



“APRENDER A LEER EN GRADO TRANSICIÓN”

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL USO DE ESTRATEGIAS
DE LECTURA**

CLAUDIA XIMENA MARTINEZ PEÑA

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

2019

“APRENDER A LEER EN GRADO TRANSICIÓN”
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL USO DE ESTRATEGIAS
DE LECTURA

Proyecto de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

CLAUDIA XIMENA MARTINEZ PEÑA

Directora
ALICE CASTAÑO LORA

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CALI
2019

DEDICATORIA

A Dios; a mi eterno Padre celestial, a Jesús su hijo amado y al Espíritu Santo, sólo de la mano de Él fue posible toda esta experiencia de vida.

“Soy hija de Dios y Él es mi padre y mi padre me ama”

Melgar

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por darme cada día el milagro de la vida, llenándome de gracia, sabiduría y entendimiento. Definitivamente sin Ti nada de esto hubiese sido posible.

A mi familia, por sus oraciones y por motivarme cada día a ser mejor persona. Les amo enormemente.

A la Gobernación del Valle, por otorgarme la beca y espero poder retribuir con mi trabajo, el impulso que le han dado a mi carrera como maestra.

A mi alma *mater*, Icesi, y a los profesores que compartieron conmigo sus saberes contribuyendo así con mi formación académica

A la profesora Alice Castaño, asesora de tesis, por haberme dado un punto de partida para el desarrollo de mi trabajo de grado.

A mis compañeros y compañeras de U, por ser un excelente grupo pero sobre todo a unas mujeres especiales: “Gracias niñas porque fue realmente divertido intercambiar saberes con ustedes”

A mis niños de transición 7 de la sede Señor de los Milagros, por su apoyo incondicional, su participación fue indispensable para desarrollar este trabajo, esperó algún día puedan leerlo

A todas las personas que de una u otra manera contribuyeron para alcanzar este logro.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACION	10
3. OBJETIVOS	11
3.1 Objetivo general	11
3.2 Objetivos específicos	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1 Lectura	12
4.1.1 Algunas concepciones sobre lectura en la escuela	13
4.1.2 Lectura desde un enfoque sociocultural	15
4.1.3 El propósito de la lectura en la escuela	17
4.2 Comprensión lectora	18
4.2.1 Estrategias de comprensión lectora	19
4.2.2 Niveles de comprensión	20
4.4. La lectura en la educación inicial	23
4.4.1 Conocimientos previos	28
4.4.2 La formulación de preguntas	29
4.4.3 Elaboración y Verificación de predicciones	30
4.4.4. El Libro ilustrado	31
5. METODOLOGÍA	33
5.1 Sistematización como investigación	33
5.2 Secuencia didáctica	34
5.3 Contexto de la investigación	36
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	37
5.5 Proceso para la sistematización: Fuentes e instrumentos de recolección de datos	37
5.6. Categorías de análisis	40
6. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	41
6.1 Fase de iniciación	41
6.2 Fase de desarrollo	41

6.3 Fase de finalización	43
7. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN	45
7.1 Actividad introductoria: <i>adivinando voy encontrando</i>	45
7.2 <i>Caminando de la mano de un león y un lobo a la vez</i>	50
7.2.1 Primer momento: <i>antes</i> de la lectura.	50
7.2.1.1 Activación de los conocimientos previos	51
7.2.1.2 Formulación de preguntas	55
7.2.2.3 Elaboración de predicciones	60
7.2.2 Segundo momento: <i>durante</i> de la lectura.	62
7.2.2.1 Elaboración y verificación de predicciones	62
7.2.3 Tercer momento: <i>después</i> de la lectura	69
7.2.3.1 Verificación de las predicciones	69
7.3 <i>Infiriendo voy resolviendo</i>	78
7.3.1. Primer momento: <i>antes</i> de la lectura	78
7.3.1.1 Activación de los conocimientos previos	79
7.3.1.3 Reconocimiento de marcas gráficas	80
7.3.1.2 Elaboración de predicciones	81
7.3.2 Segundo momento: <i>durante</i> la lectura	82
7.3.2.1 Elaboración y verificación de predicciones durante la lectura	83
7.3.3. Tercer momento: <i>después</i> de la lectura	84
7.4 Caracterización final de los desempeños inferenciales	85
BIBLIOGRAFÍA	92
ANEXOS	
Anexo A. FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS	94
Anexo B. FORMATO 2. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS MOMENTOS QUE COMPONEN LA SD	98

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Niveles de comprensión lectora.MEN (2003)	20
Tabla 2. Niveles inferenciales de Ripoll	23
Tabla 3. Diseño general de las secuencias didácticas	38
Tabla 4. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD	39
Tabla 5. Corpus: presentación de la Secuencia Didáctica	46
Tabla 6. Corpus: respuestas de los estudiantes resolviendo las pistas de la yincana	47
Tabla 7. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes en las inferencias tipo II	48
Tabla 8. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes en la actividad de predicción y verificación	49
Tabla 9. Corpus: activación de los conocimientos previos cuento “El león que no sabía escribir”	52
Tabla 10. Corpus: Anticipación de la lectura “El estofado del lobo”	54
Tabla 11. Corpus anticipación de lectura El león que no sabía escribir	56
Tabla 12. Corpus: Activación de los conocimientos previos	58
Tabla 13. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes de la portada	59
Tabla 14. Corpus: activación de los conocimientos previos/ formulación de preguntas.	60
Tabla 15. Corpus fragmentos de respuestas de los estudiantes inferencias tipo I	61
Tabla 16. Corpus fragmentos de respuestas de los estudiantes inferencias tipo I	61
Tabla 17. Corpus: fragmentos de predicciones y verificaciones	63
Tabla 18. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes marcas gráficas. II parte	65
Tabla 19. Corpus: interpretaciones de la figura 12	66
Tabla 20. Corpus: estudiantes elaborando predicciones	68
Tabla 21. Corpus: fragmentos inferencias tipo I después de la lectura	70
Tabla 22. Análisis comparativo. Cuento “El león que no sabía escribir”.	71
Tabla 23. Corpus: Elaborando inferencias tipo II y III de Ripoll	72
Tabla 24. Corpus: Elaborando inferencias tipo I y II de Ripoll	76
Tabla 25. Corpus: estudiantes verificando predicciones	77
Tabla 26. Corpus: reconocimientos de marcas graficas	80
Tabla 27. Elaboración de las predicciones antes de la lectura	81
Tabla 28. Corpus: elaboración y verificación de predicciones durante la lectura	83
Tabla 29. Corpus: Verificación de la predicciones después de la lectura	85
Tabla 30. Caracterización de los estudiantes/ conocimientos previos	86
Tabla 31. Caracterización de los estudiantes/ elaboración y verificación de predicciones	87
Tabla 32. Análisis inferencias tipo I de Ripoll	87
Tabla 33. Análisis inferencias tipo II de Ripoll	88
Tabla 34. Análisis inferencias tipo III de Ripoll	88
Tabla 35. Corpus: fragmentos de los estudiantes de su parte favorita de la lectura	89

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. La diferencia con el promedio de los colegios de la ETC (Ministerio de Educación Nacional, 2018)	6
Figura 2. Desempeño en el área del lenguaje. Grado Tercero primaria. I.E El Diamante. Ministerio de Educaion Nacional (2018)	7
Figura 3. Desempeño en el área del lenguaje. Grado quinto primaria. I.E El Diamante. Ministerio de Educaion Nacional (2018)	8
Figura 4. Cartas escritas por los niños expresando sus sentimientos a sus familias	53
Figura 5. Observando un video preparación de un estofado de pollo	54
Figura 6. Portada del cuento <i>“El león que no sabía escribir”</i>	55
Figura 7. Contraportada. Libro álbum: <i>“El león que no sabía escribir”</i>	57
Figura 8. Portada del libro album: “El estofado del lobo”	58
Figura 9. Lectura en voz alta. Libro álbum: “El león que no sabía escribir”.	62
Figura 10. Interacción de los niños con las imágenes del libro álbum: “El estofado del lobo”	66
Figura 11. Lectura en voz alta del libro álbum: “El estofado del lobo”	67
Figura 12. Verificación de las predicciones Cuento “El León que no sabía escribir”.	69
Figura 13. Cuadro de saberes. Cuento “El León que no sabía escribir”	70
Figura 14. Dibujos acerca del tema del libro álbum: “El estofado del lobo”	73
Figura 15. Estudiantes organizando las escenas del libro álbum. “El estofado del lobo”	74
Figura 16. Estudiante narrando historia del libro álbum: “El estofado del lobo”	75
Figura 17. Cuadros de saberes. Cuento “El estofado de lobo”	77
Figura 18. Portada del libro álbum “Un zoologico en casa”	78
Figura 19. Lectura en voz alta libro álbum: “Un zoologico en casa”	82
Figura 20. Primera página del libro álbum: “Un zoologico en casa”	82
Figura 21. Cuadro de saberes cuento “Un zoológico en casa”	84

RESUMEN

Este trabajo de investigación evidencia los resultados obtenidos con la secuencia didáctica “*Los libros: todo un mundo por descubrir*” que se desarrolló con los estudiantes del grado Transición 7 de la Institución Educativa El Diamante, sede Señor de los Milagros, con la finalidad de empezar a desarrollar en los niños la comprensión lectora mediante uso de estrategias de lectura.

Metodológicamente se desarrolló una secuencia didáctica desde el enfoque de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) bajo un modelo de investigación cualitativa y descriptiva. Inicialmente, muestra el diseño e implementación de la misma y después se evaluaron los resultados de la intervención a la luz de planteamientos teóricos realizados por Isabel Solé (2006) y Ripoll Salcedo (2015).

Con la implementación de las estrategias de lectura y el uso de los libros ilustrados, se evidenció un avance satisfactorio en los estudiantes en relación al desarrollo de su comprensión de lectora, facilitando experiencias significativas en la cual los niños hicieron uso de sus conocimientos, reconocieron información explícita e implícita en el texto y elaboraron y verificaron predicciones, también se utilizaron otras estrategias pedagógicas como la lectura en voz alta y el trabajo grupal.

PALABRAS CLAVE: Lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura, nivel inferencial y libro ilustrado.

INTRODUCCIÓN

¿Están preparados los niños para aprender a leer alfabéticamente en grado transición? Es una situación que a lo largo de la historia ha logrado generar gran controversia en el ámbito educativo. El Ministerio de Educación Nacional en su política de la primera infancia ha considerado que no se debería enseñarse a leer antes de los 6 años, la razón, es que los niños no han alcanzado el nivel de maduración necesaria para poder realizar ese aprendizaje tan escolarizado. Desde sus diferentes programas permanentemente están haciendo énfasis a los docentes de transición que no se debe enseñar los nombres ni los sonidos de las letras, es decir, no iniciar a los niños en proceso de decodificación.

Leer estuvo asociado por mucho tiempo a un enfoque cognitivo, en el cual se da le daba mayor importancia a la forma y sonido de las letras. Al ser considerado el leer como un proceso exclusivo de fonemas y grafemas, esta idea había ocasionado una total dependencia de los niños pequeños con los adultos para poder disfrutar de un cuento de su interés, los procesos de comprensión era aplazados hasta que el niño estuviera alfabetizado.

Pero esta concepción de lectura ha empezado a evolucionar, porque se ha dejado de verla desde un enfoque meramente cognitivo y memorístico, para darle paso a la lectura desde una mirada más social. Como lo plantea Solé (2006) “Leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p.37). Igual, lo expresa Ferreiro (1999) al mencionar “leer es toda una actividad de asignación de un significado a un texto que procede de los convencional” (Valverde, 2014, p. 87). Ahora se concibe la lectura como un proceso de comprensión e interpretación textual, para lo cual las letras y sus

representaciones sonoras pasan a un plano menos indispensable y aparecen otros elementos que antes estaban desapercibidos: las imágenes y otras marcas textuales.

El Libro álbum y los textos ilustrados dan al proceso de la lectura una nueva perspectiva esperanzadora, frente a la comprensión lectora y el aprendizaje de algunas estrategias de lectura. Para los niños de edad preescolar, al no conocer muy bien la dinámica de las letras, las imágenes juegan un papel fundamental porque estas también ayudan a contar la historia al acompañar el texto escrito y además constituye un elemento divertido y motivador para acercar a los niños a la lectura convencional.

Si es posible o no aprender a leer alfabéticamente en el grado transición, va a depender de la concepción que tenga el maestro de ese proceso. Si se considera que leer es comprender a través darle significado al texto con el uso de estrategias como las lectoras, entonces se podría decir que “En transición si es posible aprender a leer”. En la medida que se vaya ampliando esta tesis, se expondrán los conceptos teóricos en los cuales se fundamenta esta postura.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre los objetivos que tiene la educación en el área de Lenguaje en Colombia, diseñados desde el Ministerio de Educación Nacional a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura, se encuentra:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos. (Colombia aprende. 2016).

Aunque la formulación del objetivo es claro, su implementación no ha dado los frutos esperados en las diferentes pruebas estandarizadas tanto a nivel mundial, nacional, regional y local.

En cuanto, a las pruebas que realiza el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa), Colombia viene fallando en diferentes áreas. Las pruebas en las que los jóvenes fueron evaluados son lectura, matemáticas y ciencia y el país ocupó para el 2015 el puesto número 61 entre 65, según dichas pruebas. De manera específica, en cuanto a la lectura, la Revista Semana (2016) señala que los estudiantes colombianos tienen dificultades para reconocer la idea principal de un texto.

Para el 2015, las calificaciones arrojaron que Colombia tuvo mejoras en relación con las pruebas. Aunque continuó estando por debajo del promedio de la OCDE y de América Latina, donde Chile tuvo los mejores resultados de nuevo. En lectura, Colombia obtuvo la mejor de sus

calificaciones y sacó 425 puntos, debajo de la OCDE y la media en Chile (459), aunque por encima de la media de Brasil (407) y de Perú (398).

En el 2016, en las pruebas Saber, a nivel nacional, participaron 16.505 instituciones educativas de las cuales 9.783 pertenecen al sector oficial y 6.722 al sector privado en todo el país. Los resultados arrojaron que tanto en grado 5° como en 9° es necesario fomentar una lectura que supere la comprensión superficial y promueva una comunicación con sentido y significado. Es importante que los estudiantes reflexionen críticamente sobre lo que leen e interpreten con mayor complejidad los textos que enfrentan en la escuela y en otros escenarios de su cotidianidad. En cuanto al lenguaje, las regiones con más repunte fueron: Quibdó, Turbo, Chocó, Sucre, Buenaventura, Malambo, Córdoba, Magdalena, Apartadó y Caquetá (La opinión , 2017).

Para el 2016, se observa un aumento en el Valle del Cauca en la prueba saber, con respecto a la lectura crítica, ya que pasa de tener un porcentaje 51,25 % en el 2015 a 52,75 %, lo cual es significativo para la región, pero su porcentaje es menor comparado con el aumento que se presentó en otros departamentos como Atlántico y Cundinamarca. En Cali se logra aumentar el promedio de lectura crítica, 52,25 a 58.61 %, pero su desempeño comparado con otras ciudades es menor, lo cual la ubica el quinto puesto después de Barranquilla, Bogotá, Tunja y Pasto. (Murillo, 2017).

Según el informe que emite el MEN, denominado *Análisis por cuatrienio 2018* y que incluye los resultados de las pruebas Saber, en general los estudiantes de la Institución Educativa El Diamante, (para el año lectivo 2017), respondieron incorrectamente, en promedio, el 63.6% de las preguntas; razón por la cual el colegio se ubica 18.9 puntos porcentuales por debajo de la media en Colombia y 23.2 puntos porcentuales por debajo del ETC (Entidades territoriales de Colombia).

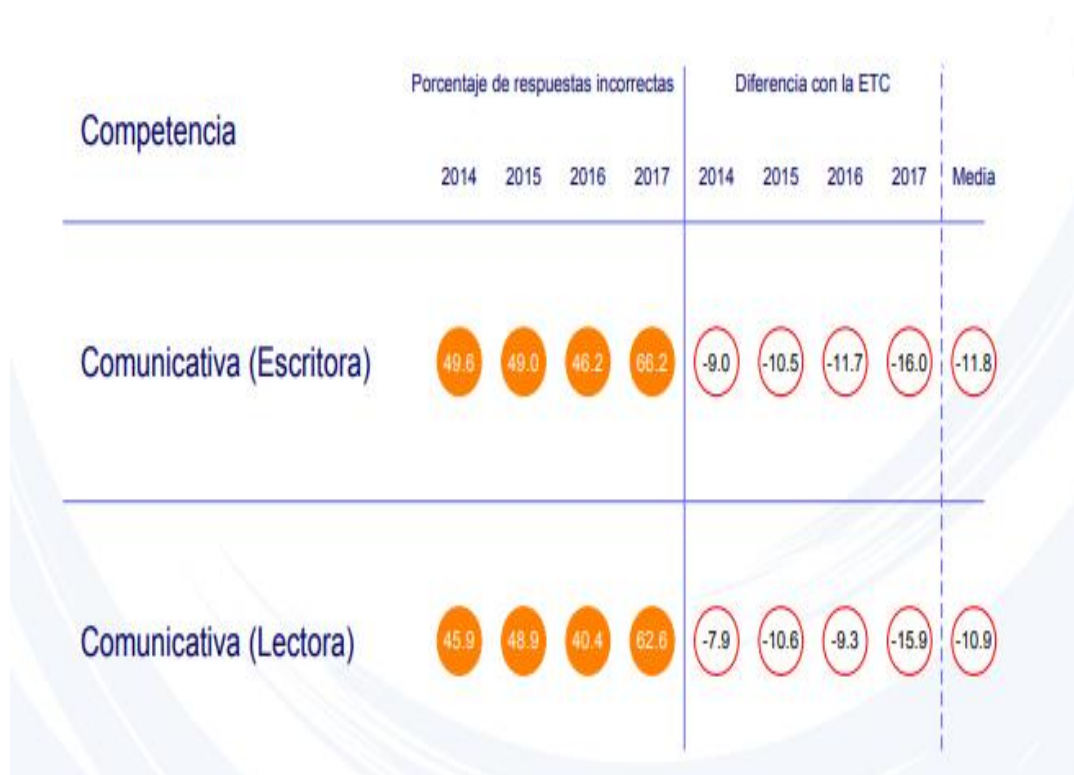


Figura 1. La diferencia con el promedio de los colegios de la ETC (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

En los resultados del grado tercero en la competencia de comprensión lectora, específicamente en el componente pragmático, el 66.3% de los estudiantes no contestó correctamente a la capacidad de recuperar información explícita e implícita de una situación de la comunicación. En el componente semántico, el 60.9 % de los estudiantes no respondió correctamente a las preguntas de recuperar información explícita e implícita en el contenido de un texto. Así mismo, en el componente sintáctico el 62.2 % no identifica la estructura de un texto.

