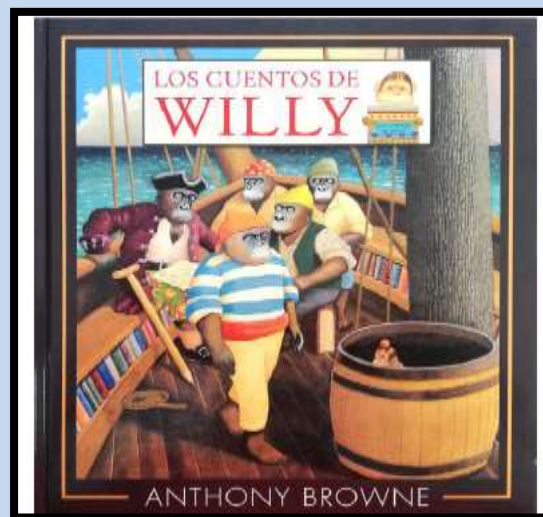
se enfrentaban a este tipo de preguntas sin un vocabulario como ayuda, se puede conjeturar que se remiten a las definiciones de las palabras que han escuchado, en este caso en programas de televisión como “La Rosa de Guadalupe” muy popular en entre los chicos de esta escuela, según sus temas de conversación. Pues cuando se interroga por el significado de la palabra coraje que aparece en la pregunta tres del pretest los niños extrapolan la interpretación hacia lo que ya saben o en este caso han oído en la televisión o sea realizan comprensión a nivel literal, la cual refiere de significados ya conocidos por el estudiante.

Lo precedente indica que los estudiantes de grado cuarto necesitan estrategias que les ayuden a escalar niveles avanzados en comprensión lectora a nivel inferencial. Pues no se apoyen en el código escrito o en la imagen para comprender el texto. Aun más no analizan el material visual del libro álbum tal vez porque las ilustraciones las ven como dice Díaz (2007) como un elemento decorativo del texto y no como fuente de interpretación que es vital para hallar la respuesta. Por ello se puede decir que la mayor dificultad del curso entre otras es la de hacer predicciones o hipótesis frente al texto, y la resolver ambigüedades o la contextualización del significado de las palabras. Esto debido a que se su nivel de lectura está situada en la literalidad, sin manejar lecturas diferentes al código escrito.

Lo anterior confirmó sin lugar a dudas que la información de las pruebas internas estaba en consonancia con la dificultad en comprensión inferencial que demuestran los niños en la prueba diagnóstica. Lo que deja claro la necesidad de intervenir la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de la lectora, para brindar estrategias que ayuden al niño a ser competente en la interpretación inferencial y a salir del estancamiento en insuficiente y mínimo, que ha mantenido durante cuatro años, las pruebas externas en la institución (2014-2017). De igual forma replantea la obligación de equipar a los niños con la interpretación de diferentes tipos de textos, para completar los vacíos comprensivos que exhiben y que vayan más allá del nivel literal de la lectura, cuestión que no se logra solucionar escalando de grado en grado de escolaridad. De la misma manera evidencia lo indispensable de llevar al aula textos innovadores y estrategias que reten la lectura del niño a nivel inferencial, que los proyecten hacia una comprensión lectora competente según su edad cronológica.

Siguiendo con esta secuencia ahora vamos a describir que pasó con el segundo libro Álbum y sus imágenes llevadas la clase.

Ilustración 4. Portada “Los cuentos de Willy”



7.2 Momento II: ¿Qué se yo acerca de este texto?

El segundo momento de esta secuencia titulado ¿Qué se yo de acerca de este texto? pretendió que los estudiantes interpretaran las imágenes de forma discontinua del libro álbum “Los cuentos de Willy” y provocar comentarios inferenciales teniendo en cuenta lo que apreciaban en las láminas expuestas del texto. Esta actividad se realiza con todo el curso en grupos de dos y tres personas, formados por la directora del curso, sin distinción. Se presentó una lectura que para algunos fue fascinante, mientras para otros solo fue extensa, por eso Díaz (2007) comenta lo siguiente “es el niño, receptor potencial de estos libros. Son ellos quienes a fin de cuenta asumen un libro como propio porque los conmueve o lo marginan con la triste condena de la indiferencia” (p.1).

El libro “Los cuentos de Willy” de Anthony Browne (mirar ilustración 4), se escoge por ser un libro álbum que no solamente arroba con sus ilustraciones amplias que muestran el espíritu aventurero de un mono llevado por momentos inesperados, los cuales a simple vista no se ligan entre sí, pero como lo menciona Rodríguez (2014) son “álbumes complementarios en los que o bien la imagen o el texto llenan los intersticios del otro” (p. 335). Dicho de otro modo es ideal la articulación que hacen sus lenguajes, para llevar al lector a encantarse o desencantarse, como lo menciona Díaz (2007) “Por un lado, el texto obliga a seguir adelante, por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente, a fijarse en los

detalles, a descubrir signos” (p. 11). A mirar la grafía y sus distintas tipografías, a diferenciar voces, en el caso puntual de los “Los cuentos de Willy”, las frases, palabras, oraciones que aparecen en mayúsculas sostenida, brindan en la narración, la expectativa continua del porqué o que querrá decir el texto (Peña, 2007). Por ello Rodríguez (2014) refiere “La alianza entre alguien que inventa un relato y otro que crea un mundo de líneas y colores paralelo a ese primer universo imaginado” (p. 334) o sea, leer lo escrito y lo ilustrado haciendo uso de cada detalle a fin de realizar una comprensión concienzuda es una de las características del libro elegido para esa parte del trabajo.

De otro lado sobre “Los cuentos de Willy” también hay que decir, que es una historia armada al parecer por los momentos más significativos que otros cuentos le han dejado al autor, como lo dice Díaz (2007) “El mundo visual de los libros álbum está lleno de referencias, préstamos y deudas. Al arte, al cómic, a la literatura, al cine” (p. 15), en este caso cada una de sus aventuras (Peña, 2007) en tono de suspenso con vestigios de ironía, hace referencia a cuentos de renombre como “Alicia en el País de las Maravillas”, “Peter Pan”, “Rapunzel” y otros. Anthony Browne también focaliza lo que desea que veamos (Peña, 2007), enmarcando la mayoría de ilustraciones a doble línea de diferentes colores, comunicando al lector algo que debe de inferir, porque como dice Díaz (2007) “ningún elemento en los auténticos libros álbum es gratuito” (p. 6) todo guarda significancia con un todo del texto.

En este momento, la directora del curso presente ayudó a formar los grupos de trabajo para observar la proyección por video beam de las imágenes del cuento de forma aleatoria, no secuencial como se encuentran en el cuento, no sin antes recomendar lo que afirma Díaz (2007) estar pendiente de cada detalle, color, formas, elementos, posturas, todo lo que les llame la atención de la imagen como parte de su lectura. En una de las paredes del salón de clase también se expusieron las láminas del cuento. De la misma manera, atendiendo a las estrategias de comprensión lectora (Solé, 2006), se les comunica a los estudiantes el propósito de la clase y objetivo de la actividad, además se les entregaron las dos preguntas de tipo inferencial en media hoja de block a un integrante del grupo, (ver tabla 4) para tener claro el propósito del ejercicio, antes del mismo (mirar anexo 2). Con este actividad se pretendió provocar en los estudiantes anticipaciones o hipótesis sobre la lectura, como dice Díaz (2007) “En los libros álbumes y en los libros ilustrados para niños, este espacio muchas veces determina propuestas de anticipación a la historia que se va a contar, incluso, se

adelantan mediante indicios algunas pistas que se resuelven más adelante,” (p. 6) y que luego podían anotar en el mismo trozo de papel a medida que miraban la proyección. Los chicos cumplieron con la actividad, pero se notaba inseguridades con los comentarios que hacían de las imágenes, pues están acostumbrados a solo leer el código escrito y luego responder preguntas, no a analizar el material visual en los textos como se pretendía hacer en este momento.

Ilustración 5. Exposición de las imágenes del cuento



Durante la exposición de imágenes virtuales y concretas (mirar ilustración 5), los estudiantes se muestran atentos y simpáticos haciendo chistes sobre el mono del cuento. Al concluir la presentación de las imágenes, los estudiantes todavía no se atreven a dar respuesta a las dos preguntas y se dirigen a observar con detenimiento las láminas de la pared, para escribir algo en el papel. Quizás esto sucede porque como dice Lerner (2003), no hubo oportunidad de consensuar con los chicos el libro álbum que hubiesen querido leer y darles la oportunidad de tener un criterio antes de visualizar el texto. Esta situación creó inseguridad a correr riesgos con la anticipación y fallar en la predicción (Solé, 2006). También pudo haber sucedido esa situación porque están acostumbrados como lo dice Rodríguez (2014) a concretarse en los elementos narrativos del cuento como son: “la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio y el tiempo, la focalización, los diálogos” (p. 341), pero no a examinar las ilustraciones como algo relevante en la comprensión.

Luego cuando cada grupo compartió sus respuestas, se puede observar que esperaban que la docente mencionara si la réplica del grupo estaba correcta o incorrecta, reafirmando las palabras de Lerner (2003), cuando se refiere al control al que están acostumbrados los

estudiantes a tener en cualquier proceso de lectura, con lo acertado y desacertado. Reafirmando una concepción de comprensión de todo o nada, o sea creer que la interpretación del texto depende solo de ellos como estudiantes, de su atención y de nadie más (Solé, 2006). Quizás debido a ello, no se atreven a preguntar ni a realizar predicciones, pues si no resulta, los únicos culpables serían ellos, lo que los dejaría muy mal planteados antes sus compañeros porque consideraban que examinar una imagen era muy fácil y solo un torpe erraría. Cuestión que se quiso zanjar con todas las actividades aplicadas luego.

A continuación se relacionan los dos interrogantes que contenían cada una de las cuatro preguntas distribuidas en los grupos de trabajo así: tres grupos (G1A, G1B, G1C) de tres personas sacaron de una bolsa la pregunta uno; otros tres grupos (G2A, G2B, G2C) de tres integrantes obtuvieron de la misma forma la pregunta dos. Dos grupos (G3A, G3B); con dos integrantes sacan la pregunta tres; y otros dos grupos (G4A, G4B) de la misma forma obtienen la pregunta cuatro. También está aquí la realimentación que la profesora (D) brinda al estudiante, con el ánimo de que el niño visualizara que este cuento no tenía un ambiente quieto o permanente, pero si tenía elementos constantes y consecutivos, que marcaban una línea de interpretación. (Mirar anexo 2)

2. Tabla 6. Pregunta I, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy”

La docente: Estás imágenes que observan brindan información sobre lo que encontraremos de forma escrita, en el cuento, por favor miren con cuidado, para poder responder las siguientes preguntas en sus grupos de trabajo:

¿Qué paisajes alcanzas a observar en cada una de las imágenes?

G1A: Una isla, un bosque, un castillo, un barco, el mar, el castillo y un remolino.

G1B: camina por la playa, sube una torre de libros, viaja por el país de los libros.

¿Qué objetos curiosos se pueden observar en las ilustraciones?

G1A: una pistola, libros, barcos, barcos, isla, bosque y un tornado.

G1B: muchos libros

G1C: los libros, el barco, una montaña de libros, un bastón hecho de lápiz.

D: grupo G1C, ¿porque los libros, son un objeto curioso en las imágenes?

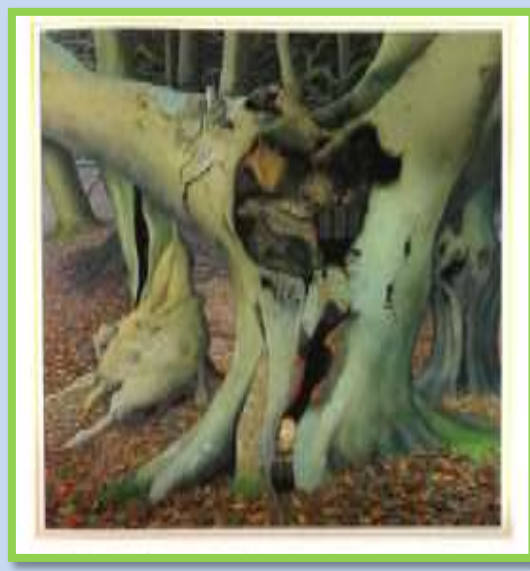
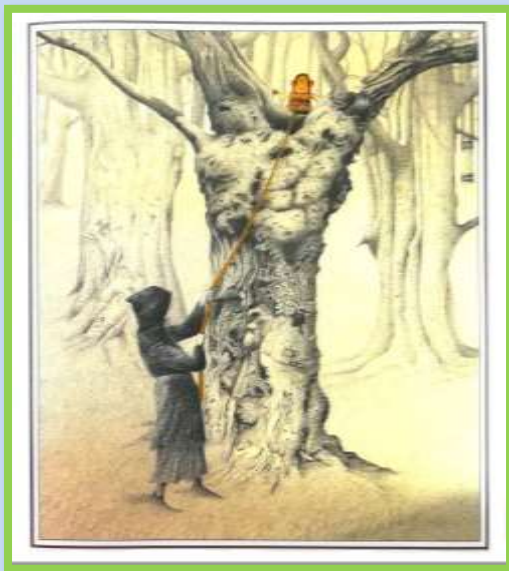
G1B: porque hay libros en todas las imágenes.

Se puede observar que la actividad y las preguntas inducen a algunos integrantes de los grupos unos (G1A, G1B, G1C) a verbalizar sus anticipaciones porque sabían el propósito del ejercicio lo que les posibilita organizar una respuesta escrita, apoyados en las imágenes de un texto flexible (Ortega, 2005), el cual permite hacer interpretaciones desde el detalle visual lo que en palabras de Díaz (2007) sería “una destreza fundamental para el desarrollo perceptivo” (p. 6). Esto permitió observar a estudiantes que no manejaban bien el código escrito y sentirse

cómodos y seguros con las respuestas que ofrecían, pues solo dependía de la observación y la reflexión del estudiante, aunque se nota que no están acostumbrados, lo hacen con entusiasmo que da hacer algo nuevo. .

En la siguiente transcripción se puede observar que no todos los grupos coinciden en su comprensión sobre la misma pregunta (mirar tabla 4), como se suponía, pues se pretendía que la lectura evocara, lo que sentían o lo que les producía los colores tenues y así comentar y aprender de los aciertos y desaciertos de todos. Porque mientras que para un grupo las imágenes con colores tenues u oscuros les remiten, algo antiguo, para el otro grupo la densidad del color no permite visualizar la imagen a cabalidad y como dice Peña (2007) los colores pueden comunicar calidez, frialdad, inquietud, temor, duda etc (mirar ilustración 6) de modo que necesitan tomarse en cuenta. Por ello se contra-pregunta sobre las sensaciones que como manifiesta Rodríguez (2014) pueden provocar los diferentes colores en los materiales fílmicos, pero de igual forma los niños relacionaron la oscuridad y los sentimientos que afloran con ella. Como dice (Solé, 2006) esta clase de anticipaciones le ayuda al niño a saber si lo que va a leer se acerca a la realidad o es de ficción. Estos saberes previos también dan inicio a la hipótesis sobre las acciones que tendrán lugar en la historia, como se puede ver en el recuadro.

Ilustración 6. “Los cuentos de Willy” (p. 12 y 22)



3. Tabla 7. Pregunta II, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy”

¿Qué querrá comunicarnos una imagen que tiene poco color en la historia?

G2A: nosotros creemos que las imágenes a blanco y negro son de los antiguos tiempos.

G2B: nosotras creemos que la que está con poco color es porque es de la antigüedad

G2C: la primera imagen del mono Willy que los colores eran muy oscuros.

D: grupos ¿los colores oscuros y sombríos en una película, los proyectan cuando la escena es de diversión o de miedo?

G2C: es para que sentir miedo profesora.

D: ¿qué dicen el grupo 2A y 2B?

G2B: si profe es para que a uno le de miedo.

D: será la misma sensación que trasmite las imágenes donde hay poco color, por favor miren las expresiones de los rostros.

G2B: si, porque el monito se ve asustado.

¿Qué objetos y quién siempre aparece en los dibujos?

G2A: el mono y los libros

G2B: Willy y los libros

G2C: el mono y los libros

En las respuestas anteriores se puede notar, que el segundo grupo, ya hace asociaciones con las experiencias previas, de lo que han visto en televisión, expresiones de los personajes y sus emociones, los colores y los sentimientos, los objetos reiterativos con el personaje principal como lo afirma Díaz (2007) “Las imágenes revelan códigos visuales, que reproducen la cultura postmoderna y el libro álbum no escapa de esta tendencia” (p.13). Este tipo de relaciones ayuda a los chicos con las inferencias tipo II de causa/efecto porque permite al estudiante reconocer que los colores y sus tonalidades en una imagen, están para causar diferentes emociones o efectos en sus lectores, al igual que en las películas o información audiovisual que llega a los teléfonos inteligentes. En palabras de Solé (2006) sería la interrogación constante entre los lectores y el texto visual, sobre sus colores, emociones del autor y el conocer objetivo de la actividad, induce al niño a realizar anticipaciones inferenciales de tipo III, interpretando lo que percibe de la imagen, sin leer el cuento.

En la siguiente reproducción de lo realizado en clase, la realimentación se da ante una respuesta por mejorar, conduciendo a los niños a correr riesgos con predicciones que pueden ser o no ser exactas o ajustadas, pero que se deben de hacer para comprender un texto, pues es una manera de relacionar o enriquecer el conocimiento de lo que se sabe sobre lectura, con lo que se va a conocer (Solé, 2006). La segunda pregunta del recuadro (mirar tabla 6) es una exigencia del texto escrito como tal, la intertextualidad. Y como declara Solé (2006) los

aportes que realizan los niños a la lectura los empoderan a conocer la historia y verificar las predicciones.

Ilustración 7. “Los cuentos de Willy” (p. 10 y 26)



Tabla 8. Pregunta III, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy

¿Por qué crees que los dibujos están enmarcados en cuadros?

G3A: porque son como faroles

G3B: porque vienen de un libro y en los libros siempre los dibujos tienen margen.

D: grupo 3ª que quiere decir con ¿qué son faroles?

G3A: que son como una foto grande.

D: entonces pensemos ¿para que el autor haya enmarcado las imágenes y dejado una sin enmarcar?

G3B: porque son como un libro.

D: cuando leamos el cuento vamos a saber más detalles que nos ayudarán a saber si tenemos razón o no.

¿Alguna imagen te recuerda otro cuento que hayas visto o leído?

G3A: si porque todas las imágenes son un libro

G3B: a nosotros nos recuerda la escena de Tinker Bell, cuando los Piratas estaban peleando con las hadas.

D: ¿les recuerda algo más las imágenes?

G3A: “Alicia en el país de las maravillas” y a “Peter Pan”

Los anteriores comentarios se puede examinar que el bagaje o el contacto con la lectura en casa es baja (Ferreiro, 2012), por ello sus aportes son tácitos y escasos, pues la inferencia tipo I según Ripoll (2015), sobre ambigüedades exige que el estudiante haga una relación total de lo que ve y vincula con conocimientos previos. Quizás por eso no se atreve a exponer lo que piensa y sobre todo recordar (mirar ilustración 7) que nada en un libro álbum es

gratuito (Díaz, 2007). En cuanto a la segunda pregunta, apunta a la intertextualidad que exige el texto, porque como lo asegura Díaz (2007) “El mundo visual de los libros álbum está lleno de referencias, préstamos y deudas. Al arte, al cómic, a la literatura, al cine” (p. 15) razón que le permitió al niño hacer asociaciones, que quizás le costarían hacer desde el código lingüístico, pero es capaz de realizar gracias a las particularidades visuales que brinda el libro álbum.

Se continúa con la anticipación por medio de la lectura de los elementos propios de las imágenes, haciendo hincapié en la interpretación de los colores, como lo exige el texto. Pues Díaz (2007) asegura lo siguiente. “Esta trama de colores, aparentemente inocua cuando tomamos el libro sin haberlo leído, nos arroja con una atmósfera, nos habla del tono del relato y nos comunica una cantidad de sensaciones” (p. 6), los cuales no pueden pasar desapercibidos, porque se perdería la capacidad de percepción, fundamental en la lectura inferencial. Por ello la docente precisa y retroalimenta al grupo sobre las diferentes sensaciones que producen los colores (mirar tabla 6), de modo que los chicos no pasen por alto este detalle a la hora de hacer la comprensión, pues en este relato cobran mucha importancia los colores en el estado del protagonista. De esta manera se orientó al chico a expresar lo que ellos ya saben sobre el tema, a darle valor a su propio saber, experiencia y a compartir al grupo las asociaciones realizadas con los colores y los estado de ánimo, a dejar aflorar sus emociones y sentimientos, algo muy importante a la hora de comprender y rescatar información entre líneas del escrito y es ahí cuando hacer esta clase de relaciones entre colores con emociones como alegría o felicidad entre otras, sirve de soporte para comprender e inferir la próxima lectura (Peña, 2007).

Ilustración 8. “Los cuentos de Willy” (p. 18 y 20)



4. Tabla 9. Pregunta IV, mirada aleatoria de “Los cuentos de Willy

¿Por qué hay dibujos en blanco y negro y a color? ¿Qué diferencia hace el color?

G4A: profe no entendemos, ¿cómo así?

D: si ustedes fuesen a dibujar una imagen que asustara ¿qué colores escogerían?

G4B: pues unos colores como oscuros de miedo.

D: o sea que cuando el autor realizó los dibujos, quiere comunicarnos cosas con los colores que les pone.

G4A: felicidad o tristeza.

¿Qué nos dicen las imágenes?

G4A: de lo que trata la historia

G4B: lo que está sucediendo en la historia

Las asociaciones de estos grupos confirman que los estudiantes pueden vincular emociones con colores desde los textos audiovisuales y luego trasladarla a textos semióticos (mirar ilustración 8), por eso es importante leer diferentes tipos de texto, pues cuando los estudiantes logran encontrar en el saber del aula una relación con la realidad, el riesgo de inferir es menos preocupante para ellos (Solé, 2006). Puede ser esta la razón para que durante esta parte los chicos se perciban ansiosos por participar, expresando sus ideas, durante toda la actividad.

En sus respuestas se puede observar (mirar tabla 7), que aunque ya se había comentado la significancia de los colores en las ilustraciones (mirar ilustración 8), a este grupo le cuesta hacer las relaciones con la misma información, lo que denota una vez más la necesidad de brindarle un texto como el libro álbum, para que el niño lea visualmente sin temor, y así crear una cultura lectora y como lo afirma Rodríguez (2014) pueda descubrir esa “La alianza entre alguien que inventa un relato y otro que crea un mundo de líneas y colores paralelo a ese primer universo imaginado” (p. 334). En cuanto las respuestas a la segunda pregunta dejan ver interpretaciones literales o la manera como están acostumbrados a realizar la comprensión textual de forma fragmentada, lo que produce muy poco nivel inferencial (Lerner, 2003).

Es así como se termina este momento, dejando en claro que es indispensable que los estudiantes conozcan el propósito de lo que van a leer, como se les comunicó al inicio de este momento y se reiteraba durante la actividad y en las realimentaciones de las preguntas, para que encontraran lo que estaban buscando. Además al utilizar un texto con desafíos diferentes como el libro álbum, ayuda a los niños a remitirse a su realidad mediante una lectura diferenciada por las ilustraciones. De igual forma la realimentación sin dar juicios de valor, alienta el riesgo a comentar la lectura inferencial en los niños.

Ilustración 9. Escribiendo inferencias mediante las imágenes del cuento



7.3 Momento III: “Comprendo lo que veo”

En el tercer momento la meta de aprendizaje era inferir el significado del lenguaje gestual y corporal de las imágenes del texto. Para eso las ilustraciones se expusieron de forma secuencialmente y grupos de tres personas se encargaron de analizar cada una de las imágenes del cuento (mirar ilustración 9). Porque Díaz (2007) afirma “Las imágenes ocupan un lugar privilegiado en el espacio del diseño pero, además, realizan un aporte para la construcción del significado” (p. 4). Luego dieron respuestas a preguntas de tipo inferencial las cuales plasmaron en cada una de las ilustraciones (mirar ilustración 10), socializaron y explicaron como lograron realizar las inferencias con sus compañeros de clase (Ripoll, 2015).

En este tercer momento se exhibieron las imágenes forma física y proyectadas por video beam del cuento “Los cuentos de Willy” consecutivamente como originariamente están en el libro de cuento y aprovechándose de la novedad que causa un visitante en el aula de clase y sobre todo cuando se realizan actividades que no se ven a diario, les propuse a todos los chicos trabajar en grupos de tres personas conformados por ellos mismos (sin excluir el grupo focalizado). Luego escogieron un número entre el 1 y 12 (cantidad de imágenes del cuento) para que pudieran llevarse una lámina a cualquier parte del salón dispuesto para ellos y hacer un pronóstico sobre lo que creían hubiese podido suceder en el cuento según la lámina. Cada ilustración para esta actividad, se imprimió aparte en mayor tamaño que la original, anexándole dos preguntas inferenciales (mirar ilustración 9). Una de las preguntas unidas a cada ilustración fue elaborada por la profesora y otra extraída del texto de forma literal (estas preguntas en el libro resaltan por aparecer en mayúscula sostenida, en la parte inferior de

cada página escrita); entre cada una de estas preguntas habían líneas o espacios para responder, después de observar cada lámina (mirar tabla 8).

Después se dirige a cada grupo, mediante preguntas, a mirar y pensar con atención en colores, posiciones, gestos, etc. Pues promover preguntas de los alumnos acerca del texto es otra estrategia antes de la lectura (Solé, 2006). Por ello además de la interpretación de imágenes antes de leer, también se cuestiona por el orden del texto, para luego de leer el cuento poder comparar si lo que habían vaticinado, sobre el texto estaba cerca o lejos de lo que el autor plantea (Díaz, 2007).