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).	71.3	45.1	33.3	63.6	-9.6	-1.9	-7.4	-18.9	-9.4
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	45.2	62.3	45.1	66.9	-5.3	-8.3	-6.4	-9.9	-7.5
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	27.7	47.2	31.6	64.0	-2.0	-9.9	1.4	-16.7	-6.8
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	72.3	49.3	38.6	59.6	-12.9	-7.2	-2.8	-3.9	-6.7
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	40.4	48.1	45.1	60.9	-3.1	-7.1	-4.0	-11.8	-6.4
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	41.8	49.0	34.0	64.0	-0.9	-6.1	-2.7	-10.6	-5.1
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	33.0	68.1	73.4	62.3	6.5	-3.9	-13.6	-2.3	-3.3
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	61.7	31.9	41.8	48.6	-7.1	-2.9	8.2	1.4	-0.1

Figura 2. Desempeño en el área del lenguaje. Grado Tercero primaria. I.E El Diamante. Ministerio de Educaion Nacional (2018)

En lo resultados del grado quinto, en la competencia de comprensión lectora específicamente en el componente pragmático, el 56.7% de los estudiantes no contestó correctamente a la capacidad de recuperar información explícita e implícita de una situación de la comunicación. En el componente semántico el 54.7 % de los estudiantes no respondió correctamente a las preguntas de recuperar información explícita e implícita en el contenido de un texto y en el componente sintáctico el 56.9 % no identifica la estructura de un texto.

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con la ETC				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	71.3	45.1	33.5	63.8	-12.0	-9.0	-11.5	-23.2	-13.9
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	27.7	47.2	31.6	64.0	-7.0	-14.3	-3.8	-22.6	-11.9
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	72.3	49.3	38.8	59.8	-15.3	-12.3	-8.7	-10.8	-11.7
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	45.2	52.3	45.1	66.9	-8.7	-10.1	-13.3	-14.2	-11.6
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	40.4	48.1	45.1	60.9	-7.9	-10.9	-8.6	-17.0	-11.1
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	41.8	49.0	34.9	64.0	-5.7	-11.3	-8.5	-16.5	-10.5
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	61.7	31.9	41.8	48.6	-12.3	-8.1	-0.8	-8.7	-7.4
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	33.0	68.1	73.4	62.3	0.5	-4.2	-19.2	-4.9	-7.0

Figura 3. Desempeño en el área del lenguaje. Grado quinto primaria. I.E El Diamante. Ministerio de Educación Nacional (2018)

Frente al desempeño particular de la sede Señor de los Milagros, de la Institución Educativa el Diamante, algunos docentes de primaria expresaron que un porcentaje alto de los estudiantes presentan problemas en el momento de leer y algunos no poseen las habilidades de decodificación adecuadas para su edad. En el grado cuarto de primaria un 8% de los estudiantes logra leer con fluidez, el resto se encuentra en lectura silábica. En grado quinto, un 9% realizan una lectura parafraseada y 3% logran realizar un análisis de un texto, tomando información de lo literal para hacer interpretaciones.

En el grado transición, la lectura de cuentos, ya sea de manera grupal o individual, es una actividad en la que se les dificulta a los niños mantener centrada su atención y cualquier cosa los distrae. En las ocasiones en las que se visita la biblioteca y tienen la oportunidad de explorar los libros de forma independiente, pasan las hojas de estos rápidamente y expresan: “profe, ya terminé” e inmediatamente cogen otro libro y no se dan el tiempo a compartir con otros lo que observaron en las imágenes. En conversaciones que se han sostenido con los padres de familia, han expresado que ellos no tienen el hábito de leer con sus hijos, ni siquiera cuentos.

Definitivamente, el fundamento de las pruebas a la que se están enfrentando los alumnos de los grados tercero y quinto, tienen como eje principal la lectura y no se han obtenido resultados esperados. La cuestión es: ¿Qué estamos haciendo los maestros desde la escuela para el fortalecimiento de las competencias que favorezcan el desarrollo del lenguaje, en los niveles semántico, pragmático y sintáctico? ¿A través de qué estrategias de lectura se puede favorecer a los estudiantes en su proceso de comprensión? O mejor aún ¿Cuál es el objetivo de enseñar a leer?

“Las personas leen para satisfacer una necesidad y dentro de un contexto comunicativo auténtico. Es imperante que los primeros aprendizajes se orienten a disfrutar de la lectura, descubrir el uso social y aprender a interpretar y sobre interpretar los escritos” (Eco, U. 1990). Es a la escuela la que se le ha designado la tarea de enseñar grafías, fonemas y reglas ortográficas, pero sobre todo es también deber enseñar a los estudiantes a comprender lo que se lee, así como las estrategias que faciliten dicho proceso, asunto que debería empezarse escolarmente, con los niños de transición. ¿Cómo empezar a desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes del grado transición 7 de la Institución Educativa El Diamante sede Señor de los Milagros en la ciudad Cali, en el año 2019? Es el interrogante que guía esta investigación.

2. JUSTIFICACION

En el actual sistema de educación, la lectura se ha convertido en un instrumento fundamental de evaluación en la que sin importar la asignatura, los niños deben saber leer; en otras palabras, deben de saber comprender e interpretar correctamente un texto antes de responder las preguntas que se formulan en las diferentes pruebas. Es en la capacidad para comprender, en la cual los estudiantes evidencian dificultades, lo que no solo se ve en los bajos resultados en el aula, sino también en los de las pruebas Saber. Definitivamente, la lectura es un eje que transversaliza los procesos de enseñanza – aprendizaje de la educación.

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema anteriormente descrito, la pregunta no debe ser ¿Cuál es la edad más adecuada para empezar a leer alfabéticamente?, sino ¿Cómo deberían las maestras de transición apoyar el proceso de comprensión de sus estudiantes? En un contexto tan vulnerable (socio económicamente) como el que presenta la sede Señor de los Milagros en el barrio El Retiro, se hace necesario empezar a desarrollar en los estudiantes desde el grado transición el proceso de comprensión lectora a partir de un aprendizaje lleno de experiencias significativas, que les permita ingresar a la básica primaria con mayores herramientas en su proceso de lectura.

El propósito de este proyecto investigativo es implementar una secuencia didáctica a través de la cual se desarrollaran algunas estrategias de lectura que les permita a los niños de grado transición 7 de la sede Señor de los Milagros de la Institución Educativa El Diamante, iniciar su proceso de comprensión lectora de la manera más natural y significativa posible, utilizando cuentos infantiles, en los cuales la imagen juega un papel fundamental, dado que los niños de transición no poseen aún el sistema de lectura convencional.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Favorecer el desarrollo de la comprensión lectora a través del uso de estrategias de lectura en los estudiantes del grado transición 7 de la Institución Educativa El Diamante sede Señor de los Milagros - Cali

3.2 Objetivos específicos

- Identificar estrategias de lectura que favorezcan el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado transición.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica que favorezca el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado transición.
- Evaluar la efectividad de las estrategias de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado transición.

4. MARCO TEÓRICO

Este capítulo empezará definiendo el concepto de lectura desde una postura tradicional y posteriormente, desde un enfoque más sociocultural, utilizando la mirada de diferentes concepciones teóricas. Se continuará, con el propósito de la lectura en la escuela y la lectura como proceso de comprensión e interpretación, luego se profundizará en los niveles de lectura según Juan Cruz Ripoll y además se plantearán las estrategias de lectura de Isabel Solé: antes, durante y después; se continuará con la lectura en la educación inicial y se finalizará con el libro- ilustrado como una herramienta fundamental en el proceso de comprensión lectora en el grado transición.

4.1 Lectura

La lectura ha tenido muchas concepciones a lo largo de la historia, por ejemplo, fue considerada un oficio o profesión exclusiva de unas pocas personas, también como una cuestión de poder a la cual solo accedían las clases sociales más favorecidas o como un objeto de conocimiento; Solé (2006) plantea, “La lectura como objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes” (p. 17), considerándola como un instrumento básico en el proceso de aprendizaje.

La lectura dejó de ser un privilegio que le otorgaba poder a quienes sabían leer para convertirse en un derecho para todos. “No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)” (Ferreiro. 2012, p 18). Pero como dice Ferreiro, no cualquier tipo de lector, sino de uno capaz de descubrir el poder que tienen las palabras.

Pero el término leer ha pasado también por diversos enfoques. Ha estado asociado al proceso de decodificación que debe realizar un individuo para entender un mensaje, dicho aprendizaje

pasa por varias etapas; primero alfabetización, después automatización y fluidez verbal, en el cual lo más importante es que niño desarrolle velocidad y precisión y está centrado en el texto, Solé (2006) denomina Bottom up. Otro enfoque es que aprenda a partir de la palabra y su relación con su significado y se enfatiza en el reconocimiento global de las palabras, realizar anticipaciones e hipótesis a partir de los conocimientos previos, a este modelo Solé lo denomina Top Down.

El proceso de leer en algunas personas continua asociado a la capacidad de adquisición del código (signos y grafemas), que requiere que el lector haga un ejercicio permanente de asociar la letra con el sonido en una actividad estrictamente mecánica y memorística. Es necesario que los niños más que aprender a decodificar, que su objetivo de lectura sea apropiarse de lo que está leyendo y es el objetivo de la escuela es enseñarles estrategias que favorezcan el proceso de comprensión.

4.1.1 Algunas concepciones sobre lectura en la escuela

La mayoría de los procesos de enseñanza- aprendizaje que se presentan en la escuela no está necesariamente ligados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) o su modelo pedagógico, sino que están más ligados a las concepciones que tienen los maestros en su práctica. Entonces, ¿Qué es una concepción en el ámbito educativo?, Sánchez (2014) lo define como: “() una concepción reúne un conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en el aula” (p. 10), y son estos principios o ideas, las que se encuentran presentes en la manera como se planean, ejecutan y evalúan los contenidos en las diferentes áreas.

Sánchez plantea cuatro concepciones que tienen los docentes sobre leer. La primera, leer es decodificar y está asociado a las reglas del sistema alfabético, como un proceso en el cual ha

priorizado la enseñanza de la escritura silábica y no tanto la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. La segunda es la que se asocia la lectura a un cuestionario de preguntas que se evalúa y al que se le otorga una nota sumativa. La tercera concepción, es que todos los textos se leen igual manera. La cuarta y última concepción es que leer es una actividad exclusiva de la clase de literatura.

En el grado primero de primaria, es común encontrar en algunas escuelas las cartillas muy al estilo de “Nacho Lee”, con la instrucción para los maestros, de cómo deben de enseñar a leer y a escribir, con el alfabeto en forma secuencial (método analítico); primero la letra “m” con la “a”, después la “p” y sigue la “S”, para ir formando palabras como: “mamá” “sapo”, después formar oraciones: “mamá me ama”, acompañada de pequeños textos con preguntas de tipo literal. Lo que implica pasar por alto otro tipo de marcas textuales como imágenes o la información que proporciona la voz del lector que al igual que el texto escrito favorecen la comprensión.

En los grados superiores, se parte del hecho que los niños ya tienen el proceso de decodificación completo, entonces se le proporcionan libros que ya traen los cuentos para leer, sin un objetivo claro para los estudiantes. Se lee para evaluar, que si utilizaron los signos de puntuación o no, si se contestó bien o no el cuestionario, convirtiendo lectura en una actividad monótona y carácter evaluativa. ¿Cómo devolverle la diversión a la lectura? ¿A quién le corresponde esta tarea o es una responsabilidad exclusiva del profesor de literatura?

Si la lectura es una actividad que transversaliza todas las áreas del aprendizaje, porque no se habla del tipo de lecturas se van a realizar en los diferentes áreas de aprendizaje como matemáticas o ciencias. “Sin embargo, esta idea está cambiando, pues los docentes de áreas diferentes a lenguaje se han dado cuenta de que las dificultades que los estudiantes presentan en sus materias,

tienen mucho que ver con las competencias de lectura”. (Sánchez. 2014, p. 18). En la medida que se empiece a dar cambios en las concepciones, el uso de la lectura deja de ser una responsabilidad exclusiva de los profesores de literatura para ser un compromiso de todos.

“Un compromiso de todos”, porque definitivamente el proceso de leer incluye a toda la comunidad educativa; directivos docentes, maestros de primaria y secundaria, padres de familia y estudiantes. Y es tan incluyente que hace necesario empezar a involucrar a los más pequeños de la institución, los niños y niñas del grado transición, a estos pequeños que aún no tienen el código alfabético, si tienen habilidades como la imaginación, la observación y la curiosidad, fundamentales para el proceso de comprensión. La invitación desde esta propuesta de investigación es: “aprender a leer desde el grado transición”

4.1.2 Lectura desde un enfoque sociocultural

Se había enseñado por mucho tiempo que leer eran letras que formaban palabras, después oraciones y finalmente textos, lo que era bastante desalentador porque para llegar a leer un texto se necesitaba hacer un largo camino; para entender sentimientos, emociones o pensamientos se requería primero realizar ese largo proceso de decodificación que en la mayoría de los casos se hacía solamente en la escuela. ¿Qué pasaba con el proceso de aprendizaje de aquellos niños que no tenían la oportunidad de ir a una escuela?

Hasta ese momento las corrientes pedagógicas como por ejemplo la conductista, se encargaban más de la manera como los niños aprendían las formas y sonidos de las letras, que de su proceso de su comprensión. Este concepto logra evolucionar y a tener una mirada más desde lo sociocultural, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1982), plantean:

En el año 1962 comienzan a producirse cambios sumamente importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. De hecho, se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas.

Hasta esa época la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Esas palabras eran clasificadas, según las categorías del lenguaje adulto (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.), y se estudiaba cómo variaba la proporción entre estas distintas categorías de palabras, qué relación existía entre el incremento del vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etcétera. (p. 21).

Aparecen autores como Gardner, Perkins, Blythe y Solé, con nuevas concepciones pedagógicas acerca de leer, en las cuales le dan más importancia a la comprensión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se empieza hablar de lectura desde un aprendizaje significativo. Por ejemplo Solé (2006) define “Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 18). Por tanto, la acción de leer pasa de ser simples letras sin sentido y significado a una conversación entre el lector y el texto.

Desde este enfoque constructivista, se requiere que el niño haga una lectura diferente de su entorno y de las relaciones que entabla con los demás en un ejercicio permanente de ciudadanía. “Leer para entender sus derechos y conocer los deberes que tiene” (Sánchez. 2014, p. 28), la lectura

empieza a tener un papel social, es ahí, cuando la escuela le debe de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para el desarrollo de dicha comprensión de su contexto.

4.1.3 El propósito de la lectura en la escuela

La escuela requiere que los maestros hagan cambios en sus concepciones en relación al proceso de lector de sus estudiantes. “Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto” (Lerner.2001, p. 26), eso requiere generar transformaciones al interior de sus prácticas, replantearse desde la formulación de los objetivos, el diseño del currículo, la didáctica y las actividades en el aula.

Empezar a ceder el control de la clase para concentrarse en las necesidades de los estudiantes, a no dejarse de limitar por tiempo para el desarrollo de los objetivos propuestos porque existe una lista de contenidos que debe de cumplir antes de finalizar el periodo y por generar una nota (evaluación) sino enfocarse en lo que realmente se necesita los estudiantes para dar respuesta a exigencias del mundo, en enseñarles a predecir, a inferir información, hacerle preguntas al texto, a plantearse objetivos de lectura y a utilizar la lectura como eje de su práctica social.

“Y la escuela debe enseñar a leer de todas las formas posibles y con diversos propósito” (Reyes, 2016, p.29). Entre las múltiples funciones que tiene la escuela está la de enseñar a leer alfabéticamente, pero este no debe ser su objetivo principal. El propósito de la escuela debe ser el de formar lectores autónomos, con un buen nivel de comprensión y de interpretación que le permita conectarse con las emociones, sentimientos y pensamientos del autor; estudiantes con la capacidad

de buscar información en un texto que le permita cumplir con los objetivos que han propuesto, pero también en lectores que simplemente lo hagan por placer.

4.2 Comprensión lectora

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé. 1992, p.17), como se ha expresado anteriormente, acercarse al texto va más allá del proceso de decodificación es entender que para que se dé dicho acercamiento es necesario comprenderlo e interpretarlo y tomar de él los elementos necesarios para cumplir con los propósitos por los cuales escogimos hacer la lectura.

Definitivamente, la comprensión está teniendo un papel relevante en el proceso de lectura, en la cual además del texto interviene también el lector. “Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”. (Solé. 2006, p.18). La interpretación y la comprensión son procesos de construcción que requiere que el lector se tome el tiempo para indagar, preguntar, cuestionar, dar significado a lo que se lee y finalmente poder dar la respuesta que evidencie que ha tenido un aprendizaje.

Es tarea de los maestros dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para elaborar dichos procesos de comprensión. Como lo expresa Sánchez (2104), “Enseñar a leer y a comprender lo leído, exige conocer las llamadas estrategias de comprensión lectora” (p. 14). Es el momento de enseñar a los estudiantes que toda lectura requiere que se elaboré un plan, con objetivos claros y específicos, para cumplir con lo que sea propuesto debe de conocer cómo se lograrlo y estrategias de lectura le permitirá alcanzarlos.

“Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé.2006, p 62) El objetivo de enseñar estrategias de

comprensión lectora es la de favorecer la autonomía en nuestros estudiantes, que ellos puedan aprender por sí mismos a conseguir información que se encuentra en el texto, ya sea que se encuentre de manera explícita e implícita en el texto basándose en sus conocimientos previos

4.2.1 Estrategias de comprensión lectora

En este apartado se inicia con el concepto de lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en cual el lector debe de comprender e interpretar lo que el autor quiere expresar, para lo cual es necesario inferir las emociones, sentimientos y pensamientos de los personajes. ¿Cómo favorecer la habilidad de inferir, predecir o anticipar en el proceso de lectura en los estudiantes?, convirtiéndola en una experiencia placentera y no en proceso netamente evaluativo.

Solé en su libro “Estrategias de lectura”, propone el uso de las estrategias de comprensión lectora en tres grandes momentos: antes, durante y después de la lectura. En este primer momento, antes de la lectura; es necesario que el niño conozca los objetivos de su lectura, si es un texto informativo, de instrucciones, o una receta, si es por placer o para dar cuenta de lo aprendido. Esto es un punto importante porque los textos no se leen igual de igual manera y las estrategias de lectura que se usan en cada situación tampoco, por lo que encontramos una diversidad de ellas, por ejemplo, activación de los conocimientos previos, las predicciones y la formulación de preguntas, etc.

Un segundo momento es durante la lectura, se potencializa el proceso de comprensión lectora a través de la emisión y verificación de predicciones. Como lo plantea Solé (2006): “Estas predicciones o como las quiera llamar, deben encontrar verificación en el texto o bien sustituir por otras. Cuando encuentran, la información del texto se integran en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión” (p, 101). Adicionalmente existe otro aspecto importante en esta etapa de la comprensión, el planteamiento de preguntas que se vayan suscitando por parte del lector mientras lee el texto.

Y el último momento es después de la lectura y está relacionado con la realización de actividades de tipo cognitivas como identificar la idea principal, elaborar un resumen y finalmente y no menos importante responder en un taller preguntas literales, inferenciales y críticas sobre el texto, con todo tipo de estrategias de lectura, se debe cerciorar el maestro que se ha enseñado a los estudiantes la manera de hacerlo correctamente.

4.2.2 Niveles de comprensión

Los niveles de comprensión podrían referirse a procesos de internos como predecir, inferir, analizar y sintetizar que realiza el lector de forma indeterminada durante la lectura. Por ejemplo, Solé (2006), clasifica las preguntas en tres tipos dependiendo el nivel de exigencia que le hagan al lector: *Literal*, que son preguntas cuya respuesta se encuentra literalmente y directamente en el texto. *Inferencial*, son aquellas preguntas cuya respuestas es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto. *Crítico*, preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo, exige la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Para esta propuesta nos enfocaremos en dos tipos, las literales y las inferenciales.

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora.

LITERAL	INFERENCIAL	CRITICO INTERTEXTUAL
El significado de un párrafo. El significado de una oración. El significado de un término dentro de una oración. La identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto. El reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del significado de la imagen). El reconocimiento del significado de los signos como las comillas o los puntos de interrogación	El reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Coherencia y cohesión. Saberes del lector. Identificación del tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo. Identificación del propósito. Identificación de la estructura. Identificación de la función lógica de un componente del texto.	Identificación las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. Reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto. Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros

Publicado por MEN (adaptación de Abril 2003)

4.3 Nivel inferencial

Retomando el propósito de este trabajo en relación a las dificultades que vienen presentando los estudiantes de la institución Educativa El Diamante sede Señor de los Milagros, en su proceso de comprensión lectora más específicamente en el nivel inferencial, en los problemas para obtener información que se encuentra de manera implícita en el texto. Dichas dificultades se ven reflejadas en los bajos resultados de las diversas pruebas a las que se enfrentan tanto a nivel institucional como nacional y más específicamente las pruebas Saber 2017.

Empezaremos definiendo el termino inferir: “las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje” (Duque y Correa.2012, p 560), las inferencias son la manera como el lector logra hacer sus propias conclusiones, a partir de la información que proporciona el escritor en el texto.

“La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras —bien elegidas— podemos conseguir que el lector infiera todo”. (Cassany.2006, p.5).

El lector comprender necesita inferir, lo que significa que debe escudriñar en lo profundo en el texto aquellas cosas, sentimientos y pensamientos que el autor quiso decir pero que no escribió de forma explícita. Para lograr mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, se requiere que ellos aprendan a obtener información implícita y explícita a partir de lo que leen y es función de la escuela enseñarles las estrategias para optimizar dicho procesos.

Se estudiará el tema de las inferencias desde la postura de Ripoll Salcedo, quién utiliza la estrategia de preguntas y respuestas como un medio para ayudar a los lectores en su nivel de

comprensión inferencial. Están clasificadas en cinco tipos; I, II, III, IV y V, lo cual permite ubicar a los estudiantes según su desempeño en un determinado nivel de comprensión lectora.

4.3.1. Clasificaciones de inferencias

Ripoll, divide las inferencias en cinco niveles; tipo I, II, III, IV y V. Las inferencias tipo I, dan respuestas a preguntas como “¿A qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de Quién), que tienen como objetivo dar coherencia al texto, solucionar ambigüedades y aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas.

Las inferencias de tipo II, responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?”, está más relacionado con los pensamientos, comportamientos, emociones y sentimientos de los personajes. La función de este tipo de inferencias es la establecer la relación entre la causa y el efecto.

Las inferencias de tipo III, en este caso las preguntas son del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?”. La función principal de las inferencias de tipo III es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto, por ejemplo, las consecuencias de lo que narra o describe el texto en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes.

Las inferencias de tipo IV, este tipo de inferencias, responde a preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto, se pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo.

Las inferencias tipo V, responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?” “¿Qué me preguntan aquí?”, este tipo de inferencia está relacionado con el sentido figurado del texto, otras palabras en la moraleja, la ironía o la metáfora.

Tabla 2. Niveles inferenciales de Ripoll

TIPO DE INFERENCIA	FUNCIÓN	CLASE DE PREGUNTA	CONOCIMIENTO
Tipo I Basadas en el texto Relación de tipo local-del texto	-Dar cohesión, soluciona ambigüedades, aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas	¿A qué? ¿De qué? ¿A quién? ¿Quién?	-Léxico, sintáctico (Función de las palabras)
Tipo II Basadas en los conocimientos del lector	-Dar coherencia -causa-efecto (físicas): que no está explícito en el texto Pensamientos, sentimientos, deseos, aspiraciones-textos narrativos	¿Por qué? ¿Qué relación hay?	-Relación entre causa-efecto -función de las cosas -Conocer sobre el tema -Conocer pensamientos y comportamientos de las personas.
Tipo III Se infieren y anticipan nuevos elementos	-Hacer hipótesis sobre sucesos del texto. -Interés que despierta el texto -Componente causal	¿Qué sucederá? ¿Qué se puede predecir? ¿Para qué?	-Conocimientos generales -Conocimientos del texto. Son infinitas
Tipo IV No se hacen durante la lectura, sólo si el texto las favorece	No preguntan por nada del texto	¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Qué color? ¿Con qué?	-Conocimiento del género literario -Conocimiento del autor -Conocimiento del texto
Tipo V Plantean el tema del texto cuando no está explícito. Menos frecuente, ya que no en todo texto lo consideran en su conjunto o una parte amplia de él	Interpretar lenguaje figurado(metáfora, alegoría, ironía) moraleja o enseñanza	¿Qué me preguntan aquí? ¿Qué quiere decir?	-Conocimiento sobre el mundo -Sobre el tema del texto, el autor, contexto, géneros literarios

Elaborado por Carmenza Salcedo Rodríguez

4.4. La lectura en la educación inicial

Como se expuso en la sección anterior, la lectura es un eje que transversaliza los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación ya que es un instrumento pedagógico que se utiliza en todas las asignaturas porque se lee en español, ciencias y matemáticas; en los niños de grado transición, se convierte en una herramienta fundamental porque a través de ella se logra estimular la imaginación, la creatividad y además les permite conocer e interactuar con el contexto que los rodea.

No se puede perder de vista, que a través del fascinante mundo de la lectura, se puede conocer mundos apacibles, poco imaginados, quizá irreales, poco existentes, (). De ahí, que la lectura se convierta en la elaboración escrita de diferentes textos, enmarcados en contextos infinitos como punto de partida y de llegada a la vez. Indiscutiblemente el mundo que nos rodea necesita ser leído, para reconstruirlo a partir de la escritura. (Valverde. 2014, p. 73).

Si la lectura le permite a los estudiantes conocer, investigar, explorar, entre otras cosas más ¿Se podría empezar a enseñar a leer en el grado transición o es una tarea exclusiva para los maestros de primero de primaria?, la respuesta va a depender de la concepción que tenga el maestro, si es desde el punto de vista cognitivo, en el que el rol del estudiante es memorizar en orden el alfabeto, leer con fluidez palabras, entonces si es mejor dejar la tarea para las maestras de grados de primero. Pero, si la concepción que se tiene es leer como un proceso de comprensión, se puede decir que si es posible aprender a leer en grado transición y que además no es una tarea exclusiva de la escuela.

Retomando las definiciones de lectura de Ferreiro y Solé, en las cuales las autoras la conciben como un proceso de comprensión. Por ejemplo, Emilia Ferreiro (1999) expresa, “lectura es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” e Isabel Solé (1992), “Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”; ambas se refieren al proceso de comprensión a través del cual el niño le da significado a lo que se lee. Este tipo de argumento será la base con la cual se debe iniciar el proceso de lectura en el grado transición.

Dentro del proceso de comprensión lectora se requiere de un adulto que conciba al niño como sujeto activo que construye su propio conocimiento;

Piaget “aporta a la teoría Constructivista el concebir el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a los que este autor denomina estadios”.

Bruner “El aprendizaje es un proceso activo en el cual los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento corriente o pasado. El alumno selecciona y transforma información, construye hipótesis, y toma decisiones, confiando en una estructura cognitiva para hacerlo”. (Massimino, s,f)

Autores como Piaget, Bruner, entre otros dejan ver en su teoría al niño como el artífice de sus propios saberes y le otorgan importancia que tienen sus conocimientos en el proceso de resignificar lo que ya tienen aprendido anteriormente, dándole un papel activo en su proceso de aprendizaje.

En el enfoque pedagógico esta teoría sostiene que el conocimiento no se descubre, se construye: el alumno construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje. (Massimino.s.f)

Como el objetivo de este trabajo de investigación está enfocado en favorecer el proceso de comprensión lectura de los niños a los niños de transición, este se hará desde un enfoque sociocultural por varias razones, primero porque este concibe la lectura como proceso significación que se

le da al texto; segundo, por el papel protagónico que le da al niño en su proceso de aprendizaje y por último la importancia que le otorga a sus experiencias, conocimientos, cultura y el contexto.

Solé, (1993). En efecto, “a lo largo de nuestra vida, las personas, gracias a la interacción que mantenemos con los demás, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos, etc. ().En cualquier caso, mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y evidentemente, un texto escrito” (Valverde.2014, p 74)

Todas las personas desde que nacen son parte una cultura que posee unas características muy propias, que están cargadas de historia y costumbres, las cuales afectan de una u otra manera el concepto que se tiene del mundo y la relación que se establezcan con los demás, se debe empezar a llevar a los niños desde pequeños a ser conscientes y partícipes de esa cultura al tiempo a la vez que se les ayuda a ir más allá de lo que le ofrece su entorno más inmediato. La lectura es una de las formas lúdicas que les permite a los niños indagar y adquirir elementos que favorezcan nuevos conocimientos.

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (Lerner. 2008, p 115)

Los niños en el preescolar tienen la capacidad de aprender a leer comprensivamente, la tarea como maestros de transición debe ser la de diseñar ambientes de aprendizaje dentro y fuera

del aula para que el inicio de este proceso se dé la manera más natural posible sin presiones ni obligaciones, partiendo de las necesidades e interés de los niños, enseñando a leer de forma dinámica y creativa. Para lo cual, la política pública de la primera infancia propone cuatro pilares para el trabajo pedagógico que son: juego, arte, exploración del medio y literatura.

Como ya se había expuesto, la lectura es una actividad que no debe de estar centrada en la decodificación sino en el significado que tienen las palabras para el autor y que cobran vida solo cuando tienen significado para el lector. De allí que sea necesario empezar a fomentar y promover en los niños una lectura significativa y empiece a desarrollar desde muy temprana edad su capacidad para comprender.

La lectura ha sido considerada como una habilidad o destreza que se utiliza para adquirir información y registrarla en los más diversos formatos. El acto de leer es un proceso que abarca múltiples aspectos, el trabajo de los símbolos gráficos, su decodificación, clasificación y almacenajes para la clasificación de ideas, la estructuración de conceptos, sentencias y formas más elaboradas de organización del lenguaje mental, constituyen elementos de un complejo proceso de aprendizaje. (Valverde. 2014, p.73).

Leer es comprender, en otras palabras, leer es apropiarse del texto escrito pero esto requiere de habilidades que necesitan ser enseñada desde la escuela. La pregunta es; ¿Qué estrategias lectoras favorecen el proceso de comprensión lectora de los niños del grado transición? Para este trabajo de investigación se utilizaran tres estrategias de lecturas propuestas por Isabel Solé: Acti-

vación de los conocimientos previos, la formulación de preguntas junto con la elaboración y verificación de predicciones, las cuales se utilizarán en tres momentos claves de la lectura: antes, durante y después.

4.4.1 Conocimientos previos

Los conocimientos previos son toda la información que acumulan los individuos a lo largo de la vida a través de las experiencias que han tenido que vivir. Son muy importantes para el proceso de comprensión porque la manera como se interpreta las situaciones depende de cómo las perciba. Antunes (2003), citando a Vygotsky, lo plantea de la siguiente manera:

“No se trata de una aproximación de la nada, sino a partir de las experiencias, intereses y conocimientos anteriores que puedan proveerla de sentido. () En este proceso no solo se modifica lo que ya se poseía, sino que también se interpreta lo nuevo de forma peculiar, y entonces el alumno se apropia del conocimiento”. (p. 18)

El conocimiento previo está relacionado con la manera de concebir el medio y el contexto, desde el enfoque sociocultural están relacionados con el aprendizaje a través de las experiencias significativas, esto los convierte en un punto de partida porque de los datos que tengan los niños acerca del tema que van a leer, les va permitir poder asimilar e incorporar la nueva información con mayor facilidad, no solo para favorecer su nivel de comprensión lectora sino también su proceso de aprendizaje en general.

Aunque la construcción del conocimiento se hace de forma individual es necesario que los niños reciban la guía de un lector experto, en el caso de la escuela, es la maestra quien debe ayudar

a los niños a ser conscientes de los conocimientos que poseen a través de la formulación de preguntas, con el objetivo que identifiquen sus ideas y las coloquen en juego mientras se desarrolla la lectura del texto

4.4.2 La formulación de preguntas

Por lo general cuando se habla elaboración de preguntas dentro del proceso comprensión lectora, de inmediato se piensa en un cuestionario lleno de preguntas para que los niños respondan al final de la lectura y así evaluar el proceso en el cual se encuentra el estudiante, pero este no debe ser su objetivo sino el de ayudarlos, en este caso en particular, a los niños de transición en el desarrollo de la comprensión lectora. “Este tipo de preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión” (Cassidy y Bauman. 1989. Citados por Solé.2006: p 94), lo que busca con esta estrategias es acercarlos texto a través de generar todo tipo de expectativas en ellos.

“De forma paulatina, ellos podrán plantear sus propios interrogantes, lo que significa auto dirigir su lectura de manera eficaz” (Solé.2006, p. 98). El objetivo de esta estrategia de formulación de preguntas es que los niños que no saben decodificar, puedan obtener información explícita e implícita en el texto que les ayude en su proceso de comprensión, la idea es que los niños más adelante aprendan formularse las preguntas acerca del texto que están leyendo de forma autónoma, pero mientras aprenden necesitaran el apoyo de lectores expertos como la familia, los maestros, entre otros

Para este proceso de la comprensión se formularan las preguntas inferenciales tipo I, II Y II de Ripoll Salcedo. Como se explicó anteriormente, las inferencias tipo I, favorecen la capacidad de obtener información explícita; las tipo II, obtener información implícita y además justificar sus

respuestas y las tipo III, a elaborar hipótesis y suposiciones. El objetivo de esta enseñar a los niños a elaborar inferencias favorecer su desarrollo de comprensión lectora y no es la de ubicarlos en un nivel de comprensión específico.