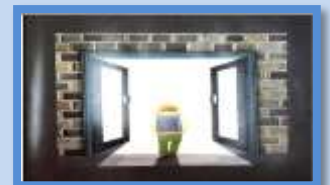
A continuación se podrá observar la réplica de las respuestas que los grupos de trabajo dieron a las preguntas sobre el contenido del texto.

5. Tabla 10. Respuestas a preguntas inferenciales, grupo # I

Respuestas Grupo # 1

¿Qué crees que hace Willy en la imagen? R/ Willy en la imagen se va para alguna parte

¿Porque crees que hay tanta luz? R/ porque le abrieron las puertas de algún lugar



En la respuesta del grupo uno, se puede observar que aunque se explica a los estudiantes que las láminas se encuentran en orden en que va el texto. La respuesta a la primera pregunta, indican que se están leyendo las imágenes de forma individual como la vez pasada, sin hacer tejido con las demás ilustraciones o están asociando la imagen con escenas del material audiovisual (Rodríguez, 2014). Esto puede suceder porque faltó enfatizar que esta vez no podíamos observar las imágenes por separado sino como un todo (Solé, 2006), pues el profesor debe ser el facilitador de la visión en conjunto que el niño necesita para realizar la tarea. Sin embargo en la segunda respuesta se contradicen, quizás por la urgencia de ponerse de acuerdo con el grupo, aunque hacen predicciones o inferencias hipotéticas fundadas en las ilustraciones que de otro modo hubiese sido muy difícil de realizar.

6. Tabla 11. Respuestas a preguntas inferenciales, grupo # II

Respuestas Grupo # 2

¿Qué siente Willy al ver esa huella? R/ miedo de la huella

¿De quién crees TÚ que era esa huella? R/ de un pie grande

Respuestas Grupo # 3

¿Cómo se ve Willy en la imagen? R/ lo vemos asustado

¿Qué crees que pasó entonces? R/ creemos que le querían hacer daño.

¿Puedes adivinar qué pasó después? R/ después se fue con el pequeño a su casa.



La transcripción anteriores evidencian que los grupos ya hacen lectura de los gestos de la cara del personaje, relacionando con el tono, las señas, las sensaciones o sentimientos o sea inferencias tipo IV (Peña, 2007) (mirar tabla 9); sin embargo la hipótesis de lo que podría suceder, se quedó en la descripción de las láminas sin hacer conexión o hallar un hilo conductor de la historia. Pero si están encontrando sentido gracias a la motivación que les causa las ilustraciones (Solé, 2006), esta es parte esencial para involucra al niño y hacer de la lectura algo placentero y significativo. Además conocían el objetivo de la práctica, pues se escribió en el tablero siempre, con el fin de encaminar la inferencia tipo III, como se sigue describiendo a continuación.



7. Tabla 12. Respuestas a preguntas inferenciales, grupo # IV

Respuestas Grupo # 4

¿Qué le sucede a Willy aquí? R/ lo carga para pasar por el lago que no es hondo

¿Puedes adivinar qué pasó después? R/ después se fue con el pequeño a su casa.

Respuestas Grupo # 6

¿Por qué crees que hay pelea en este dibujo? R/ porque no se pusieron de acuerdo.

¿Qué provocó el remolino? R/ de pronto el cuarto comenzó a sacudirse.

Respuestas Grupo # 11

¿Y ahora en que lío crees que anda Willy? R/ que lo persigue un gran pez

¿Por qué lo perseguirá el pez? R/ porque fue a nadar al mar y lo molesto por eso lo persigue.

Respuestas Grupo # 12

¿Qué significarán los libros en las manos de Willy? R/ historias.

¿A dónde irá con ellos? R/ a la casa.



El recuadro pasado muestra que al contrario del anterior los estudiantes ahora ya hacen predicciones sobre algunas acciones que tienen que ver con el tejido del texto, atreviéndose a escribir hipótesis erradas y acertadas sobre lo que podría pasar si, pero al fin y al cabo inferencias que emanan de las relaciones imagen-saber previo, como lo refiere Díaz (2007) “las imágenes comienzan a aportar un significado paralelo al del texto, a veces diferente” (p.

3). Con este ejercicio parecía que los porcentajes del primer cuadro en cuanto a la inferencia III se invirtieron. (Mirar tabla 10) Quizás porque los estudiantes ahora comprenden que hacer inferencias no implica decir al pie de la letra lo que sucederá, sino que significa formular hipótesis teniendo cuenta indicios, corriendo el riesgo que sean exactas o inexactas (Ripoll, 2015).

Al terminar este tercer momento, se puede observar que algunos de los chicos sienten cierta confianza en hacer inferencias predictivas con la lectura de imágenes, probablemente porque comprenden que inferir no es adivinar acertadamente y que sale del rango de bien y mal, además dan valor a la imagen y sus detalles, para poder llegar a concluir.

Ilustración 10. Docente leyendo “Los cuentos de Willy”



7.4 Momento IV: “Interpreto lo que veo con lo que leo”

En este cuarto momento tenía como propósito relacionar el código escrito con el código gráfico del libro álbum. Por eso la docente modela la lectura del texto en voz alta y luego se compararon las inferencias realizadas a partir de las imágenes con el relato del autor (mirar ilustración 10), para luego evaluar por qué se logró acertar o errar las inferencias. Para el análisis de estas respuestas se tuvo en cuenta solo el grupo focalizado.

En este momento se aplicó la estrategia de lectura modelada en voz alta (Solé, 2006). Al conocer el libro, todos querían hojearlo antes de que se leyera. De modo que se concertó con el grupo, mantenerse en silencio durante toda la lectura, para poder captar si las predicciones que habían realizado concordaban con lo que decía el autor del cuento. Es así como inicia la lectura modulando la voz, gesticulando aquellos pasajes que las marcas textuales lo indicaban y con el libro abierto hacia los estudiantes, a fin de darle el tono y la dirección que tiene el

texto y mantener la conexión entre el relato y el chico, sentado en cada espacio del salón y con la expectativa de saber que decía el cuento. Por eso en el transcurso de esta sesión la profesora hace pausas intencionadas relacionadas con las láminas del texto, para que el estudiante reflexionara sobre las anticipaciones y las ideas que se había hecho del texto y encuentre lo que llama Peña (2007) el equipo que forman el texto y la imagen en el libro álbum, “Texto e imagen en un libro-álbum tienen la intención de formar un equipo que nos cuenta la historia” (p. 3).


Terminada la lectura la mayoría del grupo se ve entusiasmado dialogando entre ellos, señal de que muchos lograron hacer anticipaciones de los sucesos que el relato cuenta. Lo anterior indica que se logró conectar el mensaje del texto o sea sumergir al estudiante en el relato de cada historia que se leyó, mediante el tono, las pausas y la modulación de la voz. Se aprovecharon las ganas que tenían de opinar sobre “Los cuentos de Willy” y se les pregunta qué les pareció la lectura. A lo que algunos contestan muy larga y otros dicen súper, otros dicen que fue genial y otros mostraban cara de descontento, como si hubiesen esperado otra cosa del libro álbum, una valoración dividida entre la aprobación y desaprobación del texto (Díaz, 2007). Lo anterior sostiene Lerner (2003), se puede interpretar como ir cultivando criterio para elegir que leo y que no, lo que me gusta y no me gusta.

7.4.1 ¡Ahora sí veamos quién se acercó o se alejó del relato que cuenta Anthony Browne!

Ante esta exclamación siguen las mismas caras de euforia y de acierto y otras caritas de pocos amigos, aunque sabían que no se les calificaría, se aclara que las anticipaciones cumplen la función de hacernos pensar en lo que está por venir y que siempre no logramos acertar (Ripoll, 2015), porque pensamos o tenemos vivencias diferentes, pero que lo importante es entender el cuento. Sin embargo les molesta no poder celebrar que sus predicciones no fueran del todo ciertas (Solé, 2006).

Luego se comparan las anticipaciones realizadas con el relato del autor, para más tarde evaluar porque se logró acercarse o alejarse de las inferencias realizadas en la estrategia de lectura. Aquí una muestra de las razones que dan los estudiantes, después de analizar si sus inferencias fueron acordes con lo descrito por el autor o si el texto cumplió con las expectativas que tenían sobre él.

Ilustración 11. Estrategia de auto-monitoreo



ESTRATEGIA DE AUTOMONITOREO

Objetivo: Observar cómo los chicos realizan inferencias mediante las imágenes antes de la lectura y relacionan lo leído con lo que habían concluido:

N°	Momentos de la clase	Pregunta sobre la clase	Mi respuesta como estudiante
1	Antes de la lectura	¿Cómo hago yo para hallar las respuestas a las preguntas sobre los dibujos?	
2	Durante la lectura	¿Qué te pareció la lectura del cuento de Willy?	
3	Después de la lectura	¿Por qué crees que acertaste o erraste en tus predicciones sobre el cuento de Willy?	

Este formato (mirar ilustración 11) fue estructurado para evidenciar el nivel de apropiación del aprendizaje sobre la lectura de imágenes y por qué creen que acertaron o no con las predicciones. De modo que piensen sobre cómo lograron deducir lo que comunicaban los gráficos o por el contrario por qué creen que no lo alcanzaron. Qué les ayudó hacer la anticipación lectora y a leer cada una de las imágenes para proponer teorías sobre la historia. Este formato, fue diligenciado por cada uno de los niños del grupo, pero solo los diez formatos de los estudiantes (los cuales llamaremos en el análisis E1, E2, E3... E10) focalizados para la investigación son examinados a continuación.

Al revisar el auto-monitoreo de los estudiantes nos encontramos con diferentes apreciaciones sobre el ejercicio después de haber leído “Los cuento de Willy”, como por ejemplo, que le gustó mucho el cuento o que era lo que había imaginado y estuvo por eso atento a la lectura y se puede presumir que la mayoría de inferencias fueron acertadas por la mirada atenta a las imágenes, según lo que escriben. Este tipo de complacencia en el estudiante, tal vez se dio porque todas las estrategias antes mencionadas han producido el efecto deseado, motivar la lectura de textos diferentes que les ayuden a comprender lo que leen a nivel inferencial, como lo hace el libro álbum con sus colores, sus bonitas ilustraciones, en fin con toda su estructura. Ahora pasamos a analizar de forma individual algunas respuestas del grupo focalizado, veamos.

Ante la pregunta ¿Cómo hago yo para hallar las respuestas a las preguntas sobre los dibujos? Antes de la lectura (mirar ilustración 12) el estudiante E3, dice que poner cuidado y no distraerse es lo que hizo, o sea que el comportamiento es asociado con los buenos resultados académicos, dejando de lado cualquier aprendizaje. También expresa tácitamente de forma oral que el cuento estuvo bien porque contaba lo que estaba en las imágenes o sea que hace relación de lo narrado con lo dibujado (Ortega, 2005), donde el libro álbum propicia esa relación ineludible para lograr inferir aquello que algunas de las partes omite (Ferreiro, 2012). Más aun cuando se le pregunta que vio en las imágenes qué contaba el cuento, expresó “el cuento dice que Willy tenía miedo y se escondió en el barril del barco y eso mismo se ve en el libro. Aportes que indican que algunos niños conectaron las dos informaciones (gráfica y escrita) del texto, para lograr comprender el hilo de la historia. Aunque les cuesta expresar con palabras o de forma escrita como hicieron para acertar o errar en las predicciones.

Pero desde la misma pregunta el estudiante E2 y E3, respondieron que realizaron el análisis de las imágenes y por eso sus anticipaciones fueron ajustadas a la lectura. Su parecer sobre el cuento fue “fue muy largo” o que estaba bien. Cuestión que ratificó el poder de la imagen para lograr que los estudiantes hagan inferencias que luego podrán acreditar o desvirtuar relacionando el código escrito, así este no sea de su agrado (Fajardo, 2014). Este estudiante al contrario del anterior como lo sostiene Ortega (2005) hizo inferencias utilizando el texto visual, porque dice haber acertado en todas las anticipaciones realizadas, también como escribió la aplicación de diferentes estrategias para comprender el libro álbum quizás permitieron concentrarse en el propósito Solé (2006). No obstante cuando se le pregunta si hubo algo del cuento que le gustó, se remite y señala la ilustración diciendo: “si cuando Willy combatió con uno que se parecía al capitán Garfio” y otro niño focalizado le replica y dice, ¡era Garfio! La profesora vuelve y lee este aparte para esclarecer dudas y afianzar el propósito del ejercicio, relacionar lo que vieron en las imágenes con lo que oyeron en la lectura.

Continuando con este estudio, se encuentra que para tres de los chicos focalizados, la lectura de imágenes observando y analizando con atención fue la clave para realizar predicciones acertadas y empoderarlos (Lerner, 2003), de modo que se sintieran buenos para el análisis del cuento, lo que deja ver la confianza que adquiere el estudiante en sí mismo cuando se atreve a

inferir hasta llegar a la comprensión textual, la misma que les da licencia para participar y expresar lo que piensan.

Otro hallazgo en este análisis es el del estudiante E9, el cual atribuye el éxito de sus inferencias a los dibujos del texto, ante esto la docente preguntó cuál dibujo le gustó más y expresa en primera instancia que todos le habían gustado, luego aclara “el de Willy montado a la espalda de ese fraile” lo cual confirma una vez más que el trabajo del libro álbum en el aula es provechoso para incentivar la interpretación lectora (Ortega, 2005). Porque la palabra fraile es un término adquirido durante la lectura, siendo esta una palabra que ha caído en desuso, pero que el niño refiere porque complementa lo que vio y con lo que percibió de la lectura oral. Ratificando lo anterior la lectura de los ojos, para descubrir la imagen, que acompaña a lo escrito como el complemento que según un estudiante del grupo focalizado (Reyes, 2016), le permitió lograr realizar el ejercicio a satisfacción, cuestión que anima al estudiante a trabajar el texto en el aula.

Al terminar esta clase se puede anotar que hay una pequeña mejora en cuanto al riesgo que los chicos ahora están dispuestos a pasar para hacer sus inferencias. Pues los niños del grupo focalizado lograron conectar lo observado en las imágenes con lo que escuchó en la lectura oral del cuento. Esto se puede corroborar en las respuestas que expusieron donde vinculaban lo escrito con el material ilustrado del libro álbum, unos para entender el cuento, otros para completar la información visual con la lingüística y otros para expresarse de forma un poco más abierta sobre el texto, parafrasearlo, comentarlo o volver sobre él, para confirmar lo que decían los compañeros. Porque equivocarse en este salón de clase es imperdonable para la mayoría de discípulos, obligando casi a todos a quedarse callados ante ciertos interrogantes. Este riesgo tal vez ahora lo asuman porque cobra valor lo que considera (Ripoll, 2015) la inferencia como interpretación de la vida cotidiana (tristeza, temor, angustia, tranquilidad etc.) sentimientos reflejados en el material gráfico del cuento.

Ilustración 12. “Los cuentos de Willy” (P. 14 y 24)



7.5 Momento V: “Enlazo lo que leo con lo que he visto y he predicho”

El quinto momento tiene como primer objeto de aprendizaje, hallar prestamos referenciales según Díaz (2007) o la intertextualidad del texto de “los cuentos de Willy” con otros cuentos. Un segundo objetivo es revisar preguntas inferenciales según Ripoll, del texto completo, de forma escrita. Es así como se revisa la tarea dejada la clase anterior, la cual consistía en observar por internet la lista de cuentos que aparece Willy cargando en la última ilustración de la historia, y así realizar una comprensión global del texto. Y se pasa la comprensión de lectura (mirar anexo IV), a los estudiantes focalizados de forma individual y el resto del curso de forma grupal.

En este quinto momento la lectura de “Los cuentos de Willy” se lleva a cabo una intertextualidad, que si bien no es objetivo de esta intervención al aula, si es una exigencia del texto para poder comprenderlo y entender a cabalidad, el propósito de sus ilustraciones, como lo afirma Peña (2007) “Por ende, no sólo es necesario examinar cada imagen en particular, sino también en función de las relaciones que establece con las otras y las significaciones diversas que adquiere junto al texto escrito” (p. 3). De este modo se sigue con la estrategia de lectura modelada, traspasando la responsabilidad al estudiante poco a poco, de modo que la docente solo haga intervenciones mínimas que guíen el objetivo de la conversación (Solé, 2006). De hecho con anterioridad se les pidió a los estudiantes que observaran los videos de los cuentos que Willy lleva en la mano, al final del libro. Este antecedente permitió conversar con los estudiantes sobre la relación que encontraron entre los cuentos que vieron con la lectura que escucharon en clase. Refirieron como cada cuento se parecía a cada narración y su respetivo dibujo, por ejemplo como el cuento de “Alicia en el País de las maravillas”, “Peter Pan”, “Rapunzel”, “Robín Hood” y las aventuras de Pinocho (mirar ilustración 12); lo que dio para señalar que estas conjeturas ayudaban a comprender el porqué del título y la constancia de la figura de un libro en cada página del cuento entre otras cosas.

Este ejercicio que fue muy fructífero y motivador para que todos los estudiantes en conjunto, hicieran intertextualidad entre las similitudes que iban hallando entre “Los cuentos de Willy” con cuentos habían visto en la tele o habían leído (Rodríguez, 2014). Algo bueno que pasó porque le dio la oportunidad al estudiante no solo de aprender que su saber es importante para entender lo que lee sino también para entender que lo que ve o brindan los medios de comunicación a diario. Como lo ratifica Solé (2006) “que la persona que tiene que llevarla a

cabo se sienta competente para ello” (p. 35) o sea, que el niño sienta que puede y que es capaz de leer comprensivamente.

La actividad de revisión de preguntas inferenciales de selección múltiple del texto “Los cuentos de Willy” se llevó a cabo de forma escrita, teniendo en cuenta los cinco tipos de nivel inferencial (Ripoll, 2015). No sin antes recordar lo que habían hecho para leer las imágenes, (color, gestos, tamaño, posición), cómo habían logrado acercarse a predecir lo que el escrito quería expresar o qué logra el libro álbum comunicar con la dualidad del texto y la imagen, mirando la secuencia y uniendo una imagen con la otra buscando lo que cambia y lo que no cambia en la ilustración (Peña, 2007). De esta manera inician los diez estudiantes focalizados a resolver el cuestionario de comprensión, de forma individual, y los demás estudiantes en grupo. Durante la comprensión lectora los estudiantes se observan tranquilos, pero con afán de terminar, quizás porque ya quieren dar por terminado todo lo que tiene que ver con el cuento o porque ya estaban familiarizados con la lectura, leyeron rápido y otros diligenciaron el formato parece ser guiándose por las imágenes impresas en la comprensión.

Para saber que pasó, a continuación se presentan algunos registros de la prueba resuelta por los estudiantes donde marcaron las expresiones que más se acercaban a la interpretación inferencial desarrollada hasta ahora, por cada estudiante.

El siguiente cuestionario se estructuró (creación propia) para verificar el nivel inferencial que había alcanzado el estudiante, mediante el libro álbum. Y sirvió para verificar si las estrategias hasta el momento aplicadas en el curso habían surgido efecto para hacer lectura inferencial. De esta manera se pretendía darle al estudiante la oportunidad de probar si su nivel inferencial iba por el camino que era o había que reorientarlo. A continuación se puede observar una muestra del cuestionario sobre “Los cuentos de Willy”

Ilustración 13. Preguntas inferenciales según Ripoll de “Los cuentos de Willy”

"LOS CUENTOS DE WILLY"

ANEXO IV

Relacionan información para hacer inferencias tipo II de lo leído

1. ¿Por qué los cuentos de Willy inicia con una imagen de una puerta por la cual está él cruzando?

A. Porque es la puerta de la casa en que habita
 B. Porque es la puerta de la imaginación que dan los libros.
 C. Porque es la puerta de la escuela en que estudia.
 D. Porque es la puerta de una iglesia.



2. ¿Por qué crees que la última figura muestra a Willy cargando cuentos?

A. Porque ya los había leído
 B. Porque los había limpiado
 C. Porque los iba a regalar
 D. Porque no los quiere



3. ¿Por qué cada letra inicial del relato está plasmada sobre un libro?

A. Porque los libros de cuentos son bonitos
 B. Porque sirven de adorno
 C. Porque este cuento lleva por título “Los cuentos de Willy”
 D. Porque en este cuento hay muchos libros



NOTRA se acordó de la guerra y se acordó
 de que por su memoria se han hecho los cuentos
 de libros de los cuentos. Entonces se hizo a él
 un cuento, representando, por medio de una foto, de
 los cuentos y los cuentos de los cuentos (II, en fin, por una
 memoria).

Relacionan información para hacer inferencias tipo I de lo leído

4. Las palabras más grandes o en mayúsculas que tiene el texto ¿son para?

A. indicar dolor
 B. indicar malgenio
 C. indicar que se debe alzar la voz
 D. indicar que se debe bajar la voz

—Quita y qué ERES— gritó, enojado.
 —Soy la JUVENTUD, soy la ALEGRIA —le respondió—.
 ¡Soy EL NIÑO QUE NO CRECERÁ NUNCA!

5. ¿Vadear que significa en el texto?

A. Volar por los aires
 B. Atravesar el río
 C. Mirar de lejos
 D. Tirar flechas



6. Qué quiso decir el fraile con la frase “creo que tu espada se va a mojar”

A. Se burlaba de la espada metálica
 B. Se burlaba de la espada rota
 C. Se burlaba de una espada hecha con dos lápices
 D. Se burla de una espada hecha con dos palos.



7. “Cajita de yesca” en el cuento significa

A. Cajita con valor sentimental
 B. Cajita de frutas secas
 C. Cajita con joyas preciosas
 D. Cajita con objetos valiosos

8. La palabra "anaqueles" en cuento significa

- A. Escalera
- B. biblioteca
- C. Cuerda
- D. Libro



9. "Penumbra" en el cuento se refiere a:

- A. Oscuridad
- B. Claridad
- C. Felicidad
- D. Enojo

10. La palabra naufragio en el cuento se refiere a:

- A. Estar perdido en una playa
- B. Estar perdido en un parque
- C. Estar perdido en la ciudad
- D. Estar perdido en la escuela



Relacionan información para hacer inferencias tipo IV de lo leído.

11. ¿Qué se puede decir de la huella de pie que asusta a Willy en el cuento?

- A. Que la huella no era humana
- B. Que la huella era de tigre
- C. Que era algo raro y misterioso
- D. Que era común en esa playa.

12. ¿Por qué Willy como marinero en el barco, está en peligro?

- A. Porque es muy pequeño
- B. Porque se comió la manzana
- C. Porque tiene miedo
- D. Porque está escondido



Relacionan información para hacer inferencias tipo V de lo leído

13. La intención del texto al enmarcar cada lámina en un cuadro es:

- A. Contar cada historia por separado
- B. Adornar el cuento
- C. Hacer pensar al lector
- D. Darle forma

14. ¿Qué cuenta Willy en sus cuentos?

- A. Lo vivido en sus viajes
- B. Lo vivido en el parque
- C. Los cuentos que ha leído
- D. Los cuentos que desea leer



Los resultados de la prueba anterior se recogieron en la siguiente tabla, para ir llevando registro sobre la lectura inferencial realizada de “Los cuentos de Willy” donde los estudiantes focalizados tienen en cuenta las estrategias trabajadas para llevar a cabo sus interpretaciones inferenciales. Además para tener una idea tangible de los énfasis conceptuales que se deben de realizar para alcanzar los objetivos propuestos.

8. Tabla 13. Resultados del cuestionario de “Los cuentos de Willy”

 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE “LOS CUENTOS DE WILLY” GRADO 4-6 Muestra diez estudiantes focalizados 																
Tipos de inferencia	Tipo II			Tipo I							Tipo IV		Tipo V		Respuestas individuales	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	C	I
Preguntas →																
Estudiantes	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	C	I	I	C	10	4
E1	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	I	I	C	11	3
E2	C	C	C	C	C	C	I	I	I	I	I	C	I	C	8	6
E3	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	13	1
E4	C	C	C	C	C	C	I	I	I	C	C	I	I	I	8	6
E5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	14	0
E6	C	C	C	C	C	C	I	I	C	C	C	C	I	C	11	3
E7	C	C	C	C	I	C	I	C	I	I	I	I	C	I	7	7
E8	C	C	C	C	I	I	I	C	C	C	C	I	C	C	11	3
E9	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	13	1
E10	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C	C	C	C	C	13	1
Correctas= C	30=100%			51=73%							12=60%		13=65%			
Incorrectas= I	0			19= 27%							8=40%		7=35%			

7.5.1 Preguntas nivel inferencial tipo I de “Los cuentos de Willy”

Las preguntas inferenciales tipo uno, son los interrogantes del número cuatro hasta el número diez (mirar ilustración 13) por necesidad del grupo, porque les cuesta dificultad este tipo de inferencia. De los diez estudiantes focalizados todos aciertan la inferencia de la interpelación cuatro (mirar tabla 11), tal vez porque en el texto en cada página algunas frases, palabras u oraciones aparecen en letra mayúscula sostenida, lo que hace que sobresalgan en algunos momentos de cada relato y como lo menciona Peña (2007) “Un libro puede otorgarle significados a los usos de distintas tipografías para diferenciar voces, estados de ánimo,

tiempos, etc.” (p. 16). Otra razón para este resultado, puede ser la modulación de la voz y del volumen para expresar con mayor intensidad las expresiones en mayúscula sostenida o mandatos apremiantes, cuando se leyó el texto. Es algo que evidentemente llamó la atención de los estudiantes, pues la lectura modelada, con entusiasmo, le da sentido al texto (Solé, 2006). Pero este resultado acertado, no es igual con los demás cuestionamientos.