4.4.3 Elaboración y Verificación de predicciones

Retomaremos el concepto propuesto por Isabel Solé (2006), en cual la autora plantea que la lectura es un proceso de elaboración y verificación de predicciones. Las predicciones se deben elaborar antes de la lectura del cuento haciendo un análisis de la portada, teniendo detalles importantes como el título y las imágenes. Para facilitar la elaboración de las predicciones, se utilizará la formulación de preguntas: ¿Qué? ¿A qué?, con el objetivo de ayudar a los niños a buscar información en el texto. También aparecen otros aspectos importantes para la estrategia y son el reconocimiento de las marcas textuales y gráficas para inferir sobre el tema del texto.

Durante la lectura se presentan dos asuntos interesantes; Lo primero, es que los niños vayan obteniendo información que les permita verificar después de la lectura, si las predicciones planteadas anteriormente eran correctas o no y justificar el porqué. Lo segundo que se presenta en esta etapa es que los niños deben de elaborar nuevas predicciones y verificarlas inmediatamente mientras están leyendo.

Para concluir, el objetivo de usar estrategias de lectoras con los niños de transición es empezar a dotarlos de forma lúdica de objetivos de lecturas que modifiquen su conocimiento y que se conviertan en lectores activos que aporta sus ideas, sus experiencias y que no solo responden preguntas para ser evaluados sino que también ellos le formulan preguntas al texto.

Este trabajo de investigación se enfocará específicamente en la lectura de tres libros para enseñar a los niños de transición algunas estrategias de lectura para favorecer el proceso de comprensión lectora, como ellos aún no poseen aun el código de lectura convencional, utilizaremos con ellos los libros ilustrados porque este tipo de texto le proporciona herramientas como las imágenes y el texto para lograr hacer diferentes tipos de inferencias.

4.4.4. El Libro ilustrado

En un libro ilustrado es el texto el que cumple la función narrativa, de forma que las imágenes acompañan al texto, lo apoyan y se supeditan a él. Si bien es cierto que las ilustraciones pueden potenciar y complementar al texto, otorgándole una atmósfera, un tono, un registro, el texto siempre tiene prevalencia y autonomía frente a las imágenes. (Galimatazo, 2018)

Los libros ilustrados son textos narrativos puros en los cuales suelen abundar las descripciones y los detalles, este tipo de literatura le otorga a la imagen cierto lugar de predominancia en la narración de la historia de los cuentos y esta característica le permite al niño acercarse a la lectura sin la rigidez de los métodos tradicionales.

¿Por qué utilizar el libro ilustrado como una herramienta para favorecer el proceso de comprensión lectora en niños de transición? Por su combinación entre imagen y texto le permite al niño de transición que aún no “lee” en forma convencional, pasar de lo literal a lo inferencial en su nivel de comprensión, obteniendo información sobre las emociones, sentimientos y formas de los personajes, de colocarlas dentro de un contexto, para así otorgarle un significado.

Se retomará la definición de inferir como un procedimiento para obtener información que este de forma implícita o explícita en un texto, ya sea de forma escrita o a través de imágenes, y

el libro ilustrado le brinda al niño de transición la oportunidad de comenzar este proceso de comprensión lectora desde temprana edad, ya que le ofrece las herramientas necesarias para activar sus conocimientos, hacer inferencias, formularse y responder preguntas, elaborar y verificar sus predicciones. Como lo expresa Martínez -Salanova (s. f), en relación a la función de las imágenes en la historia:

“La representación por la imagen, o representación icónica constituye un mayor nivel de autonomía del pensamiento. Las imágenes se convierten en grandes resúmenes de la acción, en las que el interés está centrado en la forma, el tamaño y el color”.

Definitivamente, el libro ilustrado genera en los niños un sentimiento de independencia a la hora de leer porque ya no requiere específicamente de un adulto para conocer el contenido del texto, ésto junto con la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en lo estudiantes de grado transición les permite comprender la historia a partir de las imágenes, activar sus conocimientos previos, realizar predicciones y responder preguntas literales e inferenciales, sacar conclusiones del texto de forma autónoma, en otras palabras, empezar a formarse como lectores autónomos desde la primera infancia.

5. 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.

5.1 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 tiene el fin de reflexionar e interpretar las vivencias de los docentes en lo referente a las transformaciones de su práctica y su proceso de enseñanza y el de aprendizaje de los estudiantes, que se generaron a partir del diseño e implementación de una SD. En este sentido,

la sistematización es vista como proceso reflexivo de construcción e reinterpretación de nuestra praxis en el aula.

La sistematización como lo explica Roa (2015), consiste principalmente en el uso de la escritura dentro del proceso de reflexión, porque requiere que el maestro se tome el tiempo para escribir, pero no cualquier tipo de texto, sino uno que implique que se haga un ejercicio de evaluación de cómo se enseña, y no hay nada más difícil que evaluar la propia práctica profesional, porque requiere el separarse y observar objetivamente.

Definitivamente, “solo un profesional reflexivo puede transformar su contexto inmediato” (Roa, Pérez, Villegas, & Vargas, 2015, p.13). La sistematización de la práctica de los docentes a partir de la intervención didáctica se constituye en una forma de reflexionar e interpretar las acciones, conocimientos, saberes y concepciones puestas en juego por los docentes en el proceso de investigación en el aula, que se sustenta en la configuración de estrategias didácticas para lograr un objetivo de aprendizaje.

5.2 Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica (SD), que es “una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (Roa *et al.*, 2015, p. 18). La utilización de la SD como estrategia de mediación en el aula exige el diseño de una serie de actividades que tienen como características el que favorece la organización, permite la sistematización y aumenta el grado de complejidad de los desempeños. La SD debe de tener como punto de origen los saberes y conocimientos de los estudiantes para que sea una experiencia de aprendizaje significativa.

Por lo anteriormente descrito, el papel del docente es de vital importancia en el momento de planear las actividades porque exige que conozca las necesidades y el contexto de sus estudiantes desde un ejercicio reflexivo de su práctica. Este proceso de indagación de los saberes los encuentra el maestro durante el reconocimiento de qué saben sus estudiantes y cómo lo aprendieron, lo que le arroja la información sobre el estado real de su clase y le marca la pauta para establecer los objetivos de su intervención y propiciar en sus estudiantes ciertas competencias que son necesarias desarrollar.

La SD por ser una propuesta reflexiva de la práctica docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favorece la interacción a través del dialogo entre el maestro y el estudiante y entre estos últimos. Camps (1995) y Roa *et al.* (2015) afirman que la secuencia didáctica se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. Y lo definen de la siguiente manera:

- La preparación: hace una representación de la tarea a través de la formulación del proyecto y los objetivos de aprendizaje. Es decir, qué se va hacer y qué se va aprender. Tiene como propósito brindar modelos o estrategias de planificación para que luego los alumnos escriban en forma autónoma.
- La producción: Se realiza la escritura del texto a través de un proceso de: planificación, textualización y revisión, bien sea de forma individual, grupal o mixta.
- La evaluación: al finalizar se evalúa la tarea o proyecto con los aprendizajes obtenidos a partir de los objetivos: ¿qué hicimos?, ¿cómo es el texto? y ¿qué aprendimos?

En este trabajo se diseñara e implementará una secuencia didáctica desde la propuesta de Anna Camps: planeación, producción y evaluación. Cada fase de implementación contiene series

de momentos, en los cuales se realiza una breve descripción de las acciones y de aprendizaje esperados de los estudiantes e intervenciones del docente.

5.3 Contexto de la investigación

La propuesta va dirigida a estudiantes del grado transición 7 de la I. E El Diamante. La institución de carácter oficial que se encuentra ubicada en la comuna 13 de Cali, que en su visión, se reconoce pluriétnica, multicultural e inclusiva, formando estudiantes con competencias ciudadanas, cognitivas y laborales, para los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria, media técnica y formación para adultos, a través del aprendizaje significativo con metodologías activas y flexibles mediadas por las TIC. Que permite a los estudiantes la construcción de relaciones humanas que faciliten el acceso al campo laboral y a la educación superior.

Este trabajo de investigación está dirigido específicamente a la sede El Señor de los Milagros, la cual está ubicada en el barrio El Retiro, en la comuna 15 del municipio de Santiago de Cali, en el departamento del Valle del Cauca. En una zona reconocida por su alto grado de peligrosidad y por los altos índices de violencia entre pandillas. El 99% es población afrocolombiana, sus familias son nativas del corregimiento de Santinga y el Charco Nariño y un pequeño porcentaje provenientes de Venezuela. La base de los ingresos de las familias provienen de trabajos informales como ventas ambulantes, vendedoras de chance, construcción, empleados de restaurantes y beneficiarios del programa familias en acción.

La sede Señor de los Milagros, cuenta con apropiadamente 350 estudiantes, en los grados de transición a quinto de primera, dos aulas pedagogía flexible (aceleración y brújula). La mayoría de los estudiantes los niños de primero y segundo están empezando su proceso de decodificación, los cuales presentan un bajo nivel de atención y concentración. En los grados superiores, la situación

no es muy diferente, gran parte de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto se encuentran realizando una lectura silábica y se les dificulta comprender, interpretar o argumentar algún tipo de texto, lo cual se ha visto reflejado en su nivel académico y los bajos puntajes de las pruebas saber.

Los estudiantes del grado de transición 7, cuentan con la ventaja que la mayoría los niños se conocen desde hace mucho tiempo porque provienen de la misma guardería de bienestar Familiar desde que tenían 3 meses de edad. Los estudiantes presentan desarrollo motor y de lenguaje acorde a su edad. En general el grupo tiene un nivel de atención bajo y se distraen con mucha facilidad; la mayoría de las veces para comunicarse utilizan un tono de voz bastante elevado y para expresar sus ideas quieren hacerlo hablando todos al mismo tiempo.

5.4 Sujetos de la investigación

El grado transición 7 de la sede Señor de los Milagros de la Institución Educativa el Diamante, está conformado por 27 estudiantes, 11 niñas y 16 niños, con edades entre los 5 y 6 años. El grupo participó en su totalidad en la implementación y evaluación de la secuencia didáctica, posteriormente se realizó un análisis detallado de la SD por momentos, teniendo en cuenta el uso las estrategias de lectura de Isabel Solé y los niveles de inferenciales de Ripoll Salcedo

5.5 Proceso para la sistematización: Fuentes e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se sistematizó la investigación en función de la secuencia didáctica. La ruta para la sistematización fue la siguiente:

1. Diseñar la secuencia didáctica

Identificar la necesidad de aula, teniendo en cuenta la discusión con los compañeros acerca de la problemática de la sede Señor de los Milagros sobre el proceso de lectura de los estudiantes y con

la directora de tesis acerca de su pertinencia. Primera propuesta de intervención (formato 1), este formato tiene como propósito general registrar aspectos importantes de la secuencia didáctica como el título, la caracterización de la población a intervenir; la definición del problema; los objetivos y una aproximación al marco teórico que sustenta la investigación.

Tabla 3. Diseño general de las secuencias didácticas

FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS¹	
TÍTULO	Los cuentos: todo un mundo por descubrir
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Lectura y estrategias de comprensión lectora
POBLACIÓN	La propuesta va dirigida a estudiantes del grado transición 7 de la I. E El Diamante, sede El Señor de los Milagros, ubicada en el barrio El Retiro en el municipio de Santiago de Cali, Valle del Cauca. El curso cuenta con 27 estudiantes, 13 niñas y 16 niños, con edades entre los 5 y 6 años, El 99% es población afrocolombiana, provenientes de los corregimientos de <u>Satinga</u> y el Charco Nariño y un pequeño porcentaje del país de Venezuela.
PROBLEMÁTICA	Al momento de enfrentar las pruebas Saber, los niños de los grados tercero, cuarto y quinto vienen presentado dificultades en esta área de lenguaje específicamente en la comprensión lectora, lo cual se ve reflejado en los bajos nivel de las pruebas saber. Puntaje promedio de las Pruebas Saber 3° y 5° en el área de Lenguaje fue de 282 para el grado tercero y 295 para el grado quinto en el 2017. La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible. (Reporte de la excelencia 2018). El principal problema que se pretende abordar con esta secuencia didáctica, es el de enseñar a leer en el grado transición, “leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto” (Solé 1987a); y enseñar estrategias de comprensión de lectura inferencial
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferir el tema del cuento a partir de su portada. ● Elaborar y verificar inferencias. ● Responder preguntas inferenciales tipo I, II y III
REFERENTES CONCEPTUALES	Para mejorar la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura que se viene presentando en los estudiantes es indispensable romper con los paradigmas de enseñanza tradicionales y proponer una <u>reconceptualización</u> del término leer y comprender. La lectura es un proceso que va más allá del simple proceso de decodificación. Como lo expresa Solé (1992), “Leer es un proceso de interacción entre el lector

2. Planeación, descripción y análisis por momentos de la SD

El Formato 2 de la secuencia didáctica es un documento de planeación donde se describe detalladamente cada momento, las sesiones que lo componen, los tiempos de implementación, las actividades que se van a realizar con los estudiantes, las consignas que da el profesor a los estudiantes y los instrumentos que el profesor utilizará para el seguimiento y la evaluación de los resultados en la implementación de la secuencia didáctica.

Tabla 4. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD ¹			
+ Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Presentación de la secuencia didáctica		
2. Sesión (clase)	1 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	23 de agosto de 2019		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Obtiene información no explícita en un texto. Responder preguntas inferenciales tipo II de Ripoll		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Encontrar a través de resolver pistas, un baúl que está escondido en algún lugar del colegio y que contiene los cuentos de la SD: “El león que no sabía escribir” y el “estofado de lobo”	Los niños deberán organizarse en círculo en el salón de clase. Después de escuchar a la profesora leer la pista deberán decir a qué lugar o persona se están refiriendo la descripción. Y así sucesivamente hasta encontrar el baúl con la sorpresa, que deberán llevar al salón.	La maestra dice a los niños que jugaremos a resolver una yincana, que consiste en buscar un baúl que está escondido en alguna parte del colegio, el cual que contiene una sorpresa. Para lo cual deben de resolver una serie de pistas, que finalmente los llevara al lugar exacto del colegio donde está escondido Empezaremos la actividad leyendo las pistas que los llevara a lugares o personas donde otra pista, hasta que finalmente encontraremos el baúl, que contienen los dos cuentos “El león que no sabía escribir” y “El

3. Implementar la secuencia y recolección de datos para el análisis.

A medida que se implementaba la secuencia didáctica se recolectaban los datos a través de registros audiovisuales de los encuentros, observación directa por parte de la docente y producciones gráficas (dibujos) de los estudiantes.

4. Elaboración del documento escrito en el que se analiza lo sucedido en el aula. El lector encontrará la descripción de todo lo sucedido en el salón de clases en el capítulo “Análisis de la intervención”.

5.6. Categorías de análisis

El énfasis de esta secuencia didáctica es el desarrollo de la comprensión lectora en niños de grado transición. La pregunta general del proyecto es: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la comprensión lectora a través del uso de las estrategias lectoras en los estudiantes del grado transición 7 de la Institución Educativa El Diamante sede Señor de los Milagros en la ciudad Cali, en el año 2019?

Las categorías de análisis fueron expuestas de manera clara en el marco teórico, para observar cómo se desarrolla en los estudiantes del grado transición el nivel de comprensión de lectura a partir del uso la enseñanza de las estrategias de lectura planteadas por Solé, el uso del libros ilustrados, que es un género literarios que se compone por palabras e imágenes, que propician a los niños que aún no saben “leer” de forma convencional un tipo de lectura diferente que favorece su comprensión. Para favorecer su nivel comprensión inferencial se utilizó la propuesta de las preguntas en tipo I, II, III, IV y V de Ripoll-Salcedo (2015).

6. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica “**Los libros: un mundo por descubrir**”, que se trabajó con los 27 estudiantes del grado transición 7 de la Sede Señor de los Milagros, I.E El Diamante, jornada de la mañana, Para su desarrollo se hizo la lectura de tres cuentos infantiles: “*El león que no sabía escribir*”, “*El estofado de lobo*” y “*Un zoológico en casa*”, y se desarrolló en cinco semanas, iniciando el 27 de agosto y finalizando el 30 de septiembre del año 2019. Constó de tres fases y ocho momentos específicos.

6.1 Fase de iniciación

En esta fase, que también es el primer momento de la SD, se invitó a los niños a participar en un juego de la yincana, en que al final del recorrido se encontraron una caja que contenía los tres cuentos infantiles que fueron los que se leyeron durante la SD. Para encontrar la caja los niños tuvieron que resolver unas pistas que describían personas y lugares del colegio hasta llegar al escondida. Posteriormente los niños explicaron el “por qué” habían escogido ese lugar; para ayudarlos a justificar su respuesta, la maestra les formuló unas preguntas, en este caso se utilizaron como referencia las inferenciales tipo II de Ripoll Salcedo. El objetivo de la actividad fue ir familiarizando a los niños con la formulación de inferencia y de algunas estrategias de lectoras como la anticipación. Después de finalizar la actividad y que los niños encontraran el baúl, se les explicó que durante la SD íbamos a disfrutar de la lectura de estos libros.