Tomando en cuenta lo anterior, se analizan algunas respuestas marcadas por los diez chicos que son el centro de esta investigación, de la siguiente manera: estudiantes focalizados enunciados como, E1, E2, E3...E10, estudiante nueve pregunta cinco se representa (E9-5), estudiante 2 a estudiante 8 pregunta 7 (E2 a E8 - 7) respuesta u opción marcada por el estudiante con las letra A, B, C o D. Observemos la solución del cuestionario.

9. Tabla 14. Preguntas y respuestas de inferencias tipo I

E9- 5. ¿Vadear que significa en el texto?

D. Tirar flechas

E7- 5. ¿Vadear que significa en el texto?

A. Mirar de lejos

Para estos estudiantes la interpretación de la imagen fue el soporte principal a la hora de hacer inferencias tipo I, pues se aventuran a señalar significados basándose en lo que ven y recuerdan de la lectura, lo que alcanzó para hacer comprensión literal (Ortega, 2005). Sin realizar recapitulaciones sobre lo leído y lo visto durante la lectura (Solé, 2006). Esto indica que estos estudiantes presentan un proceso lector básico o literal (mirar tabla 12).

10. Tabla 15. Preguntas y respuestas de inferencias tipo I

E2 a E8 - 6. Qué quiso decir el fraile con la frase “creo que tu espada se va a mojar”

C. Se burlaba de una espada hecha con dos lápices

E1- 6. Qué quiso decir el fraile con la frase “creo que tu espada se va a mojar”

D. Se burla de una espada hecha con dos palos

E9-6 Qué quiso decir el fraile con la frase “creo que tu espada se va a mojar”

B. Se burlaba de la espada rota

Se puede observar (mirar tabla 13) que al contrario de los compañeros mencionados anteriormente, los estudiantes el E2 a E8 hacen inferencia tipo I porque soluciona ambigüedades marcando la letra (C), tal vez porque volvió a la imagen para confirmar la opción acertada (de que estaba hecha la espada) o interpretó el siguiente código escrito que prosigue a la expresión supracitada en la pregunta “dijo sonriente - déjame llevarla bajo el brazo junto con la mía” (Ortega, 2005). Sin embargo el estudiante E1 y E9 marcan opciones diferentes quizás, porque la verosimilitud instaurada entre la relación texto e imagen que existe en “los cuentos de Willy”, en este aparte no es viable para estos dos educandos (Peña, 2007).

7.5.2 Preguntas nivel inferencial tipo II de “Los cuentos de Willy”

Estas inferencias fueron acertadas por cada uno de los estudiantes focalizados, lo cual denota que estos chicos lograron comprender el tema del texto desde la imagen y el código escrito (Ortega, 2005). De igual forma lograron hallar los ¿por qué? o el propósitos de algunos detalles, objetos, posiciones espaciales en la imagen y conectarlo con el lenguaje lingüístico. De la misma manera la causa/efecto de complementariedad que tienen lo escrito en la imagen o viceversa en este caso, ratificando lo que expresa Peña (2007) “En un álbum cada imagen se relaciona con las que le anteceden y siguen y, a su vez, se relaciona con el texto escrito. (p. 3) o sea que dualidad del libro álbum le hace un elemento facilitador de la comprensión inferencial..

7.5.3 Preguntas nivel inferencial tipo IV de “Los cuentos de Willy”

Las preguntas inferenciales tipo IV aparecen en los ítems once y doce del cuestionario y de los diez educandos orientados en la aplicación, siete de ellos acertaron con sus inferencias en la interpelación 11 (mirar tabla 14), porque pudieron conectar el objetivo de la práctica (Solé, 2006), las anticipaciones realizadas, más los conocimientos generales que Rodríguez (2014) llama elementos narrativos (tema, el personaje, los ambientes, y la intertextualidad, etc.) y a las láminas del cuento para lograr descifrar la respuesta. Mientras que en el cuestionamiento 12 (mirar ilustración 13), cinco estudiantes lograron deducir la solución y muy seguramente porque revisaron de nuevo el texto escrito o porque las estrategias aplicadas para la comprensión funcionaron (Solé, 2006). Recordando que durante el dialogo de la intertextualidad se había hablado que esa parte del cuento coordinaba con otro cuento Llamado “La Isla del Tesoro”, donde algunos niños comentaron que uno de los protagonistas

de la “La Isla del Tesoro”, que era un chico, se había comido una manzana sin permiso, y esta era del capitán, por tanto el chico o en nuestro caso Willy no era del agrado del capitán.

11. Tabla 16. Preguntas y respuestas de inferencias tipo IV

E1, E5, E8-12 ¿Por qué Willy como marinero en el barco, está en peligro?
C. Porque tiene miedo
E2-12 ¿Por qué Willy como marinero en el barco, está en peligro?
A. Porque es muy pequeño
B. E9-12 ¿Por qué Willy como marinero en el barco, está en peligro?
D. Porque está escondido

En las anteriores inferencias se puede observar que los estudiantes determinan sus conclusiones dejando de lado los conocimientos generales o también llamados saberes previos y predicciones antes de la lectura (Solé, 2006). Acudieron a la imagen como su único referente, para inferir y olvidaron lo que se había aclarado y socializado en clase, que en el libro álbum la imagen y el escrito forman equipo (Peña, 2007). Comprensible, teniendo en cuenta su poca exposición a la lectura, la cual produce afirma Solé (2006) “analfabetos funcionales” (p. 27), personas que saben leer, pero no lo practican por diferentes razones.

7.5.4 Preguntas nivel inferencial tipo V de “Los cuentos de Willy”

Las preguntas 13 y 14 pertenecen al tipo inferencial V, donde se busca una mirada amplia de todo el texto y la interpretación del lenguaje figurado. De veinte respuestas de este tipo marcadas por los chicos, trece de ellas fueron correctas (mirar tabla 15), mostrando que los estudiantes consiguieron dilucidar el tema del texto uniendo lo escrito con lo ilustrado como ya se mencionó en la inferencia II. Pero que también quizás recordaron el momento II y las preguntas inferenciales (anexo 2) sobre las imágenes del libro álbum y las conclusiones a las que se llegaron. Por ejemplo a la pregunta ¿por qué crees que las imágenes están enmarcadas en cuadros?, la conclusión generalizada fue, que cada dibujo parecía centrarse en una historia aparte. En otras palabras que el marco focalizaba en “Los cuentos de Willy” las historias que se necesitan asociar y que por ello el inicio y el final del libro álbum no habían marcos (Peña, 2007). Razón aparente para que los estudiantes revelaran la conexión entre cada historia enmarcada o tuviesen una mirada amplia general del texto. Algo importante porque

aparentemente este libro álbum carece de una secuencia narrativa y gráfica (permite una mirada diferente discontinua al texto), que el autor suple con la recurrencia en cada lámina del personaje principal (Willy) y dos objetos más (libros y lápices), objetos alegóricos que parecen llevaron al estudiante a la inferencia V o interpretación del lenguaje simbólico de las imágenes (Rodríguez, 2014).

De igual forma para resolver la pregunta número 14, muy seguramente los educandos recordaron la socialización de la tarea, que buscaron en You Tube sobre cada título de los libros que cargaba Willy (información solo de la imagen) en la última imagen del cuento (mirar ilustración 7). Se consideró que esa última parte simbolizaba a Willy regresando después de haber leído todos los relatos narrados en esos ejemplares y compartirlos en su libro “Los cuentos de Willy”. En palabras de Peña (2007) Willy vendría de hacer préstamos del mundo literario y fílmico para nutrir este libro álbum. Estas recapitulaciones parecen ser lo que lleva a los estudiantes a responder acertadamente y lograr hacer inferencias tipo V o sea conseguir identificar la idea general del cuento y visualizar el lenguaje figurado que conectaba a cada una de las imágenes del texto.

12. Tabla 17. Preguntas y respuestas de inferencias tipo V

- E1, E5- 13. La intención del texto al enmarcar cada lámina en un cuadro es:
B. Adornar el cuento
- E2- 13. La intención del texto al enmarcar cada lámina en un cuadro es:
D. Darle forma
- E3, E8- 13. La intención del texto al enmarcar cada lámina en un cuadro es:
C. Hacer pensar al lector
- E5-14. ¿Qué cuenta Willy en sus cuentos?
A. Lo vivido en sus viajes
- E8- 14. ¿Qué cuenta Willy en sus cuentos?
D. Los cuentos que desea leer

De las respuestas anteriores cuando se les pide explicar el porqué de señalamientos, los E1 y E5, recurren a la interpretación literal (marco de una imagen en un portarretrato) o a la idea preconcebidas de ver el marco solo como un detalle decorativo. También hicieron relaciones con las márgenes de los cuadernos como elemento estético sin ninguna relevancia, como guía para subrayar una solución. Lo que indica que en la construcción del conocimiento, los niños omitieron información conceptual obtenida o asumieron este detalle cómo se presenta en los libros ilustrados y no en el libro álbum (Lozano, 2014). Sin tomar en cuenta que las imágenes no funcionan sólo como elemento decorativo o como traducción literal del texto,

aportan una lectura particular (Díaz, 2007). Por el contrario los estudiantes E3 y E8, afirman que los marcos hacían pensar al lector en que Willy había leído todos esos cuentos y que además deseaba que nosotros también los leyéramos, esto último lo justifican por la opción que eligieron en el interrogante 14 (mirar tabla 15). Lo que indica que estos estudiantes se quedaron con las conclusiones realizadas en la socialización de la tarea y su investigación en You Tube, (mirar anexo 1) y no lograron vislumbrar los indicios dados desde lo visual y lo lingüístico del libro álbum para llegar a la inferencia tipo V.

Con este ejercicio se va culminando el desarrollo de las actividades propuestas para marcar un camino que llevaba a la lectura inferencial, mediado por el libro álbum. Pero antes se realizar la aplicación de la prueba de salida, para analizar la diferencia con la prueba de entrada y así observar cual fue el impacto en los estudiantes para rescatar información implícita de un texto. Es importante comentar que el texto de salida emocionó mucho a los chicos del curso al ver sus imágenes, como dice Díaz (2007) “Esta trama de colores, aparentemente inocua cuando tomamos el libro sin haberlo leído, nos arroja con una atmósfera, nos habla del tono del relato y nos comunica una cantidad de sensaciones.” (p. 6). Un primer logro en el camino hacia la comprensión, la motivación o el gusto del estudiante a leer lo que le agrada (Solé, 2006). Además desde las imágenes se puede inferir el tono humorístico del nuevo texto, como lo expresa Peña (2007) “Si estamos frente a un texto dramático, el estilo de las ilustraciones debe reafirmar estos rasgos, al igual que cuando estamos frente a un texto humorístico” (p. 5). Y este libro álbum con su tono jocoso, sus grandes imágenes de diferentes animales cautivo a los chicos y les despertó la curiosidad por leerlo. Ahora si veamos cómo se llevó a cabo este momento.

Ilustración 14. Cuento de la prueba final



7.6 Momento VI. "Evaluación de la secuencia"

El sexto momento titulado "evaluación de la secuencia" tiene como objetivo observar los alcances que se han logrado en lectura inferencial mediante el libro álbum, en los niños de grado 4° de la Institución Inmaculada Concepción. En esta oportunidad los niños también escuchan la lectura modelada del cuento, luego resuelven el pos-test añadido al final del cuento, para luego entre todos revisar las respuestas y realimentar dudas.

El libro "El pequeño topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza" de Werner Holzwarth/Wolf Erlbruch, también es un bello libro álbum (mirar ilustración 14), el cual se caracteriza por los diálogos sencillos y con altura, de un accidente fisiológico sobre la cabeza de un curioso topo (Díaz, 2007). Las imágenes que resaltan en el texto se presentan de forma secuencial, entre reclamos de un topo enojado y las respuestas tangibles de los personajes involucrados, lo cual evidencia la dependencia de la lectura visual con la lectura del código, como lo dice Peña (2007) "El texto escrito de los libros-álbum es bastante particular. Se caracteriza por ser conciso y poco detallado; deja de nombrar detalles (detalles que la imagen asumirá como suyos)" (p. 3). En otras palabras el autor de este cuento narra el interrogatorio del topo a diferentes animales que dan respuestas negativas y el dibujante complementa estas respuestas, ilustrando los animales y sus heces de forma tan jocosa y natural, que convida a la lectura. Con la particularidad que nunca dice explícitamente que era "eso en su cabeza", se infiere directamente desde la imagen. Ahora continuemos con el momento final de la secuencia.

En este momento se realiza la lectura del cuento, pero antes se les presenta las ilustraciones como parte de los saberes previos, se les informa el objetivo para disponerse mentalmente y que valga el esfuerzo de buscar lo requerido, luego se le pasa a cada uno de los estudiantes del grupo focalizado una copia y a los demás estudiantes una copia por grupo (Solé, 2006). Los niños resuelven el pos-test y es realimentado al instante, pues cada uno de los errores son diferentes y de cada uno se puede aprender (Solé, 2006).




A continuación se presenta el contenido del pos-test (elaborado por la docente que escribe la tesis o creación propia) resuelto por los niños con preguntas en su mayoría inferenciales según Ripoll (2015). Luego se examinan cada una de las respuestas dadas por los estudiantes y se organizan en una tabla, similar a la tabla inicial con la prueba diagnóstica.

Ilustración 15. Prueba final

Del texto anterior se puede concluir qué:	
1. El topo sale del agujero para:	A. Hermenegildo no sabía que se había hecho en la cabeza de un topo
A. Versi hay comida	B. Hermenegildo era desaseado
B. Ver a otros animales	C. Hermenegildo no quería al topo
C. Versi había salido el sol	D. Hermenegildo hizo una maldad
D. Versi podía jugar	6. Relacionan información para hacer inferencias tipo IV de lo leído.
2. ¿Qué animal respondió la pregunta del topo?	¿Dónde vivía el topo del cuento?
A. La paloma	A. Debajo de la tierra
B. Las moscas	B. Debajo del agua
C. La vaca	C. Debajo de un árbol
D. La liebre	D. Debajo de un matorral
3. Relacionan información para hacer inferencias tipo I de lo leído.	7. Relacionan información para hacer inferencias tipo IV de lo leído.
En el texto la expresión: "se hizo" se refiere a:	Como se dio cuenta el topo que el perro era quién se había "hecho eso en su cabeza"
A. A un peinado que no le gustó	A. Por el olor de eso
B. A un golpe que le dolía	B. Por el color de eso
C. Al excremento de un animal	C. Porque un animal le dijo
D. Al corte de pelo que no le agradó	D. Porque Hermenegildo le dijo
4. Relacionan información para hacer inferencias tipo II de lo leído.	8. Relacionan información para hacer inferencias tipo V de lo leído.
Se puede decir que el topo estaba buscando el responsable que se hizo en su cabeza para:	La intención del texto es:
A. Para felicitarlo	A. Informar sobre las diferentes formas de excrementos
B. Para hacerle lo mismo	B. Que los perros son buenos amigos con los topos
C. Para hacerle el reclamo	C. Narrar un hecho real
D. Para agradecerle	D. Narrar un hecho irreal o - ficticio
5. Relacionan información para hacer inferencias tipo III de lo leído.	

La siguiente tabla presenta las respuestas a preguntas inferenciales realizadas en el pos-test a los estudiantes focalizados de la prueba inicial al inicio de la secuencia didáctica.

Tabla 18. Muestra de inferencias según la prueba final

 RESULTADOS DE POS-TEST GRADO 4-6 Muestra diez estudiantes focalizados 								
ESTUDIANTES	Tipo de inferencia						C	I
	TIPO I	TIPO II	TIPO III	TIPO IV		TIPO V		
E1	C	I	C	C	C	C	5	1
E2	C	C	C	C	C	C	6	0
E3	C	I	C	C	C	C	5	1
E4	C	C	C	I	C	I	4	2
E5	C	C	I	C	C	C	5	1
E6	I	C	I	C	C	C	4	2
E7	C	C	C	C	I	C	5	1
E8	C	C	C	C	C	C	6	0
E9	C	C	C	C	C	I	5	1
E10	C	C	C	C	C	I	5	1
Correctas= C	9=90%	8=80%	8=80%	18=90%		7=70%		
Incorrectas= I	1=10%	2=20%	2=20%	2=10%		3=30%		

De esta manera se culmina la aplicación de la secuencia didáctica “Mastico lo que leo” con prueba de entrada, prueba durante su desarrollo y prueba de salida, con libros álbum y con preguntas inferenciales, para saber cómo estos libros pueden ayudar a que los niños hagan lectura inferencial. Dejando muchos afectos por la lectura en los niños de grado 4-6. Lo digo porque cada vez que llegaba al salón de clase, preguntaban si les iba a leer un cuento. De esta manera se termina un proceso que inició con un diagnóstico, el cual arrojó información de fortalezas y dificultades a nivel inferencial (mirar tabla 17). Lo cual dio material para planear actividades que ayudaron a en la enseñanza-aprendizaje de la lectura inferencia, mediante las imágenes del cuento, primero presentadas de forma individual y luego de forma consecutiva, lo que fortaleció las ideas y voz del estudiante en el aula. Después la lectura modelada del “Los cuentos de Willy” dio para alegrías y enojos, para confirmaciones y negaciones, pues para unos cumplió con sus expectativas, pero para otros no. Y por último la evaluación de la secuencia con un libro álbum fabuloso para los niños del grupo con el que se trabajó la prueba final (mirar tabla 18), para observar el impacto que tuvo en los niños los saberes adquiridos durante la secuencia didáctica, que a su vez se comparan con la prueba diagnóstica o inicial.

Las siguientes gráficas muestran los resultados de la prueba diagnóstica y prueba de salida, de lectura inferencial según la clasificación de Ripoll de los cuentos “Sapo enamorado” Max Velthuijs y “El pequeño topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza” de Wener Holzwarth/Wolf Erlbruch (mirar ilustración 15).

Tabla 19. Resultados de prueba diagnóstica

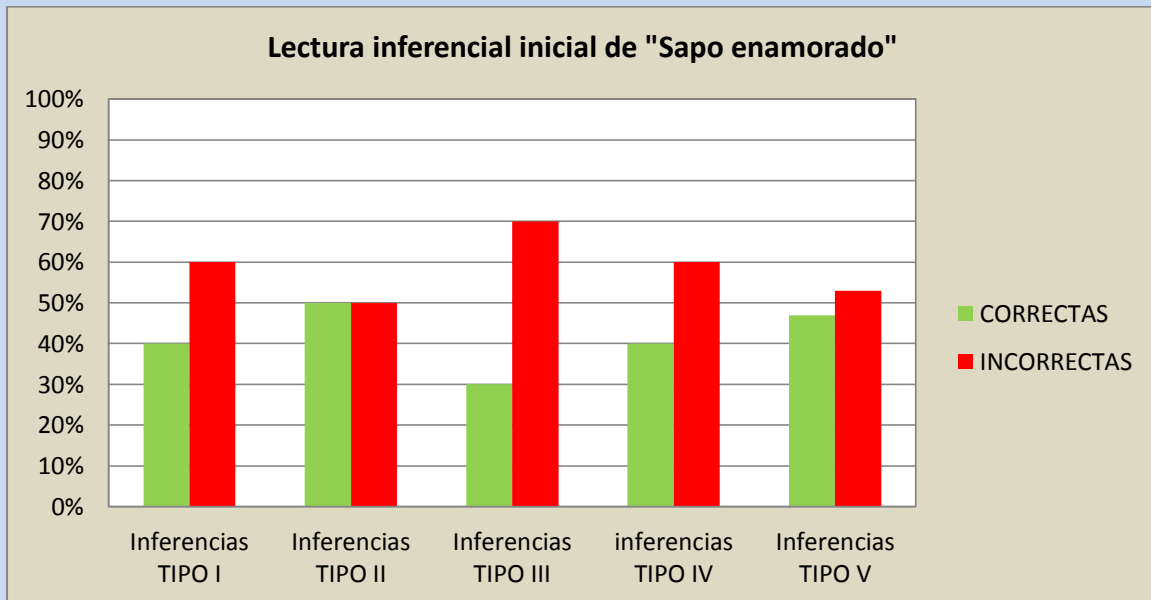
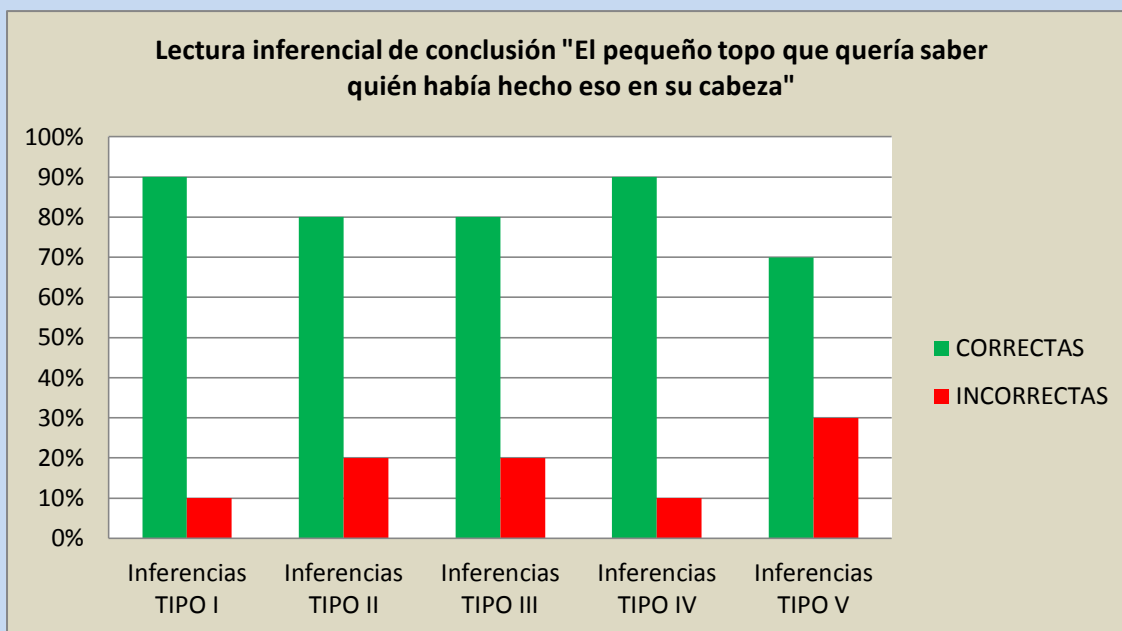
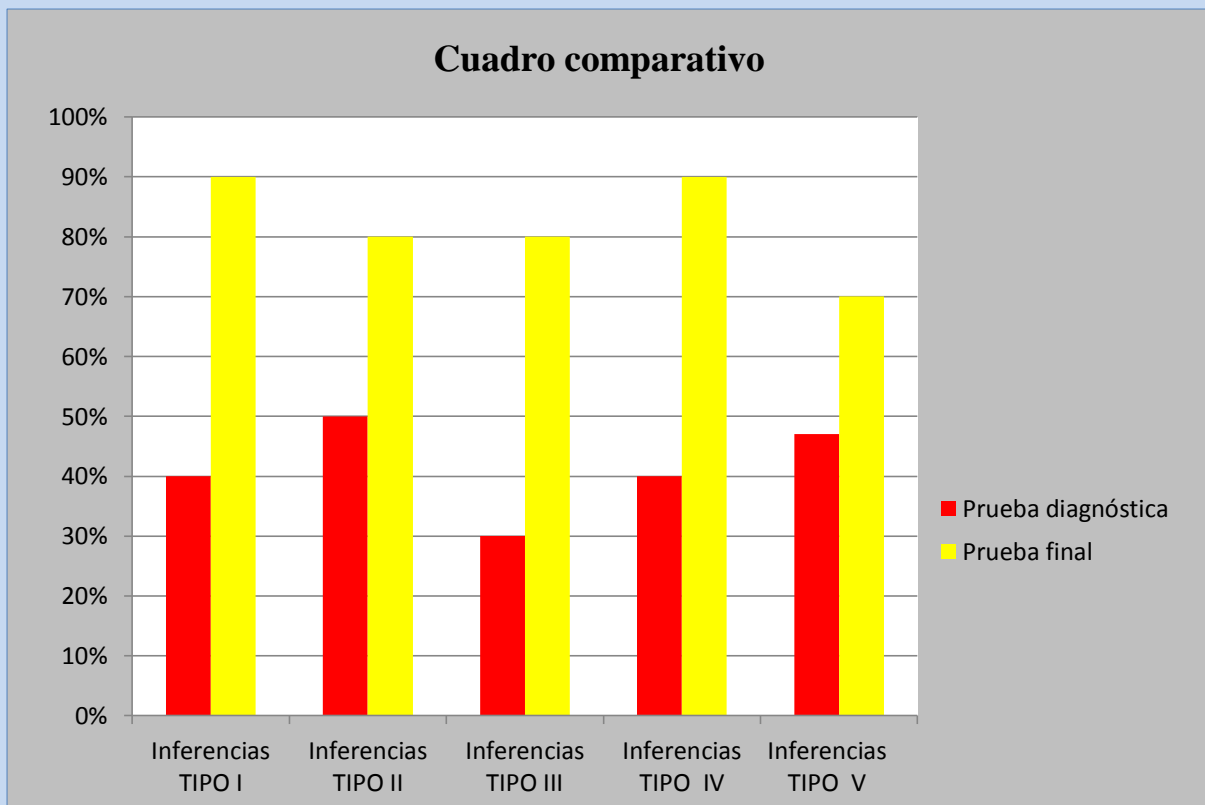


Tabla 20. Resultados de prueba de salida



Como se puede observar en las gráficas anteriores, la lectura inferencial y sus diferentes tipos, tiene una variación positiva, o sea que los niños lograron avanzar en su rescate de información implícita. Una razón puede ser lo que menciona Díaz (2007) los niños “Son quienes a fin de cuenta asumen un libro como propio porque los conmueve o lo marginan con la triste condena de la indiferencia” (p. 1). Otra razón sería las estrategias aplicadas para la comprensión lectora, fundamentales para el objetivo interpretativo.