6.2 Fase de desarrollo

Para la implementación de esta fase se utilizaron seis, de los ocho momentos que componen la SD. Se dio inicio al proceso de lectura de los cuentos y al uso de algunas estrategias de lectura como la activación de los conocimientos previos, la formulación de preguntas y la elaboración y

verificación de predicciones; esto se hizo en tres momentos propuestos por Isabel Solé: antes, durante y después de lectura. Se empezó la Secuencia didáctica con lectura del cuento *“El león que no sabía escribir”*, se continuó con el *“El estofado del lobo”* y se finalizó con *“Un zoológico en casa”*.

En el momento 2 de la SD, se inició con la lectura del cuento *“El león que no sabía escribir”* de Martin Baltscheit. Antes de leerlo, la maestra les preguntó a los niños de qué creían ellos que se trataba el cuento, con el objetivo de guiar para hacer inferencias sobre el contenido de la historia; luego se resaltó algunas marcas textuales y gráficas como el título y las imágenes de la portada.

Para el momento 3 de la SD, durante la lectura del mismo cuento, se continuó con el ejercicio de ayudar a los niños a reconocer elementos importantes en las imágenes y obtener información de los personajes a través de la lectura en voz alta que hacía la maestra, a la vez que se formularon preguntas para elaborar y verificar nuevas predicciones. Después se realizaron preguntas inferenciales I y II de Ripoll, para conocer su nivel de comprensión.

En el momento 4, se realizó una relectura del cuento *“El león que no sabía escribir”* pero esta vez enfatizando en los conocimientos previos que tenían los niños sobre las características de los animales que son personificados en esta historia. Luego, los estudiantes reconstruyeron la historia haciendo una lectura de las ilustraciones, posteriormente respondieron preguntas planteadas a nivel inferencial II de Ripoll, lo que les permitió identificar el proceso que vivió el león para reconocer la importancia de aprender a leer para llegar a conquistar a la leona.

Para los tres momentos siguientes, (5, 6 y 7) se realizó la lectura del cuento: *“El estofado de lobo”* de Keiko Kasza, siguiendo también las estrategias de lectura de Solé, antes, durante y después de la lectura. En el momento cinco, se hizo la activación de los conocimientos previos,

con la observación de un video de YouTube ¹ de un chef cocinando un estofado de pollo. Se terminó la actividad realizando una lista de los ingredientes que se utilizaron para preparar la receta. En el momento 6, antes de la lectura del cuento, los niños realizaron un recorrido por el salón para observar las imágenes de las páginas del cuento que estaban pegadas en la pared, con el objetivo de ir familiarizándolos con la historia y conocer los comentarios, expectativas e inferencias que podían elaborar por sí solos y en dialogo con sus compañeros y luego se realizó la lectura en voz alta por parte de la maestra. Y en el momento siete, los niños en grupo debieron organizar y narrar la historia usando las imágenes del cuento usadas anteriormente.

6.3 Fase de finalización

En esta última fase, en el momento ocho, se hizo la lectura del cuento: “*Un zoológico en casa*” de Sergio Andricaín, y también se utilizaron las estrategias de lectura planteadas por Solé para ayudar a la comprensión textual de los estudiantes. Antes de la lectura, la activación de conocimientos previos, como reconocimiento de las marcas gráficas y textuales y preguntas inferenciales tipo I y II de Ripoll para que los niños pudieran predecir acerca del tema del cuento. Durante la lectura, mientras la maestra leía el cuento, se dio espacio para que los niños elaboran predicciones y las fueran verificando. Después de la lectura, se le pidió a los niños que verificaran si las predicciones que habían hecho con anterioridad y que estaban registradas en lo que se denominó el cuadro del saber, eran correctas o no

La actividad final consistió en que los estudiantes hicieran un dibujo de la parte favorita de la historia, con el objetivo de ayudarlos a recuperar información explícita o literal del cuento y en

¹ (Unimarc, 2013)

cierta medida, ir favoreciendo su nivel de comprensión lectora. La actividad culminó con un conversatorio para recordar los cuentos que leímos durante la secuencia didáctica y se aprovechó para hablar con los estudiantes sobre la importancia de la lectura, de comprender el texto a través del uso de estrategias como activar los conocimientos previos, formular y verificar predicciones y de realizar inferencias.

7. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se describe y analiza la intervención en la secuencia didáctica “*Los libros: un mundo por descubrir*”, que se implementó con los niños de transición 7 de la sede Señor de los Milagros de la Institución educativa El Diamante, con el objetivo de favorecer el proceso comprensión lectora a través del uso de estrategias de lectura. Se inicia el análisis describiendo los resultados de la actividad introductoria que se realizó con los estudiantes; luego se analiza el proceso de lectura de los tres libros ilustrados y la participación de los niños teniendo en cuenta tres aspectos; sus conocimientos previos de las historias de los cuentos, sus respuestas a preguntas inferenciales tipo I, II y III y la elaboración y verificación de predicciones; por último, se incluye un apartado que muestra el nivel de comprensión desarrollado por los estudiantes.

7.1 Actividad introductoria: *adivinando voy encontrando*

Como el objetivo de la SD, fue la favorecer el proceso comprensión lectora, el análisis se realizó a partir de la concepción de leer que plantea Solé (2006), para ella: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero busca satisfacer (Obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. Leer para cumplir con este objetivo de lectura requiere que los niños cuenten con herramientas necesarias como predecir y verificar; ambos procesos resultan fundamentales en el proceso de comprensión lectora porque este implica que la atención se centre en todos los detalles de la historia. Partiendo de este postulado se inició con el juego de la yincana, la cual consistía en una serie de pistas que estaban escritas en forma de adivinanzas, con el propósito de familiarizar a los niños en el ejercicio de recuperar información explícita e implícita en los textos.

La consigna fue la siguiente:

Tabla 5. Corpus: presentación de la Secuencia Didáctica

<p>Maestra: Dentro del colegio está escondida una sorpresa, ustedes la deben encontrar con la ayuda de unas pistas.</p>	<p>Estudiante J: Adivinar y encontrar Estudiante K: buscar Estudiante J: un mapa, para decir donde está</p>
--	--

Una de las palabras que utilizaron los niños para expresar que habían empezado a entender la dinámica del juego era que iban a “adivinar”. Los autores del texto para el programa “Aprendamos todos a leer”, de la Fundación Carvajal (2018), expresan que predecir y adivinar son palabras totalmente diferentes, porque “Predecir no es adivinar. Para predecir los estudiantes necesitan partir de algo concreto: el título de la historia, las ilustraciones, lo que conocen previamente. Para adivinar no se necesita partir de nada y no hay límites” (p. 9). Pero también es importante dar lugar a validar la definición que hace los niños, dado que “adivinar” es la manera de acercarse al proceso de elaborar inferencias

Aunque, inicialmente los niños no utilizaron la palabra predecir, se tomó la palabra “adivinar”, junto a otras que también utilizaron, como por ejemplo, la palabra “buscar”, como un punto de partida para la actividad porque finalmente son palabras que para ellos son significativas a su realidad. Cuando se realiza una predicción, como estrategia de comprensión de lectura, es necesario buscar información en el texto y esto es lo que tuvieron que realizar los niños interpretando la pista para encontrar la caja de la sorpresa. Finalmente, el objetivo de esta actividad fue precisamente, la de familiarizar a los niños con esta estrategia de comprensión lectora.

Entre las pistas que se presentaron a los niños, las tres primeras tenían repuestas más evidentes y obvias; mientras que, las dos últimas les exigían establecer algún tipo de inferencia:

Tabla 6. Corpus: respuestas de los estudiantes resolviendo las pistas de la yincana

Pista	Respuesta
Pista 1. Voy de visita los viernes. En computadores aprendo y me divierto.	Estudiante I: Sala de sistema
Pista 2 En la puerta me recibe En la puerta me despide. Vigila el colegio.	Estudiante J: El vigilante porque yo vi cuando le entrego las tarjetas
Pista 3 Tiene dulces y comida. Con una moneda puedo comprar.	Estudiante E: Un lugar donde uno puede comprar la comida. Estudiante K: la tienda de doña pepa. Estudiante Ki: El restaurante
Pista 4 Una profe con nombre de flor, juega con niños de otro salón	Estudiante I: ¡Donde Rosa! Estudiante J: la sala de juegos
Pista 5 Cuando llego piden Silencio. Está lleno de aventuras	Estudiante I: la biblioteca Estudiante V: escalera

Claramente, en las tres primeras pistas que contenía información literal, los niños no presentaron mayores dificultades para encontrar la caja de la sorpresa y de forma unánime se dirigían al lugar donde se encontraba la siguiente pista. Pero, en las dos últimas, se empezaron a presentar algunas diferencias a la hora de interpretar la información, ya en este tipo de pistas, en las cuales los niños debían inferir, ellos tomaron como punto referencia solo una parte de la información, esto llevó al grupo a dirigirse a diferentes lugares de la institución.

Para que se vaya dando un verdadero proceso de comprensión mientras se lee, además de predecir, es necesario que entre en juego otra estrategia de lectura; la verificación. Como lo plantea Solé (2006), “la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis, conducentes a la construcción de la comprensión del texto” (p, 20); el verificar lo que se predice al inicio de la lectura, genera en los niños el interés de permanecer expectantes para obtener la información en el texto, que les permita conocer si la predicción que hicieron es fue correcta o no. En la medida

que los niños resolvieron las pistas, la maestra los guío para hacer la respectiva verificación de que sus respuestas.

En ese momento se inició con el primer ejercicio de verificación ya que cuando los niños encontraban el lugar correcto, regresaban al salón expresando que habían ganado porque habían obtenido la siguiente pista; a diferencia de aquellos que no habían encontrado nada porque no habían descifrado la pista correctamente.

Cuando se terminó la yincana se generó un dialogo con los niños sobre las razones algunos habían acertado y otros no

Tabla 7. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes en las inferencias tipo II

Pregunta inferencial tipo II de Ripoll	Respuesta
Maestra: ¿Por qué supieron que era la tienda?	Estudiante K: era de unas monedas y decía “compre” y yo dije: la tienda de doña Pepa.
Maestra: ¿Por qué supieron que era el vigilante?	Estudiante J: por el saco las tarjetas, yo vi cuando usted se las entregó al vigilante
Maestra: ¿Por qué supieron que era la sala de sistemas?	Estudiante I: Por los computadores. Porque allá hay computadores
Maestra: ¿Por qué supieron que era la profesora Rosa?	Estudiante S: Usted dijo que los niños se divierten con las plantas, yo dije “donde la profe Rosa”. Estudiante I: Porque ella juega con los niños.

Para que los niños tuvieran la oportunidad de explicar “por qué” había escogidos los lugares y las personas del colegio, la maestra realizó preguntas, que permitiera evidenciar la relación entre causa-efecto, según la propuesta de Ripoll. La idea no es ubicar a los niños en un nivel de inferencia en particular, sino de irlos acostumbrando a este tipo de preguntas que requieren una justificación, y no a responder de una forma simple “porque sí”. Los niños presentaron un vocabulario limitado, pero lograron expresar las razones de sus decisiones durante el juego.

Después de descubrir que la caja se encontraba en la biblioteca, pero antes de conocer su contenido, la maestra le preguntó a los niños: “¿Qué creen ustedes que contiene la caja?”, las predicciones de los niños en torno a la pregunta estuvieron muy variadas:

Tabla 8. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes en la actividad de predicción y verificación

Pregunta	Predicción	Verificación
Maestra: ¿Qué creen ustedes que hay en el baúl?	Estudiante J: tarjetas con el número 6 Estudiante V: monedas de chocolate Estudiante D: Regalito bien lindo para los niños Estudiante S: un libro	Maestra: Vamos a verificar que si acertamos o no Estudiante S: profe, yo adiviné Maestra: ¿Por qué supiste que eran libros? Niños: son de la biblioteca

En relación a las predicciones que los niños elaboraron acerca del contenido de la caja, estuvieron relacionadas con monedas, regalos o con el número seis porque llevaron la secuencia lógica de la dinámica. Lo que logró evidenciar que ellos no tuvieron en cuenta aspectos como el tamaño de la caja o el lugar donde la encontraron, sino que construyeron las predicciones a partir de sus conocimientos, excepto una niña (estudiante S) logró inferir correctamente el contenido de la caja, expresando que era un libro porque estaba escondida en la biblioteca. La situación evidencia lo que plantea Vygotsky en su teoría constructivista, referido a la influencia del entorno como determinante en el desarrollo cognoscitivo del niño; un ejemplo de esto los constituye el contexto socioeconómico del grupo, ya que es común verlos manipulando monedas para comprar o recibiendo regalos de diferentes fundaciones de beneficencia.

Entre las características propias de la edad de los niños de grado transición, se encuentran el que aún centran su pensamiento en aquello que logran percibir a través de los sentidos, a partir de sí mismos, por ejemplo; “yo dije”; “yo vi cuando usted le entregó las tarjetas al vigilante”; esto

tiene relación directa con el hecho que se les facilita reconocer la información que se encuentre de forma explícita en el texto. ¿Cómo ayudar a los niños a descentralizar su pensamiento y llevarlos a buscar más allá de lo que se ve a simple vista? Precisamente esta es la finalidad que busca esta SD.

La experiencia de la actividad de la yincana, al contar pistas redactadas en forma de adivinanza, permitió conocer la habilidad de los niños para obtener información implícita, así conocer su capacidad para justificar sus respuestas. Igualmente, posibilitó la importancia que tienen los conocimientos previos y el aporte del contexto para los niños en el momento de comprender cualquier tipo de información. En este caso se consideró que por cualidades textuales, los libros que se utilizaron en la SD, en los cuales las imágenes juegan un papel importante, les permitiría a los niños desarrollar y potencializar esas habilidades.

7.2 Caminando de la mano de un león y un lobo a la vez

En este apartado se encuentra desde el momento 2 hasta el 7. Se inició con la lectura del cuento “*El león que no sabía escribir*”, después se continuó con el cuento “*El estofado del lobo*” con los cuales se utilizaron tres estrategias de lectoras en los tres momentos propuestos por Isabel Solé: antes, durante y después de la lectura.

7.2.1 Primer momento: *antes de la lectura.*

En este primer momento se utilizaron las tres estrategias de lectura, activación de los conocimientos previos, formulación de preguntas junto con la elaboración de predicciones solo a partir de la portada. La primera estrategia va a determinar la manera como el niño interpreta el texto y la segunda, será el punto de partida para elaborar sus predicciones, como expresa Solé

(2006), estas predicciones serán más adelante los objetivos que guíen su lectura. La idea es favorecer el proceso de comprensión de los niños a través de la realización de inferencias a partir de la información que le brinde el texto.

7.2.1.1 Activación de los conocimientos previos

La primera estrategia de lectura que se utilizó con los niños fue la activación de los conocimientos previos. Los propósitos de esta estrategia lectora antes de la lectura fue identificar la información que tenían los niños acerca del tema del texto, pero también que logran reconocer información que les brindaba el libro, que iba a ser necesaria para la realización de sus predicciones, como lo plantea la misma Solé (2006), “Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado” (p. 90).

En un principio, las actividades previas a la lectura de los cuentos a los niños les pareció algo monótonas y realizaron comentarios como: “profe, lee ya”. Sánchez (2014) plantea, que los maestros tiene concepciones acerca del proceso de enseñanza de la lectura, se podría decir que también los niños a partir de sus experiencias tienen sus propias concepciones acerca de leer cuentos; por ejemplo, que son las maestras las que leen, que los cuentos son solo para decodificar lo que dicen las palabras y que se leen solo en una ocasión.

1. Cuento “El león que no sabía escribir”

Antes de interactuar directamente con el texto para la elaboración de las predicciones, dadas las características mismas del libro que tiene forma de sobre de carta, la maestra quiso indagar previamente qué tanto conocían los niños acerca de los sobres, si lo habían utilizado en alguna ocasión o no, y qué uso le habían dado, ya que éste era un elemento que brindaba mucha

información sobre la historia. Para lo cual la maestra llevó un sobre de carta al salón de clase y les formuló preguntas inferenciales tipo I (Ripoll, 2015); ¿Qué? ¿Para qué? ¿A quién o quiénes?

Tabla 9. Corpus: activación de los conocimientos previos cuento “El león que no sabía escribir”

Pregunta inferencial tipo I de Ripoll	Respuesta
Maestra: ¿Qué es esto?	Estudiante J: una carta vacía Estudiante D: una carta para echar monedas Estudiante L: para echar una carta para una amiga Estudiante E: un sobre
Maestra: ¿Para qué creen que sirven los sobres?	Niños: para echar monedas y billetes cuando nos invitan a una fiesta Estudiante S: Para meter cosas importantes. Estudiante Sn: Para echar una carta
Maestra: ¿A quiénes y cuándo les enviamos cartas?	Niños: mandamos cartas a los amigos, a los papás, a las mamás, cuando está cumpliendo años.

A la conclusión que se llegó después de escuchar las intervenciones de los niños es que ellos sí conocían un sobre de carta, lo que quizás variaba un poco era el uso que se le daba en la actualidad; por ejemplo, para regalar dinero en las fiestas de cumpleaños y guardar cosas importantes pero también expresaron que las cartas se envían a la personas cuando le queremos decir algo, por ejemplo, “cuando le quiero decir algo a la mamá y le digo lo que estoy pensando o sintiendo”, y fue precisamente, en esta última idea en la cual se enfocó la actividad, el escribir para expresar pensamientos y sentimientos a los demás, ya que escribir era el elemento más importante de la historia.

Para finalizar, se les entregó a los niños un sobre y una hoja para elaborar una carta a la persona que ellos escogieran y escribir un mensaje. El objetivo de invitarlos a escribir una carta a alguien especial para ellos fue familiarizarlos con la trama del cuento “*El León que no sabía escribir*”, porque todos los inconvenientes que vive el personaje principal son debido a que no sabe escribir una carta que le permita expresar sus sentimientos y pensamientos.

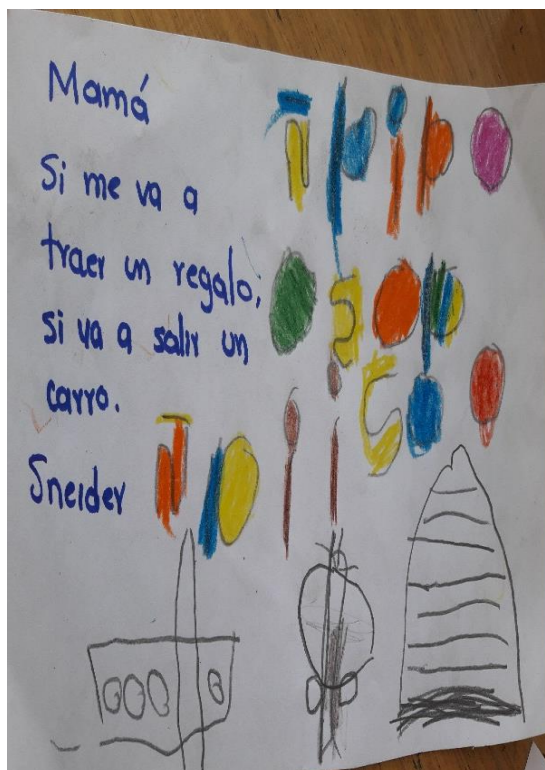


Figura 4. Cartas escritas por los niños expresando sus sentimientos a sus familias

2. Cuento “El estofado del Lobo”

Para introducir a los niños en esta nueva aventura literaria se les preguntó que era para ellos un estofado de pollo.

Tabla 10. Corpus: Anticipación de la lectura “El estofado del lobo”

Maestra: ¿Qué es un estofado de pollo?	Estudiante S: meterle al horno el pollo y lo sacamos y lo partimos para todos Estudiante D: uno lo mete en caja y lo lleva para la caisa (casa) y se lo come
---	---

Sus conocimientos acerca del tema estuvieron relacionados con sus experiencias, en este caso, fueron las salidas familiares a comer en un restaurante; lo que refleja la importancia del contexto en la elaboración de conocimientos. Como la idea con esta SD, también es la de proporcionar nuevos elementos a los niños y profundizar en el tema, fue necesario llevarlos a la biblioteca para observar un video de un chef preparando una receta de estofado de pollo y ahí los niños tuvieron la oportunidad de observar en detalle los ingredientes y la forma de preparación. Esto les dio más herramientas de aprendizaje para lograr comprender mejor el tema del cuento. Después se regresó al salón y entre todos se reconstruyó oralmente la receta con el objetivo de que los niños reconocieran la importancia del pollo como ingrediente y que esto le serviría más adelante para identificar el pollo como personaje principal de la historia.



Figura 5. Observando un video preparación de un estofado de pollo

7.2.1.2 Formulación de preguntas

Teniendo claro los conocimientos de los niños acerca de los temas de los cuentos se hizo la presentación de los libros a los niños para la realización de las predicciones a través de la formulación de preguntas, en este caso se utilizaron las preguntas inferenciales tipo I y II (Ripoll, 2015): ¿Qué? ¿Para qué? y ¿Por qué?

1. Cuento “El león que no sabía escribir”

Para este cuento se realizaron dos ejercicios diferentes, la diferencia radicó que en el primera lectura se hizo de manera sencilla sin profundizar en los detalles de la historia y en la segunda se hizo un ejercicio más concienzudo sobre los personajes y el contexto, reforzando el uso de la estrategia de la activación de la conocimientos previos a través de la formulación de las preguntas con el objetivo reconocer la importancia de éstos en la manera de interpretar y comprender un texto.

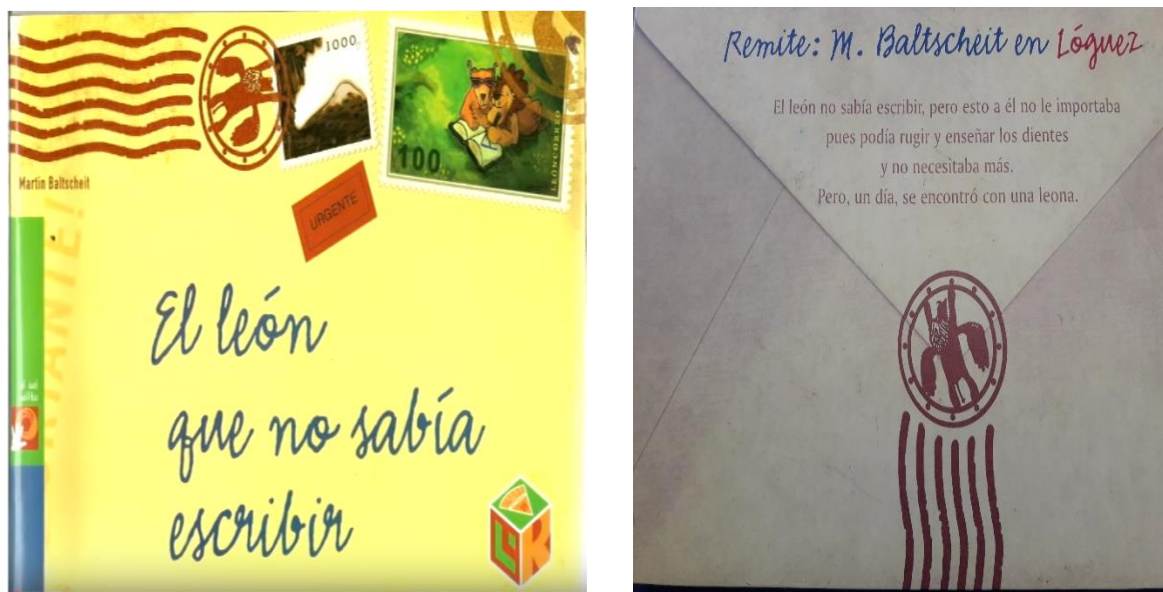


Figura 6. Portada del cuento “El león que no sabía escribir”

En la primera ocasión, aunque la portada del libro está llena de muchos elementos importantes, los niños reconocieron solamente los animales y la forma del libro. Pero pasaron por

alto otros elementos que le proporcionan información con respecto a la historia y son las diferentes marcas gráficas y textuales que se encuentran en la portada como el sello postal y las estampillas de carta, quizás por no estar familiarizados con ellos ya que enviar cartas por correo es algo que se utiliza poco actualmente.

Tabla 11. Corpus anticipación de lectura El león que no sabía escribir

Pregunta inferencial tipo I de Ripoll	Respuesta
Maestra: ¿Qué ven en la portada?	Niños: un león Estudiante L. Yo veo un tigre Estudiante Sn: un tigre y una niña
Maestra: ¿A qué se parece la portada del cuento?	Niños: a una caita (Carta) Estudiante E: a un sobre

Partiendo de las observaciones hechas por los niños en la primera oportunidad de lectura en la que solo reconocieron unos pocos elementos de la portada para la segunda ocasión se realizó un trabajo más detallado de la misma utilizando las formulación de preguntas para la activación de los conocimientos previos.

En el momento de retomar la lectura del cuento “El león que no sabía escribir”, el estudiante “E” comenta: “profe ese cuento ya pasó de moda, porque ya lo vimos”, manifestando que para él no tenía ningún sentido leerlo nuevamente; se aprovechó esta situación para reflexionar con los niños sobre el hecho de que los cuentos se pueden leer varias veces y siempre vamos a descubrir nuevas cosas interesantes que en la primera lectura hayamos pasado por desapercibidas.

En esta oportunidad se detalló en las imágenes de la contraportada y se profundizó en la información de los datos de los animales que hacían parte primordial de la historia como el león, la leona, el cocodrilo, el hipopótamo, mono, el buitro, la jirafa, el escarabajo pelotero y su olor característico, etc. y otras marcas gráficas como la corona, el misionero, las estampillas, etc.



Figura 7. Contraportada. Libro álbum: “El león que no sabía escribir”

Para conseguir la información cerca de los personajes se visitó la biblioteca, esto sirvió tanto para describir las características de los animales, como para enseñar a los niños que existen diferentes tipos de lectura, por ejemplo, leer por placer, para seguir instrucciones o consultar. En esta ocasión, los niños apoyados en las imágenes de los libros de consulta expresaron de forma espontánea sus conocimientos que no habían utilizado en la primera lectura, por ejemplo, el estudiante “Da”, asoció la corona con el león y expresó que el león era el rey de la selva. Del único animal del que quizás no tenían mucha de información fue el **escarabajo pelotero** y su gusto por hacer bolitas de estiércol. Los conocimientos que los niños expresaron de forma espontánea fueron los siguientes:

Tabla 12. Corpus: Activación de los conocimientos previos

La jirafa	Maestra: ¿De qué se alimenta la jirafa? ¿Dónde vive la jirafa?	Niños: de pasto Niños: En la selva
Cocodrilo	Maestra: ¿De qué se alimenta los cocodrilos?	Estudiante D: de gente, de peces, se comió la cebra y de jirafas
El león	Maestra: ¿Qué conocen de los leones?	Estudiante Da: el rey de la selva Estudiante S: es león porque tiene colmillos, Estudiante C: tiene melena
Mono	Maestra: ¿De qué se alimenta los monos?	Niños: el mono come banano
Buitre	Maestra: ¿De qué se alimenta los buitres?	Estudiante S: Es un gallinazo mientras señala al buitre
Hipopótamo	Maestra: ¿dónde viven? ¿De qué se alimentan?	Niños: el agua, en el rio Estudiante Da: De pasto
Escarabajo pelotero	Maestra: ¿Conocen a este animal? Maestra: ¿A qué creen que debe de oler el escarabajo pelotero? Si le gusta hacer bolitas de estiércol de animal.	Niños: un cucarrón Estudiante Da: un escarabajo Estudiante V: le gusta escarbar la tierra Niños: a popó

2. Cuento “El estofado del lobo”

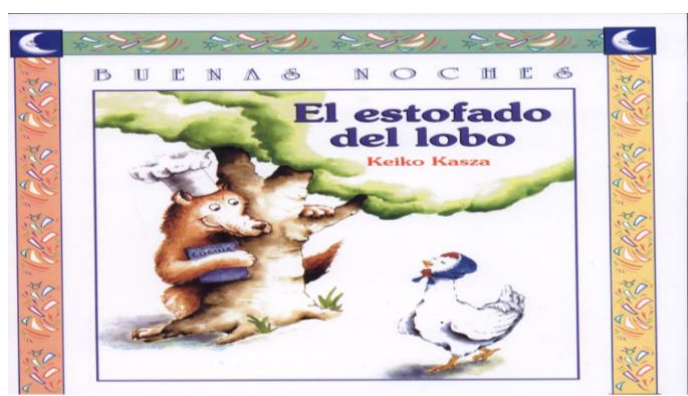


Figura 8. Portada del libro album: “El estofado del lobo”

A continuación empezó con la formulación de las preguntas inferenciales tipo I (Ripoll, 2015) a partir de la portada,

Tabla 13. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes de la portada

Pregunta inferencial tipo I de Ripoll	Respuesta
Maestra: ¿Qué ven en la portada?	Estudiante K: El título Estudiante E: un oso y un pato Estudiante S: una gallina y un oso Estudiante St: un lobo y una gallina. Estudiante J: un oso y una gallina, el oso la va a coger y la va amarrar y la va a cocinar y le echa miel Estudiante Ki: no, es un lobo porque tiene la cola larga Estudiante K: es un zorro porque los zorros tienen cola larga
Maestra: ¿Cómo sabes que se va a cocinar la gallina?	Estudiante J: porque ya me lo contaron

Aunque la comprensión lectora es un proceso de construcción individual que se da entre el lector y el texto, este tipo de diálogos, como trabajo colaborativo, les ayuda a los niños a reconocer sus conocimientos previos, lo que unido a la habilidad que han empezado a desarrollar para abstraer información explícita del texto les permite ir avanzando poco a poco en su proceso de comprensión lectora.

Para ayudarlos a transformar los conceptos que tuvieran erróneos, en vez de expresarles a los niños que su respuesta era incorrecta, la maestra realizó con ellos un trabajo de investigación grupal, para de una manera lúdica, ellos mismos y con la ayuda de sus compañeros realizaran las respectivas correcciones. La maestra llevó dos imágenes a la clase, una de un lobo y otra de un oso, para que, a partir de las características físicas de éstos, determinaran que animal era el personaje principal del cuento.

Tabla 14. Corpus: activación de los conocimientos previos/ formulación de preguntas.

Maestra: ¿Qué sabemos de los osos?	Maestra: ¿Qué sabemos de los lobos?	Maestra: El personaje del cuento ¿es un lobo o un oso?
Estudiante D: carne Estudiante L: a los osos les gusta comer plantas Estudiante Dv: se llaman pandas	Estudiante Mt: los lobos se alimentan de carne Estudiante Li: los lobos tienen los dientes grandes Estudiante Dv: los lobos le aúllan a la luna llena	Estudiante S: oso Estudiante D: lobo porque tiene cola

7.2.2.3 Elaboración de predicciones

Durante este momento antes de la lectura de los cuentos, se elaboró la predicción acerca del tema de los mismos, para ello la maestra formuló a los niños una pregunta para favorecer la elaboración de las predicciones; ¿De qué creen que se trata la historia?, las respuestas fueron diligenciadas en un cuadro que se denominó “El cuadro del saber” para su posterior verificación. En sentido, Solé (2006) refiere, “La lectura como un proceso de elaboración y verificación de predicciones que conduce a la construcción de la interpretación” (p 22)

El momento de elaborar las predicciones, antes de la lectura, generó en los estudiantes mucha curiosidad por la historia, lo cual los llevó a permanecer centrados en la lectura para poder obtener la información que les ayudaría a saber si su predicción había sido correcta o no y por qué. También les favoreció en su nivel de concentración porque debieron permanecer más atentos durante la lectura, un resultado muy satisfactorio porque es un grupo que se distrae fácilmente.

En el cuento “El león que no sabía escribir”, las predicciones de los niños estuvieron basadas en los que ellos captaron a simple vista, como en las acciones que estaban ejecutando los animales y en la forma del libro. Lo que podría ubicar a los niños en un nivel literal de la

comprensión lectora, o en otras palabras, lo que Ripoll denomina nivel inferencial tipo I, que significa que el lector responde a preguntas cuya información se encuentra explícitamente en el texto; ¿Qué? “¿A qué (o a quién) se refiere?” y “¿de qué?”

Tabla 15. Corpus fragmentos de respuestas de los estudiantes inferencias tipo I

Pregunta nivel I de Ripoll	Predicción
Maestra: ¿De qué creen que se va a tratar este cuento?	Niños: de animales Estudiante Ki: de que el tigre está hablando Estudiante Jo: De un león y un tigre que están haciendo un dibujo Niños: de un papá y una mamá que leen un cuento

En relación con el cuento “El león que no sabía escribir”, es importante señalar que en la medida que se fue desarrollando la SD, los niños fueron más observadores de los detalles en la descripción de las imágenes; sin embargo, en el momento de elaborar la predicción acerca de lo que se podría tratar el cuento, solo realizaban una lectura fragmentada de la imagen.

Mientras que con el cuento “El estofado del lobo”, como algunos niños ya lo conocían de años anteriores, sus respuestas estaban basadas en el conocimiento que ya tenían de este; no obstante, continuaron confundiendo los personajes, por ejemplo, llamaban oso al lobo.

Tabla 16. Corpus fragmentos de respuestas de los estudiantes inferencias tipo I

CUENTO “EL ESTOFADO DEL LOBO”	
Pregunta inferencial tipo I de Ripoll	Verificación
Maestra: ¿De qué creen que se va a tratar el cuento?	Estudiante S: de un oso cocinero Estudiante St: del lobo que se quiere comer la gallina Estudiante D: un oso y una gallina Estudiante J: el oso que va a escribir porque tiene el cuaderno

7.2.2 Segundo momento: *durante* de la lectura.

Para este momento de la lectura, en vista que los niños aún no han construido el sistema alfabético, se utilizó la lectura en voz alta por parte del docente como una herramienta pedagógica para lograr sensibilizar a los niños las emociones y sentimientos de los personajes a través del tono, el volumen y la entonación. Así entre la voz del narrador y las imágenes del libro, se logró brindar a los niños la información para ayudarlos a avanzar en su proceso de comprensión de lectora.



Figura 9. Lectura en voz alta. Libro álbum: “El león que no sabía escribir”.

7.2.2.1 Elaboración y verificación de predicciones

Como se comentó anteriormente, para que haya comprensión mientras se lee, es necesario elaborar y verificar predicciones, por eso durante la lectura del cuento se fortaleció también esta estrategia de comprensión, abriendo los espacios para que los niños pudieran elaborarlas y verificarlas inmediatamente apoyados en la lectura del texto; al respecto Solé (2006) manifiesta, “Estas predicciones, anticipaciones (), deben de encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas

por otras. Cuando encuentran la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión” (p. 102).

Aunque el objetivo de este trabajo no es convertir a los niños en expertos en responder cuestionarios, se utilizó nuevamente la formulación de preguntas para ayudarlos a centrar su atención en aspectos relevantes del texto acerca de los personajes, sus acciones y lugares donde se desarrolla la historia.