Tabla 21. Cuadro comparativo etapa inicial-etapa final



Como se puede observar en la gráfica anterior la lectura inferencial mediada por el libro álbum se hace más práctica para los estudiantes del grado 4-6. Pues sus alcances en este nivel con una lectura ilustrada y de su preferencia arrojan resultados mejores que los de la lectura inicial, comprobando una vez más que el libro álbum , junto a las estrategias de lectura para la comprensión, es un recurso poderoso que potencializado en el aula logra ser un facilitador del nivel de lectura inferencial. Además que leer con un propósito claro y en voz alta, es crucial para que el niño pueda identificar tono y sentido del texto y así llegar a la inferencia. De igual forma hacer claro el propósito de la lectura como estrategia de preparación cognitiva.

CONCLUSIONES

En esta parte se exponen los hallazgos encontrados en la investigación, tomando en cuenta el análisis que se hizo de la lectura inferencial en los diferentes momentos de la secuencia didáctica. Todo esto para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el problema acerca de cómo potenciar la lectura inferencial a través del libro álbum.

- Los libros álbum son un material idóneo para la lectura inferencial porque maneja una estructura articulada entre la ilustración y el código verbal. Esto permite que los estudiantes no se vean desbordados por la carga verbal y se apoyen de la imagen para potenciar sus interpretaciones. Además, hace que la imagen no sea suficiente para concretar el sentido del texto. Este ir y venir entre texto verbal e imagen obliga a los estudiantes a actuar como lectores expertos que indagan, ubicándose en un rol activo. Así su acto lector fuese dificultoso, se atrevían hacer análisis, responder preguntas e ir ganando confianza en su capacidad para comprender. Entonces, llevar libros álbumes no sólo aumenta su capacidad cognitiva, sino también sus disposiciones frente a la lectura.
- Es muy importante consensuar con los chicos el ejemplar que desean leer, o tener en cuenta su contexto, sus intereses, porque esta es una motivación que le ofrece al niño conectarse con la lectura comprensiva a nivel inferencial. Se observó que los cuentos que más les gustaron fueron los cuentos donde mayor esfuerzo hicieron para comprenderlos.
- Indagar antes de la lectura sobre las imágenes del libro álbum es una estrategia que propicia la lectura inferencial de los niños. Pues al mostrar las imágenes sin texto se propician comentarios, les da un insumo de interpretación y aporta conocimientos previos o los pone en juego. Esta parte demostró que las ilustraciones es un atributo que los niños aprecian y aprovechan a la hora de realizar anticipaciones inferenciales, porque les facilita tal acción. Sin embargo, hay que tener cuidado y evitar saturar con preguntas al estudiante sobre las mismas imágenes, porque los niños tienden a perder el interés y el deseo de saber qué pasa con la lectura.
- La lectura de cuentos en voz alta, la modulación de la voz, la exposición del cuento moviliza su intención de corresponder a la interpretación lectora, como una respuesta positiva.

- Leer con un objetivo claro dispone la mente y la capacidad cognitiva de los chicos hacia lo que se espera que ellos interpretasen.
- Leer continuamente en el salón de clase es esencial para llegar a la lectura inferencial
- Se debe liderar la implementación de la enseñanza-aprendizaje de la lectura inferencial a través de los libros álbum porque resulta atrayente y actualizada a los soportes comunicativos TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Semana, R. (2016). Lo que el MinEducación no contó sobre las pruebas Pisa. Revista Semana.

Camps, A. (1995). “Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela”. En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona: Grao, pp. 21-28.

Catalina Roa Casas, M. P. (2015). Escribir las prácticas Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar. Bogotá.

Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para para la educación literaria-intercultural. Educar em Revista, 57.

Mauricio Pérez Abril, G. R. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.

Lozano, C. S. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco, 2014

Ferreiro, E. (2012). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. S.L. fondo de cultura económica de España.

Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ de IRIF,S,L.

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario. Buenos Aires: Eliana García.

Reyes, Y. (2016). La poética de la infancia. Bogotá: Luna libros .M

Día E, Ministerio de Educación Nacional. (2018). Informe por colegio del cuatrienio.

Bogotá.: MEN.

Ortega, m. C.-D. (2005). Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literaria. Barcelona.

Díaz, F. H. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá, Colombia .

Ministerio de educación nacional. (1998). Lineamientos curriculares lengua castellana. Bogota: Magisterio.

Peña, C. (Noviembre de 2007). Elementos para evaluar el ámbito formal de un libro-álbum. Guía de Estudio del Seminario Crítica literaria y libros para niños. Caracas, Venezuela: Gerencia de investigación Desarrollo y Estudios - GIDE.

Rodríguez, F. V. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 333-345.

ANEXOS

Anexo 1. Formato 5: Planeación de momentos de la secuencia didáctica

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 1	Momento 1: Presentación de la secuencia didáctica a los chicos y diagnóstico de la lectura		
2. Sesión (clase)	Una sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Lunes 02 de septiembre		
4. Aprendizaje	Asocie el texto escrito con la imagen para hacer comprensión literal e inferencial del texto.		
5. Acciones para el aula	<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>
	<p>Componente 1. Se presenta el libro “Sapo enamorado” a los niños, mencionándole al autor, su nacionalidad y el nombre de quién lo había traducido. Luego se les pide que por favor miren cada una de las imágenes que tiene el cuento y que vayan pensando de qué se trata la narración.</p> <p>Se realiza la lectura del libro, exhibiendo siempre hacia los niños.</p>	<p>Se espera que los niños miren las ilustraciones y se hagan una idea antes de leer y hagan anticipaciones sobre el texto.</p> <p>Durante la lectura, que estén atentos relacionando la información que escuchan.</p> <p>Después de la lectura se espera que los niños expresen si lo que habían anticipado mediante las imágenes lo comprobaron o no con la lectura.</p>	<p>La docente hace acuerdos de convivencia con los estudiantes, a fin de poder leer sin interrupciones, para que todos escuchen la lectura. Además se lee el cuento en voz alta modulando la voz estudiantes y recorriendo el salón de clase, a fin de que todos sientan el interés hacia ellos, mediante la lectura.</p> <p>La docente pregunta a los niños si el cuento resultó lo que esperaban.</p> <p>Si lo que anticiparon sobre la lectura, se hizo realidad en la lectura o no, que le sirvió de pista para predecir lo que decía el autor. Que pista los confundió, para hacer conclusiones erróneas.</p>

	<p>Componente 2.</p> <p>Prueba de lectura con el libro álbum, “Sapo enamorado” donde los niños rescatarán información implícita y explícita del texto para observar el nivel de abstracción lectora. (inferencias de Salcedo Ripoll)</p>	<p>Se espera que los estudiantes interactúen con la lectura del libro álbum y respondan las preguntas de tipo literal y las de tipo inferencial según Ripoll</p>	<p>El docente prepara el material de la prueba de lectura inicial. Las consignas son las siguientes, anexando estas preguntas a una copia en blanco y negro del cuento.</p> <p>1.</p> <p>Mirar anexo I</p> <p>Relacionan información para hacer inferencias tipo II de lo leído</p> <p>1. La posición de las flores en las manos del sapo al inicio de la historia denota:</p> <p>A. Miedo B. Amor C. Indecisión D. Felicidad</p> <p>2. El sapo estaba preocupado por:</p> <p>A. Que había perdido su figura B. Que no sabía que tenía</p> <p>C. Que había algo que le hacía Tunk tunk D. Que tenía frío y calor</p> <p>Relacionan información para hacer inferencias tipo I de lo leído.</p> <p>3. La palabra coraje en el texto puede significar</p> <p>A. Valor B. Furia C. Enojo D. Frustración</p> <p>Relacionan información para hacer inferencias tipo III de lo leído.</p>
	<p>Componente 3.</p> <p>Se realimenta el Pre-test, resolviendo cada una de las preguntas, acudiendo al texto y sus imágenes.</p>	<p>Que participe y exprese razones de la opción que marcó en la prueba.</p>	<p>La docente recuerda a los estudiantes que esta prueba no será tomada en cuenta para las calificaciones de la docente directora del curso, solo es una aplicabilidad para aprender de lo que hicimos bien o no en la comprensión lectora.</p> <p>La docente pregunta el por qué marcó esta u otra respuesta.</p>
6. <i>Mecanismos de evaluación</i>	<p>El mecanismo previsto será un pretest escrito sobre el libro álbum “Sapo enamorado”, para medir el nivel de inferencia de los estudiantes del grado cuarto. La evidencia será el resultado del pre test.</p>		
7. <i>Información a sistematización</i>	<p>Tipo de registros que se usarán para documentar recolección de textos y fotografías.</p>		

1. Momento No. 2	Momento 2: ¿Qué se yo acerca de este texto?		
2. Sesión (clase)	Dos sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Martes 03 de septiembre		
4. Aprendizajes esperados	Interpreta las imágenes de un libro álbum Responde preguntas inferenciales		
5. Acciones para el aula	<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>
	<p>Componente 1. La docente comunica a los estudiantes el propósito de la sesión, leer las imágenes del cuento y predecir su contenido. Para ello se les facilita las preguntas que resolverán para realizar las anticipaciones Se presenta las imágenes del libro álbum “Los cuentos de Willy” de Anthony Browne, en forma aleatoria al grupo en general, mediante el video bean e impresas colgadas en la pared.</p> <p>Durante la presentación se conceptualiza que es importante notar cuando se está leyendo una imagen, entornos, colores, posiciones, personajes, la luz, lo real e imaginario.</p> <p>Después de observar las imágenes en el video vean, mirarán de nuevo de forma concreta las mismas imágenes, para permitir la reflexión del niño, mientras responde las preguntas que le ayudaran a anticiparse a la lectura.</p>	<p>Los estudiantes leerán solamente las imágenes del libro álbum “Los cuentos de Willy” de Anthony Browne en grupos cooperativos de dos personas.</p> <p>Los niños prestan atención a la imagen y piensan en las preguntas que deben responder al respecto</p> <p>Después de la mirada atenta a las láminas para hacer anticipación a la lectura del texto, los niños las preguntas sobre las imágenes.</p>	<p>La docente plantea un reto a estudiantes para ser resuelto en parejas, leyendo lo que dicen las imágenes y respondiendo las preguntas que facilitarán al inicio de la clase.</p> <p>¿Cuáles paisajes alcanzas a observar en todas las imágenes? ¿Qué objetos diferencian los paisajes? ¿Por qué crees que cambian los colores en la historia? ¿Qué objeto es constante en cada dibujo? ¿Qué personaje aparece siempre en las láminas? ¿Por qué crees que los dibujos están enmarcados en cuadros en todo el libro? ¿Alguna imagen te recuerda otro cuento que hayas visto? ¿Qué nos dicen estas imágenes?</p> <p>Mirar anexo II La docente apunta el cursor a cada uno de los detalles que hay en la imagen, para enfocar la atención del chico, mientras recuerda que la información que nos brinda la imagen son pistas que nos ayudan a comprender después el texto escrito.</p> <p>La docente realimenta al grupo en general usando las preguntas que los estudiantes le exponen.</p>
	<p>Componente 2. Se les entregan a los estudiantes las respuestas que ellos dieron en la clase anterior, sobre las imágenes de “Los cuentos de Willy, para realimentar cada una de las respuestas de los chicos.</p>	<p>Cada uno de los grupos lee su pregunta y la respuesta que dio y en que parte de la imagen o en qué imagen se basó para dar su respuesta.</p>	<p>La docente escucha atentamente a cada grupo, mientras va ayudando a los niños a argumentar sus razones a las réplicas que escribieron a cada cuestionamiento, mediante analogías, comparaciones, ejemplos.</p>

	<p>Componente 3. Se hacen presiones ahora de forma general, tomando cada imagen de forma aleatoria y resaltando las predicciones que hicieron cada uno de los grupos de trabajo.</p>	<p>Los niños observarán de nuevo las imágenes tomando en cuenta cualquier detalle pasado por alto en la primera y segunda mirada y diligenciarán un auto-monitoreo sobre la clase.</p>	<p>La docente hace comentarios reflexivos sobre las imágenes, para ayudar a la reflexión. ¿Las imágenes dan información? En que piensa un dibujante mientras crea los dibujos?</p>
	<p>Componente 4. Las imágenes en el libro álbum es uno de sus elementos, además de la escritura, o sea que un cuento en un libro álbum no solo cuenta una historia en la escritura, sino que la puede complementar, contradecir, detallar con el dibujo. Donde está la información de la imagen, en el color, en los sombras, en la luz en los dibujos, en los sentimientos que expresan sus dibujos, en los marcos, las posiciones, los tamaños.</p>	<p>Los niños anotarán en sus cuadernos de notas y comentarán ejemplos según su experiencia con las imágenes del cuento.</p>	<p>La docente dirigirá la atención de los chicos hacia las imágenes del cuento.</p>
<p>6. <i>Mecanismos para la evaluación</i></p>	<p>El mecanismo previsto será la estrategia de auto-monitoreo ayudan a estructurar las ideas principales de lo visto en clase.</p>		
<p>7.<i>Información a sistematizar</i></p>	<p>Tipo de registros que se usarán para documentar recolección de evidencias, filmaciones.</p>		