1. Cuento “El león que no sabía escribir”

Durante la primera lectura, las predicciones estuvieron más enfocadas en los conceptos generales de la historia, específicamente en las acciones del personaje principal, el león.

Tabla 17. Corpus: fragmentos de predicciones y verificaciones

PREGUNTAS	PREDICCIONES	VERIFICACIÓN
Maestra: ¿Qué era lo que no sabía hacer el león?	Niños: cartas Estudiante J: escribir	Estudiante S: correcta porque ya aprendió
Maestra: ¿Para dónde creen que se llevó la leona al león?	Estudiante S: a comer helado Estudiante J: a la casa Estudiante H: Al parque	Estudiante J: todos nos equivocamos porque nadie dijo la selva
Maestra: ¿Qué están haciendo el león y la leona?	Estudiante E: le esta enseñado a hacer la A	Estudiante Da: si, porque ya está aprendiendo a escribir





Para ser la primera vez que se desarrolló esta estrategia con ellos, los niños se arriesgaron con tranquilidad a elaborar y verificar sus predicciones, como también a justificar el por qué consideraban que eran correctas o incorrectas. En la medida que los niños fueron expresando sus justificaciones, también se pudo evidenciar que poco a poco, han empezado a comprender el sentido de la historia, uno de los niños manifestó que más que la carta el problema era que no sabía escribir.

Adicional al objetivo de este trabajo de investigación que se centra en el desarrollo de la comprensión lectora, también se busca que los niños ganen autonomía al leer, asumiendo una postura activa, sin esperar que otros le revelen el sentido de la misma, sino que se conviertan en agentes activos de su proceso de comprensión.

Un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad () siempre aprendemos algo mediante la lectura, no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo (Solé. 2006; p 39).

En la segunda ocasión, las preguntas inferenciales tipo II (Ripoll, 2015) estuvieron basadas en el “¿por qué?”, lo cual ha llevado a los niños a dar sus primeros pasos para hacer suposiciones con relación a las acciones de los demás. En la medida que se continuó con la historia, algunos de ellos se arriesgaron a especular sobre lo que podrían hacer los personajes o imaginar posibles finales para el león y la leona. La estudiante “S”, expresó: “Vivieron felices”, quizás porque ella había escuchado este tipo de finales en otros cuentos. Mientras que la estudiante “S”, aun después de leer el cuento por segunda ocasión siguió especulando acerca de los personajes, el estudiante “C”, logró comprender la necesidad del león de aprender a leer, que es finalmente la idea central del cuento.

Tabla 18. Corpus: fragmentos de respuestas de los estudiantes marcas gráficas. II parte

PREGUNTAS tipo inferencial tipo II de Ripoll	RESPUESTAS
<p>• ¿Por qué el león tiene una corona? (pág. 1)</p> 	<p>Estudiante D: el león está feliz porque es el rey de la selva</p>
<p>• ¿Por qué la leona tiene gafas? (pág. 4)</p> 	<p>Estudiante S: para poder leer, para ver el mundo bien porque ella ve borroso. Estudiante V: para que no le alumbre el sol.</p>
<p>• ¿Por qué hay moscas en el escarabajo pelotero? (pág. 12)</p>  <p>• ¿Por qué la jirafa dijo que apestaba la carta que escribió el escarabajo pelotero? (Pág. 13)</p>	<p>Estudiante J: porque hay popó Estudiante D: tiene popó arriba</p> <p>Estudiante S: de aceite Niños: no, de popó Estudiante D: aceite de popó</p>
<p>Maestra: ¿Para dónde se llevó la leona al león?</p> 	<p>Estudiante S: de paseo Estudiante C: a enseñarle a leer Estudiante S: vivieron felices</p>

2. Cuento “El estofado de pollo”

Para el libro “El estofado del lobo”, antes de empezar con la lectura, la maestra puso en la pared láminas de las escenas del cuento, con el objetivo que los niños realizaran un recorrido por el espacio que les permitiera explorar la historia y así poder escuchar sus apreciaciones de forma espontánea.



Figura 10. Interacción de los niños con las imágenes del libro álbum: “El estofado del lobo”

Tres de los niños se encontraron en el camino mientras hacían su recorrido. El estudiante “Li”, lo hacía su recorrido de atrás hacia adelante mientras los otros dos lo hacían en sentido contrario al primero y al encontrarse se establecieron una conversación entre ellos sobre lo que ocurría en la historia, lo que dejó al descubierto que la direccionalidad como se haga la lectura va a incidir radicalmente en el nivel de comprensión textual porque mientras que para el estudiante “Li”, el lobo sí se comió a los pollitos y por eso estaba gordo, para los otros dos, los motivos de la barriga del lobo se debía a otras razones que él ignoraba porque había empezado leer de atrás hacia adelante.

Tabla 19. Corpus: interpretaciones de la figura 12

Estudiante Li:	el lobo se comió los pollitos porque está gordo
Estudiante Ki	No, mirálos allá
Estudiante Li	Pero ya se los comió acá
Estudiante Da	él está gordo porque se comió el pescado

Para ayudar a clarificar las dudas, la maestra empezó a leer el cuento en voz alta utilizando las mismas láminas que se usaron en el recorrido de los niños por el salón y lo hizo en el orden secuencial de la historia. En la medida que iban apareciendo puntos de inflexión en la historia, la maestra detenía la lectura y formulaba preguntas, para que los niños tuvieran la oportunidad de ir elaborando y verificando predicciones. Al respecto, Solé (2006, p. 105) sostiene que:

“Es fundamental también que las tareas de lectura compartida, cuyo objetivo es enseñar a los niños a comprender y a controlar su comprensión, se encuentra presente en la lectura desde los niveles iniciales. (), e incluso antes, cuando asisten a la lectura que otros hacen por ellos” (Solé 2006, p.105).





Es así como, este ejercicio les permitió a los niños empezar a tener responsabilidad compartida con la maestra en el proceso de comprensión lectora



Figura 11. Lectura en voz alta del libro álbum: “El estofado del lobo”

“El estofado del lobo”, es un cuento que tiene una característica muy especial que consiste que lo que el lector infiere que va a ser el desenlace de la historia finalmente no lo es. Las preguntas inferenciales tipo I, tuvieron el objetivo de provocar en los niños curiosidad y la necesidad de centrar su atención en los pequeños detalles y conseguir que su proceso pasará de ser lectores pasivos a convertirse en lectores activos; por ejemplo, el estudiante “Sn”, expresó ante una de las preguntas: “le dije”, mostrando que él había hecho una mejor inferencia en relación a sus compañeros acerca de uno de los acontecimientos de la historia.

Tabla 20. Corpus: estudiantes elaborando predicciones

Predicción	Respuesta
<p>Maestra: ¿Qué creen que pasó cuando el lobo iba a agarrar a la gallina?</p> 	<p>Estudiante D: la cogió Estudiante E: la cocinó Estudiante S: se la comió</p>
<p>Maestra: ¿Qué idea se le ocurrió al lobo antes de comerse a la gallina?</p> 	<p>Estudiante E: Echarle los huevos a la gallina Estudiante D: va a hacer un panqueque</p>
<p>Maestra: ¿Qué creen que vio el lobo cuando miró por el ojo de la cerradura?</p> 	<p>Estudiante D: los pollitos Estudiante Sn: la gallina. Le dije</p>
<p>Maestra: ¿Cómo se puso el lobo al no comerse el estafado de pollo?</p> 	<p>Estudiante S: el lobo se fue feliz Estudiante C: se fue triste, porque tiene hambre Estudiante L: está triste porque no comió estofado de pollo Estudiante D: está feliz porque nacieron los pollitos</p>

En relación con la pregunta ¿Cómo se puso el lobo al no comerse el estafado de pollo?, a diferencia de las otras, requería que los niños hicieran un tipo de inferencia diferente, que consistía en comprender los sentimientos del lobo, pero solo a partir de la imagen porque el texto escrito no

daba ninguno dato preciso de lo que sentía el personaje en ese momento; en otras palabras, los niños tuvieron que encontrar información que se presentaba de forma implícita. Las inferencias estuvieron muy divididas, porque la expresión de la cara de personaje algunos la interpretaron como triste porque no se había podido comer la gallina; mientras para otros, estaba emocionado por haber alimentado a los pollitos.

7.2.3 Tercer momento: *después de la lectura*

En este momento de la SD las actividades de cierre para los dos cuentos tuvieron como objetivo conocer el nivel de comprensión que habían logrado alcanzar los niños, para lo cual se utilizó la estrategia de verificar las predicciones elaboradas en el primer momento: antes de la lectura.

7.2.3.1 Verificación de las predicciones

Mientras los niños empiecen a aplicar las estrategias de comprensión por sí mismo, el acompañamiento de la maestra es fundamental. Como lo expresa Coll (1990 retomado por Solé, 2006), () el profesor juega un papel de guía” (p. 65); desde esta concepción, la maestra para ayudar a los niños en la verificación de las predicciones les preguntó para saber si la predicción que habían elaborado anteriormente se había cumplido o no y se marcó con una X en la casilla correspondiente en el cuadro del saber.



Figura 12. Verificación de las predicciones Cuento “El León que no sabía escribir”.

1. Cuento “El león que no sabía escribir”

En esta etapa de cierre en fase de lectura del cuento “El león que no sabía escribir”, la maestra les preguntó a los niños: ¿De qué se trató la historia? A pesar que los niños presentaron una confusión con los nombres de los animales que intervienen en el cuento, también se pudo observar un diálogo entre dos niños, en el que uno de ellos expresaba que el cuento se trató de una osa y el compañerito lo corrigió diciéndole: “No, es una leona”, lo que se podría considerar como que el estudiante “E” ha iniciado su proceso de comprensión lectora; sin embargo, la mayoría de los niños no logró identificar la necesidad social de saber escribir como la real temática del texto.

Tabla 21. Corpus: fragmentos inferencias tipo I después de la lectura

Pregunta inferencial tipo I de Ripoll	
Maestra: ¿De qué se trató el cuento?	Estudiante V: que le quería hacer una carta Estudiante J: a la osa Estudiante E: nooo, una leona Estudiante D: de un león y una leona

Definitivamente las estrategias no se desarrollan de manera aisladas sino que se relacionan las unas con las otras, por esta razón fue necesario que como grupo se retomara el cuadro de saberes que se había elaborado antes de empezar a leer el cuento y con base a estas predicciones, para verificar la asertividad de las mismas.

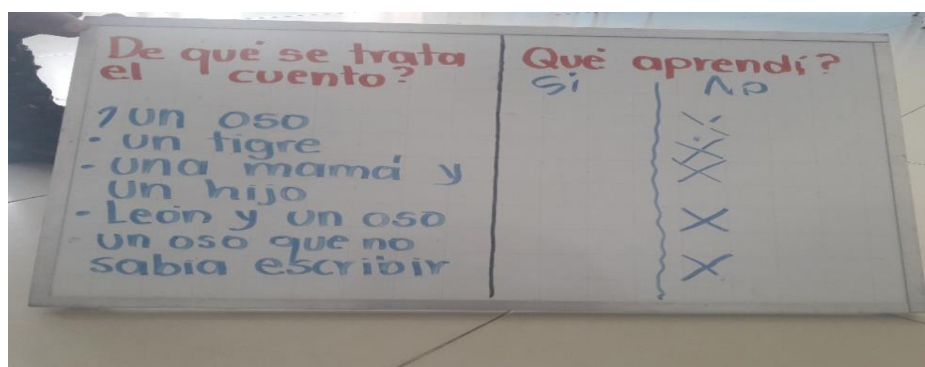


Figura 13. Cuadro de saberes. Cuento “El León que no sabía escribir”

Al finalizar la segunda lectura del cuento “El león que no sabía escribir”, se les preguntó nuevamente a los niños ¿De qué se trató el cuento?, comparando estas respuestas con las que habían dado al finalizar la primera lectura entre la experiencia vivida en la primera lectura del cuento.

Tabla 22. Análisis comparativo. Cuento “El león que no sabía escribir”.

ANÁLISIS COMPARATIVO PREGUNTAS INFERENCIALES TIPO I				
Momento 1: Antes		Momento 2: Después		
PREGUNTA	RESPUESTA	PREGUNTA	RESPUESTA 1	RESPUESTA 2
			PRIMERA LECTURA	SEGUNDA LECTURA
¿De qué creen que se trata el cuento “El león que no sabía escribir”	Estudiante S: Una leona leyendo un libro Estudiante V: Un león y un oso Estudiante D: Una mamá y un hijo	¿De qué se trató el cuento: “El león que no sabía escribir”	Estudiante V: Que le quería hacer una carta Estudiante J: a la osa Estudiante E: nooo, una leona Estudiante D: de un león y una leona	Niños: la leona y el león Estudiante J: de un león que aprendió a leer Estudiante S: a escribir

La activación de los conocimientos previos jugó un papel importante ya que le permitió a los niños elaborar una idea más clara acerca del tema del cuento e ir aumentando poco a poco su nivel de comprensión, lo cual se fue evidenciado en las respuestas que ellos dieron al final de la segunda lectura del cuento. Mientras en la primera lectura, los niños solo nombraron a los animales, en la segunda oportunidad, los estudiantes “J” y “S”, lograron reconocer el tema del cuento.

2. Cuento “El Estofado del lobo”

Antes de la verificación de la predicción que se realizó en el momento antes de la lectura, se desarrollaron otras actividades para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los niños, también con la idea de familiarizarlos niños con otro tipo de estrategias de lectura como reconocer la idea principal, renarrar la historia, entre otras.

La primera actividad fue la elaboración de preguntas inferenciales tipo II y III (Ripoll 2015) cerca del texto, pero en esta ocasión para favorecer la capacidad para realizar suposiciones o hipótesis sobre sucesos que no han pasado o quizás nunca lleguen a acontecer en la historia. Esta fue una actividad bastante interesante porque les permitió a los niños empezar dar sus primeros pasos para pasar de lo concreto a lo abstracto.

Tabla 23. Corpus: Elaborando inferencias tipo II y III de Ripoll

Pregunta inferencial nivel III Ripoll	
Maestra: ¿Qué hubiera pasado si el lobo se come la gallina?	Estudiante J: los hijos lo muerden, los hijos lloran Estudiante C: los hijos se comen al lobo Estudiante Li: si se comen la gallina los hijos lloran
Pregunta inferencial nivel II Ripoll	
Maestra: ¿Por qué lloran los hijos?	Estudiante Li: porque quieren a la mamá hasta el cielo Estudiante J: porque si se comen a la mamá los hijos no tienen que comer Estudiante Ki: se quedan con hambre todo el día

En sus respuestas se pudo evidenciar la relación que hicieron entre los personajes del cuento y su contexto; a la gallina la relacionaron con su mamá y a los pollitos con su papel de hijos, y así fue relativamente sencillo suponer qué sentirían o pensarían los pollitos si les faltara la mamá, por ejemplo, que sentiría hambre, desde su vivencia familiar. Reyes (2016), lo expresa de la siguiente manera; “(), la literatura se lee, vale decir, se siente desde la propia vida” (p. 30), en la mayoría de los hogares de los niños, sus mamás son cabeza de hogar y son las que proveen económicamente para su sustento.

En la segunda actividad, se le pidió a los niños que dibujaran lo que más les gustó del cuento y que explicarían el por qué habían escogido esa escena como su favorita.

Tabla 26. Corpus: fragmentos de los estudiantes elaborando inferencia tipo I

Preguntas nivel I de Ripoll.	
<p>Maestra: ¿Qué fue lo que más te gusto del cuento?</p>	<p>Estudiante S: la gallina porque tenía muchos hijos Estudiante L: el pollito feliz, Estudiante E: el lobo porque le gusta cocinar Estudiante C: la casa de la gallina</p>

Esta actividad permite conocer el nivel de comprensión lectora de los niños por varias razones; en primer lugar, porque evidenció la relación que tenían sus dibujos con la información implícita y explícita de cuento, y en segundo, porque fue claro que tomaron decisiones personales a partir de sus propias interpretaciones.



Figura 14. Dibujos acerca del tema del libro álbum: “El estofado del lobo”

Para la tercera actividad, se le explicó a los niños que ellos iban a renarrar el cuento, y para esto, se organizó la historia con las láminas que habían estado expuestas en el salón, lo que favoreció el trabajo grupal porque los niños colaboraron los unos con los otros. Según Piaget (Vergara 2019), es muy importante la interacción entre pares para promover la toma de una perspectiva social. En esta actividad cuatro niños lograron organizar secuencialmente las escenas del cuento sin ayuda y dieron ayuda a sus compañeros cuando se equivocaron.



Figura 15. Estudiantes organizando las escenas del libro álbum. “El estofado del lobo”

Cuando ya estuvo organizado el cuento por escenas, se les pidió a los niños que ellos contaran la historia. Dos estudiantes se animaron a narrarla, de hecho fueron los mismos niños que tuvieron un pequeño diálogo en torno a la exposición del cuento sobre si el lobo se había comido o no la gallina. En medio de su relato la maestra les planteó preguntas para ayudarlo a profundizar en su narración. Un ejemplo de los desempeños de los niños en esta actividad lo constituyó la estudiante “Ki”, quien al recopilar la historia le agregó más detalles.