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

1. <i>Momento No. 3</i>	Comprendo lo que veo y lo que leo		
2. <i>Sesión (clase)</i>	2 Sesiones		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	Miércoles 04 septiembre		
4. <i>aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	<p>Infiere el significado del lenguaje gestual y corporal de las imágenes del texto. Relaciona el código escrito con el código gráfico del libro álbum.</p>		
5. <i>Acciones en el aula</i>	<p align="center"><i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i></p>	<p align="center"><i>Lo que se espera de los niños ...</i></p>	<p align="center"><i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i></p>
	<p>Componente 1 Se le comunica a los chicos el objetivo de aprendizaje de la sesión Se observan en el video bean y concretamente ahora las ilustraciones secuencialmente en grupos de tres personas</p> <p>En cada una de las imágenes de “Los cuentos de Willy” ahora en orden que aparece en el libro álbum, se anexa preguntas que alucen a anticiparse a la lectura, pero ahora enlazando una imagen con otra y tratando de entender el texto sin leer el escrito.</p> <p>Durante la actividad se irán armando una historia alterna a la narración del autor mediante las respuestas que plasmen en cada figura los grupos colaborativos a las preguntas de tipo inferencial según Ripoll.</p> <p>Después se socializarán las respuestas entre grupos intercambiando sus respuestas y comentando su opinión sobre las respuestas ajenas y propias y valorando entre acertado o por mejorar las respuestas.</p>	<p>El estudiante por su parte debe observar con atención las imágenes en forma consecutiva como el autor dispone la narración y aplicar lo visto en la clase anterior.</p> <p>Los estudiantes durante la actividad, en grupos colaborativos consignarán en la parte de abajo de la imagen lo que cree que está pasando en el cuento según la ilustración.</p> <p>Luego cada grupo leerá sus inferencias y explicarán cómo llegaron a esas conclusiones.</p>	<p>La docente acondiciona el espacio del aula con las ilustraciones ubicadas en secuencia y con una forma en la parte inferior de la misma para responder la pregunta tipo inferencial que le correspondió según la imagen. Luego elabora una pregunta por cada imagen para ser escogida al azar por cada grupo.</p> <p>1. ¿Qué crees que hace Willy en la imagen? ¿Porque crees que hay tanta luz? 2. ¿Qué siente Willy al ver esa huella? ¿Qué observas en la palma y la escopeta?</p> <p>3. ¿Cómo se ve Willy en la imagen? ¿Qué es la espada del marinero y el asiento de los marineros?</p> <p>4. ¿Qué crees que le sucede a Willy aquí? ¿Qué es la espada y lo que se ve al fondo de la imagen?</p> <p>Mirar anexo III La docente brindará apoyo a las inquietudes de los grupos de trabajo. Luego la profesora modela la lectura y pregunta a los chicos si sus conjeturas fueron acertadas o estaban lejos del pensamiento del escritor.</p> <p>La docente está atenta a cada grupo y sus respuestas y justificaciones e interviene ayudando a los niños mostrando en el video vean las imágenes que quieren volver a mostrar, para apoyar sus respuestas,</p>
	<p>Componente 2 Se explicarán como las imágenes de forma consecutiva ayudaron a contestar las preguntas anexas a cada imagen del texto o cómo sirvieron para realizar las conjeturas sobre el texto, y porqué es importante hacer anticipaciones antes de leer un escrito.</p> <p>Los niños organizan las imágenes en forma consecutiva como las ven en el video Bean</p>	<p>Los chicos explicaran como lograron hacer deducciones sobre el texto y en que podemos basar las predicciones de un texto.</p> <p>Continúan buscando señales en las imágenes para sustentar sus respuestas.</p>	<p>La profesora escucha atentamente a los chicos y sus comentarios y hace precisiones en lo importante de atender a toda la información que dan las ilustraciones para poder entender un libro álbum y hacer su perdiciones.</p> <p>La docente recapitula los conceptos vistos, para ayudar a los niños a rescatar información del texto gráfico y lo importante de las anticipaciones para comprender una lectura.</p>
6. <i>Mecanismos de seguimiento de los aprendizajes</i>	Estrategia de automonitoreo sobre lo aprendido.		
7. <i>la sistematización</i>	Recolección de textos		

1. <i>Momento No. 4</i>	Interpreto lo que veo con lo que leo		
2. <i>Sesión (clase)</i>	Dos Sesiones		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	Lunes 05 septiembre		
4. <i>aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Relacionar el código escrito con el código gráfico del libro álbum		
5. <i>Acciones en el aula</i>	<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>
	<p>Componente 1 Se expone el objetivo de la sesión Se presenta el libro álbum “Los cuentos de Willy” y se exhiben sus guardas portadas, inicio, imágenes, la escritura y sus características. Se modela la lectura del texto</p>	<p>Los niños miran atentos el libro álbum y dan sus opiniones sobre él. Los niños escuchan atentos la lectura del cuento.</p>	<p>La docente hace la presentación del libro álbum en conjunto y realiza sus virtudes. La docente lee el texto modulando la voz, recorriendo el aula de clase con el libro abierto exhibiendo el texto.</p>
	<p>Componente 2 Se comparan las inferencias realizadas a partir de las imágenes con el relato del autor, para luego evaluar porque se logró acertar o errar las inferencias.</p>	<p>Los estudiantes comparan lo que escribieron en cada imagen del ejercicio anterior o las inferencias realizadas, con lo que el autor cuenta en el cuento.</p>	<p>La docente escucha atenta a los estudiantes comentar sus juicios de valor hacia “Los cuentos de Willy” y sus justificaciones de porque acertaron o no las inferencias. Mirar estrategia de auto-monitoreo 3</p>
	<p>Componente 3 Para comprender cualquier texto, antes de la lectura debo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber para qué vamos a leerlo o que vamos a buscar en él • Anticiparse a su lectura, prestando atención a los detalles que vemos en el texto. • Preguntarme, que sé yo de este texto <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar atento • Pensar en lo que leo <p>Después de leer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar mis anticipaciones con el relato del autor. • Pienso en lo que me gustó y no me gustó de la lectura. • Pienso en lo que aprendí de la lectura. 	<p>Los estudiantes tomarán nota de estas nociones sobre la comprensión lectora y harán su aporte. Cada estudiante para la próxima clase buscará en Yuo Tube los títulos que se ven en la última página del libro y pensará en por qué de esa imagen. Robinson Crusoe La isla del tesoro Robín Hood La caja de Yesca Peter Pan Alicia en el país de las maravillas El mago de Oz Rapunzel El viento en los sauces Las aventuras de Pinocho</p>	<p>La docente comparte, ejemplifica las nociones que los niños transcriben.</p>
6. <i>Mecanismos de seguimiento de los aprendizajes</i>	El producto escrito y oral de los estudiantes		
7. <i>la sistematización</i>	Recolección de textos		

1. Momento No. 5	Enlazo lo que leo con lo que he visto y he predicho		
2. Sesión (clase)	Dos Sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Martes 10 septiembre		
4. aprendizaje esperados de los estudiantes	Hallar prestamos referenciales o la intertextualidad del texto en “los cuentos de Willy y revisar preguntas inferenciales según Ripoll.		
5. Acciones en el aula	<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>
	<p>Componente 1 Se expone el objetivo de la sesión</p> <p>Se realiza una intertextualidad del texto, relacionando corto metrajes con los cuentos de Willy, se expone un video de Robinsón Crusoe para hacer la comparación e indagar lo que habían investigado.</p> <p>Se sacan de una bolsa el nombre de uno de los títulos de los libros de la última imagen del cuento.</p> <p>Luego se socializa lo que percibió del filme.</p>	<p>Los estudiantes comunicarán al grupo la relación que hicieron con el primer video.</p> <p>Los niños comentan los videos que observaron</p> <p>Luego refieren las relaciones que hallaron entre los filmes y “Los cuentos de Willy”</p>	<p>La docente guía la actividad mediante intervenciones que mantengan al grupo enfocado en la relación entre las dos fuentes.</p>
	<p>Componente 2</p> <p>Se resuelve un cuestionario de preguntas inferenciales según la clasificación de Ripoll.</p>	<p>Los niños se disponen de forma individual y en grupo para resolver el cuestionario</p>	<p>La docente estructura el cuestionario anexando a una fotocopia de “los cuentos de Willy” las preguntas inferenciales.</p>
	<p>Componente 3 Retroalimentación del cuestionario de forma oral y escrita.</p>	<p>Los niños responden las opciones que marcaron y por qué lo hicieron.</p> <p>Los estudiantes escriben que en el auto-monitoreo que les pareció el cuento de Willy.</p>	<p>La docente hace precisiones sobre las inquietudes de cada uno de los docentes.</p> <p>La docente estructura el auto-monitoreo.</p>
6. Mecanismos de seguimiento de los aprendizajes	Estrategia de auto-monitoreo sobre lo aprendido en “Los cuentos de Willy”		
7. la sistematización	Recolección de textos		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 6	Evaluación de la secuencia		
2. Sesión (clase)	1 Sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Miércoles 11 y jueves 12 septiembre		
4. <i>aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Observar los alcances que se han logrado en lectura inferencial mediante el libro álbum, en los niños de grado 4° de la Institución Inmaculada Concepción.		
5. Acciones en el aula	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1 Se expone el objetivo de la sesión Se enseñan las imágenes del cuento “El pequeño topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza” de Werner Holzwarth/Wolf Erlbruch. Se lee el cuento Juego de roles, se remedan las expresiones de los animales del cuento y lo que el lector o dibujante quería expresar.	Los estudiantes observan con cuidado las imágenes y menciona si desean o no que se les lea el cuento. Los chicos mantienen atentos a la lectura del texto Los chicos participan en el juego haciendo muecas o figuras con sus manos.	La docente exhibe las imágenes del cuento a los niños y modela la lectura en voz alta, modulando la voz de cada animal. La docente preside y regula la actividad.
	Componente 2 Se aplica la prueba de salida a los niños del grupo.	Los estudiantes en grupos y de forma individual resuelven la prueba.	La docente estructura la prueba con preguntas inferenciales y literales.
	Componente 3 Se realimenta la prueba y la experiencia con la comprensión lectora	Los estudiantes participaron con sus comentarios y opiniones sobre el proceso llevado a cabo por un agente extraño al aula.	La docente hace las aclaraciones necesarias, para esclarecer las dudas de los estudiantes.
6. <i>Mecanismos de seguimiento de los aprendizajes</i>	Prueba escrita de salida y los comentarios orales.		
7. <i>la sistematización</i>	Fotografías		

Anexo 2. Estrategia de auto-monitoreo (creación propia)

LOS CUENTOS DE WILLY



ESTRATEGIA DE AUTOMONITOREO

Objetivo: hacer seguimiento a los procesos de pensamiento que realizan los estudiantes en clase



N°	Momentos de la clase	Pregunta sobre la clase	Mi respuesta como estudiante
1	Observo las imágenes del cuento	¿Qué debo hacer yo como estudiante en esta sesión?	
2	Las ilustraciones cuentan por si solas.	¿Qué aportes hice para responder las preguntas?	
3	El cuento sigue	¿Que he aprendido hoy?	

Estrategia de auto-monitoreo (creación propia)



LOS CUENTOS DE WILLY

ESTRATEGIA DE AUTOMONITOREO

Objetivo: Observar cómo los chicos realizan inferencias mediante las imágenes antes de la lectura y relacionan lo leído con lo que habían concluido.

N°	Momentos de la clase	Pregunta sobre la clase	Mi respuesta como estudiante
1	Antes de la lectura	¿Cómo hago yo para hallar las respuestas a las preguntas sobre los dibujos?	
2	Durante la lectura	¿Qué te pareció la lectura del cuento de Willy?	
3	Después de la lectura	¿Por qué crees que acertaste o erraste en tus predicciones sobre el cuento de <u>Willy</u> ?	

Anexo 3. Preguntas inferenciales sobre las imágenes del cuento (creación propia)

LOS CUENTOS DE WILLY

¿Qué paisajes alcanzas a observar en cada una de las imágenes?

¿Qué objetos curiosos se pueden observar en las ilustraciones?

PREGUNTA I

¿Qué querrá comunicarnos una imagen que tiene poco color en la historia?

¿Qué objetos y quién siempre aparece en los dibujos?

PREGUNTA II

SD ESPERANZA PIEDAD LOZANO

Anexo 4. Preguntas inferenciales sobre la secuencia ilustrativa (pregunta 1 creación propia, pregunta 2 rescatada del libro álbum” Los cuentos de Willy))

Relaciona la información para hacer inferencias de tipo III de lo que observa en la lámina, antes de la lectura del texto escrito.

1.¿Qué crees que hace Willy en la imagen?

¿Porque crees que hay tanta luz?

Relaciona la información para hacer inferencias de tipo III de lo que observa en la lámina, antes de la lectura del texto escrito

2.¿Qué siente Willy al ver esa huella?

¿De quién crees TÚ que era esa huella?