Figura 16. Estudiante narrando historia del libro álbum: “El estofado del lobo”

En el proceso de construcción de la historia, expresó que el pastel del lobo, tenía fresa y mermelada, haciendo uso de su imaginación y creatividad. “(…), las palabras eran esa comida invisible que me servía en tacitas de mentira para saciar la sede de imaginar” (Reyes, 2016), ese juego de palabras que no aparecían en el cuento pero que ella agregó a su relato, evidencia lo que la niña se estaba imaginando mientras escuchaba a la maestra leer la historia.

La estudiante “Ki”, también le agregó otro elemento, fue que mientras relataba la historia, cambió el timbre de su voz cuando personificó a la gallinita, exactamente de la misma manera como había escuchado a la maestra mientras leía. “El lector es un actor que presta su voz para que el texto se represente” (Ferreiro. 2000, p. 26). Esta experiencia con la niña evidenció la importancia de la voz durante la lectura para el proceso de comprensión lectora, para inferir información partir del tono, el volumen y la entonación del narrador.

A continuación se presenta la renarración hecha por la estudiante “Ki”

❖ **Estudiante Ki:**

El lobo comió pescado, él fue a atrapar la gallina, entonces se escondió detrás de un árbol, él prepara panqueque para engordarla, y le cocina una ricas donas, le hace un pastel pero lleno de fresa con mermelada y después a la casa para ver si su gallina ya está gorda, vio por la cerradura para ver si esta gordita y abre la puerta la gallinita: “hola señor Lobo, cua cua (utiliza una voz finita). Y la mamá, el pastel y los panqueques, la gallina se los dio a los niños, entonces los pollitos le dieron los besitos al lobo, al tío lobo y el lobo se fue triste.

A diferencia del caso anteriormente descrito en que al renarrar la historia la estudiante “Ki” agrega detalles, “Li” retomó **al pie de la letra** el contenido y estructura del cuento:

❖ **Estudiante Li:**

*Había una vez un lobo que estaba comiendo,
iba a atrapar una gallina.
Después el lobo dijo que no se la iba a comer,
le dio mucha comida a la gallina.
La gallina se la dio a los pollos, para que se engordara.
Después le preparó un pastel,
una rosquilla, otro pastel.
Miro por la puerta y vio que la gallina no estaba gorda.
Los pollitos, la mama los llamo y le dieron besito y un abrazo. Y final*

Tabla 24. Corpus: Elaborando inferencias tipo I y II de Ripoll

Preguntas tipo I y II de Ripoll	
Maestra: ¿Para qué dio tanta comida a la gallina?	Estudiante Li: para que se engordará
Maestra: ¿Por qué quería que se engordará?	Estudiante Li: porque se la iba a comer

El niño “Li” muestra un relato más cercano a la historia original porque escoge tres momentos que él consideró como claves en la historia: el lobo cuando iba a cazar a la gallina, como el lobo engorda a la gallina y el final entre la gallina, el lobo y los pollitos. Y agrega a su narración dos frases características que ha reconocido en los cuentos, “Había una vez” y para dejar claro que había terminado su relato dice: “y final”.

Aunque pesar de ser el mismo cuento, los dos relatos de los niños fueron totalmente diferentes porque ella añadió información extra. Podría tener su explicación en esta proposición de Reyes (2016)

“(…), entre los hombres y las mujeres, una diferencia de matices: los hombres tendían más a relacionar hechos, en tanto que las mujeres se detenían más en las sensaciones, las emociones y las palabras que aún no se han dicho. Enmarcada por la singularidad y por el color de la voz, (…), con timbres, tonos y también cuerpos diferentes (...)” (p. 89)

Con este cuento también se finalizó con la verificación de las predicciones elaboradas en el primer momento “antes” de la lectura. Se leyeron una a una las predicciones pero esta vez, con el propósito de confirmar si la predicción era correcta o incorrecta según la historia.

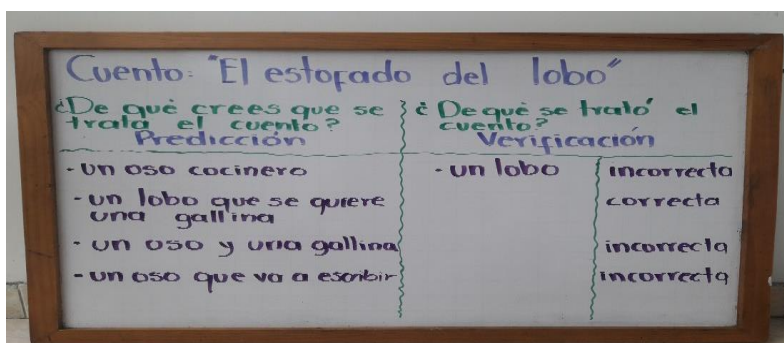


Figura 17. Cuadros de saberes. Cuento “El estofado de lobo”

Tabla 25. Corpus: estudiantes verificando predicciones

¿De qué se trató el cuento?	¿De qué se creen que se tratará el cuento?	Verificación	Justificación
Un lobo	Estudiante S: de un oso cocinero	Incorrecta	porque se trató de lobo y no de un oso
	Estudiante St: del lobo que se quiere comer la gallina	Correcta	
	Estudiante D: un oso y una gallina	Incorrecta	porque era un lobo

“Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación a través de los diversos índices externos en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos” (Solé. 2006). Este proceso de verificación le ayudó a los niños a mejorar

en su nivel de comprensión porque lograron corregir las predicciones que estaban incorrectas y determinar por sí mismos que el personaje no era un oso sino un lobo y justificar el por qué.

7.3 *Infiriendo voy resolviendo*

Es importante precisar que esta fase de la SD se trabajó solo con el cuento “Un zoológico en casa” y se enfocó en la consolidación de las estrategias lectoras en cada uno de los tres momentos del proceso.

7.3.1. Primer momento: *antes de la lectura*

En el cuento de “Un zoológico en casa”, aprovechando que la portada y contraportada tiene siete imágenes de animales salvajes y otras marcas gráfica, que aportan información, se inició con una visita a la biblioteca para que con diferentes textos informativos, los niños activaran sus conocimientos previos. Como lo plantea Sánchez (2014), la lectura es una herramienta desde cualquier área de aprendizaje, es este caso, se logró dimensionar la lectura literaria por placer con la lectura de texto informativo.



Figura 18. Portada del libro álbum “Un zoológico en casa”

7.3.1.1 Activación de los conocimientos previos

Ya en esta etapa de la SD, los niños fueron más detallista en la descripción de la imagen, reconocieron personajes, situaciones y lugares, a diferencia de las otras ocasiones con los dos primeros cuentos, esta vez sí identificaron correctamente a los personajes y explicaron las características físicas más relevantes al poner en juego los conocimientos que tenían acerca de esos animales.

A continuación se anexa, a manera de corpus, un fragmento de la interacción en la aula




Anticipación de la lectura “Un Zoológico en casa”

Portada	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	
Maestra: ¿Qué ven en la imagen?	Niños: cocodrilos, leones, elefantes y osos
Maestra: ¿Qué conocemos de los cocodrilos?	Estudiante D: que viven en el agua, se alimentan de paisto (pasto) Niños: de carne
Maestra: ¿Qué sabemos de los leones?	Estudiante Dv: que cazan, que come caine (carne) Estudiante Jo: que viven en la selva y si uno los molesta se enojan
	Estudiante L: un ratón Estudiante Dv: no, un canguro de los saltan alto
	Niños: un elefante que tiene trompa Estudiante Jo: que los elefantes toman agua por la trompa
Maestra: ¿Qué sabemos de los elefantes?	Niños: que vuelan, que picotean Estudiante S: que vuelan alto y se alimentan de carne en descomposición
Maestra: ¿Qué sabemos de las águilas?	Estudiante Dv: en el hielo, en el invierno Estudiante Sn: se alimentan de hormigas Estudiante E: no, de carne
Maestra: ¿Dónde vive el oso polar?	

La anterior tabla recoge algunas de las preguntas inferenciales tipo I que se formularon a los estudiantes y en las respuestas que ellos dieron se puede evidenciar, que en esta oportunidad hicieron un mayor uso de los conocimientos que poseen de los animales. Así mismo sus predicciones son mucha mas acertadas y enfocadas en la historia que propone el texto.

7.3.1.3 Reconocimiento de marcas gráficas

Tabla 26. Corpus: reconocimientos de marcas graficas

MARCAS GRAFICAS	
<p>Maestra: ¿Qué ven en la imagen?</p> 	<p>Estudiante S: Un niño que está saludando</p> <p>Estudiante Dv: No, un niño que se está despidiendo</p>
<p>Maestra: ¿Qué dicen las manos?</p> 	<p>Estudiante Li : unas manos</p> <p>Estudiante Li: uno , parece una pistola</p>
<p>Maestra: ¿Qué está haciendo el niño?</p> <p>Maestra: ¿Cómo sabes que está soñando?</p> 	<p>Estudiante Li: está viendo animales</p> <p>Estudiante J: está soñando, que piensa que está volando</p> <p>Estudiante J: porque tiene los ojos cerrados</p>

Este tipo de información gráfica es básica para niños que no aun construido formalmente el sistema de escritura alfabética porque la imagen y los detalles que se encuentran en esta, le ofrece datos acerca de las acciones de los personajes y las situaciones de la historia, con los cuales empiezan a hacer comprensión inferencial basadas en las suposiciones, lo que Ripoll clasifica en el nivel inferencial tipo II, que consiste en la capacidad de hacer hipótesis sobre sucesos del texto. Adicionalmente, esto genera una controversia entre los niños que exige ser resuelta durante la lectura, en este caso ¿será que el niño está saludando o despidiendo en el zoológico?.

7.3.1.2 Elaboración de predicciones

Los niños elaboraron sus predicciones acerca de lo que creían sería el tema del cuento y los comentarios que hicieron estuvieron acordes a lo que pudieron observar en la imagen de la portada; ellos manifestaron que el cuento se iba a tratar de un niño y animales, pero esta ocasión a diferencia de las otras, le dieron a los animales los nombres correspondientes

Tabla 27. Elaboración de las predicciones antes de la lectura

CUADRO DEL SABER Predicciones	
Maestra: ¿De qué creen que se va tratar el cuento?	Estudiante Jo: de los animales que están en una casa y el niño se iba a ir Estudiante E: de oso polar que vive en el cielo. Estudiante Dv: de los animales

7.3.2 Segundo momento: *durante la lectura*



Figura 19. Lectura en voz alta libro álbum: “Un zoológico en casa”



Durante la lectura del cuento “Un zoológico en casa”, se logró despejar la duda si personaje del niño estaba saludando o se estaba despidiendo. En ese instantes se presentó una situación que dejo ver, que cada vez los niños son más conscientes de verificar las predicciones que elaboran ellos mismo: “profe como yo dije” o las que formulan los demás compañeros: “profe como dijo David”.



Figura 20. Primera página del libro álbum: “Un zoológico en casa”

7.3.2.1 Elaboración y verificación de predicciones durante la lectura

Tabla 28. Corpus: elaboración y verificación de predicciones durante la lectura

PREGUNTAS INFERENCIALES TIPO I y II DE RIPOLL	
Maestra: ¿Con quién va el niño?	Niños: con el papá porque tiene los pies grande
Maestra: ¿Qué está haciendo el niño en la imagen?	Estudiante S: está diciendo chao Estudiante Dv: lo que yo dije
Maestra: ¿Por qué creen que la mamá no lo deja tener un elefante?	Estudiante J: porque hace mucho desorden Estudiante Ki: porque el elefante es muy grande y no cabe en la casa
Maestra: ¿Por qué creen que está triste? 	Estudiante C: porque lo no dejan tener animales en la casa
Maestra: ¿Qué creen que le regalaron? Maestra: vamos a verificar la predicción	Niños: animales, carro, pastel, gato pequeño, perro, dragón de juguete, un elefante bebé, araña Estudiante Li: no es correcta, es un ratón
Maestra: ¿Por qué saben que el niño está feliz? 	Estudiante Li: está saltando
Maestra: ¿Por qué le regalaron un ratón?	Estudiante D: pero era muy pequeño y cabe y los animales grandes hacen re-gueros

Este cuento favoreció la formulación de preguntas inferenciales tipo II (Ripoll, 2015), que requiere que los niños justifiquen sus respuestas, en este momento ellos utilizaron la lógica para encontrar la relación de causa y efecto, teniendo en cuenta las características de los personajes; por ejemplo, los pies correspondían a un papá por el tamaño y forma del zapato, y para inferir en el regalo que recibió el niño tuvieron en cuenta el tamaño de la caja o las emociones que expresan en su rostro.

7.3.3. Tercer momento: *después de la lectura*

Cuento: Un zoológico en casa	
De qué crees que se trata el cuento?	¿De qué se trató el cuento?
Predicción	Verificación
- León y elefante	incorrecta
- águila	
- animales	correcta
- cocodrilo	incorrecta

Figura 21. Cuadro de saberes cuento “Un zoológico en casa”

La lectura del cuento “Un zoológico en casa”, se finalizó con la verificación de las predicciones elaboradas por los niños en el primer momento; se leyeron cada una de las predicciones y los niños confirmaron si era correcta o no.

Tabla 29. Corpus: Verificación de la predicciones después de la lectura

Antes de la lectura		
Predicción	Verificación	Justificación
¿De qué se trató el cuento?		
Estudiante Jo: de los animales que están en una casa y el niño se iba a ir	Niños: Correcta	
Estudiante E: de oso polar que vive en el cielo	Niños: incorrecta	Estudiante Dv: porque era de un zoológico
Estudiante Li: de un cocodrilo, de un perro	Niños: incorrecta	Estudiante A: porque faltaban más animales

El proceso activo de aprendizaje desarrollado por los estudiantes les exigió seleccionar y transformar información, así como construir hipótesis y tomar sus propias decisiones, lo que permite asegurar que empezaron a desarrollar su proceso de comprensión lectora haciendo uso de estrategias como las planteadas por Solé, antes, durante y después.

7.4 Caracterización final de los desempeños inferenciales

Inicialmente, en la actividad de la yincana, los niños no entendieron la dinámica de obtener información implícita para resolverla, pero al final algunos de ellos entendieron que esta les otorgaba pistas y así se dirigían a los lugares que ellos consideraban que eran los correctos. Los demás niños que solo se quedaban con la información literal seguían a los que tomaban la iniciativa.

Con las actividades que se realizaron en la lectura de los tres cuentos, el nivel de participación de los estudiantes fue aumentando progresivamente. En el primer cuento “*El león que no sabía escribir*”, tan solo tres estudiantes participaron en la elaboración de las predicciones; en el cuento “*El estofado del lobo*” fueron aproximadamente 7 a 9 niños los que tomaban la iniciativa con sus aportes y en el último cuento, “*Un zoológico en casa*”, participó casi la totalidad del grupo, alternando sus intervenciones.

La activación de los conocimientos previos fue un elemento importante porque ayudó a los niños a mejorar su nivel de comprensión, aunque inicialmente se confundieron con los personajes de los cuentos. En el cuento “*El león que no sabía escribir*” confundieron el león con un tigre o no conocían al escarabajo pelotero y su olor característico, por lo cual fue necesario leer el cuento dos veces; en la segunda ocasión se investigó sobre las características de todos los personajes de la historia. En el cuento “*El estofado del lobo*”, confundieron el lobo con un oso; para el último cuento “*Un zoológico en casa*” ya estaban más seguros en la información que poseían acerca de los personajes.

Tabla 30. Caracterización de los estudiantes/ conocimientos previos

“El león que no sabía escribir”	“El estofado del lobo”	“Un zoológico en casa”
<p>Estudiante S: es león porque tiene colmillos</p> <p>Estudiante C: tiene melena</p> <p>Estudiante S: Es un gallinazo mientras señala al buitre</p>	<p>Estudiante S: oso</p> <p>Estudiante D: lobo porque tiene cola</p> <p>Estudiante Ki: un lobo porque los lobos tienen la cola larga y los osos no tienen cola. A los lobos les gusta cazar ovejas</p>	<p>Estudiante D: que viven en el agua, se alimentan de paisto (pasto)</p> <p>Estudiante Dv: los leones cazan, son carnívoros</p> <p>Estudiante Jo: que los elefantes toman agua por la trompa</p>

Este proceso de elaboración y verificación de las predicciones fue un ejercicio que los niños empezaron a hacer de forma espontánea durante la lectura, y en otras ocasiones al final de esta pudieron afirmar si la predicción era correcta o incorrecta y el porqué de su decisión, incluso empezaron a establecer diálogos entre ellos cuando no estaban de acuerdo en la predicción.

Tabla 31. Caracterización de los estudiantes/ elaboración y verificación de predicciones

“El león que no sabía escribir”	“El estofado del lobo”	“Un Zoológico en casa”
Estudiante J: todos nos equivocamos porque nadie dijo la selva	Estudiante L: incorrecta porque no se trataba de un oso	Estudiante S: Un niño que está saludando Estudiante Dv: No, un niño que se está despidiendo Estudiante S: está diciendo chao Estudiante Dv: lo que yo dije

Teniendo en cuenta que en esta SD se trabajaron los niveles de comprensión inferencial I, II y III propuestos por Ripoll, a continuación se analizan puntualmente los desempeños de los niños referido a la elaboración de inferencias.

En cuanto, a las Preguntas tipo I de Ripoll, referidas a ¿De qué crees que va a tratar cuento? y ¿De qué se trató el cuento? fueron formuladas una al inicio y la otra al final de la lectura. En el cuento “El león que no sabía escribir”, las predicciones de los niños acerca del tema se vieron afectadas porque los niños habían confundido los personajes principales del cuento pero finalmente lograron más asertivos. En los cuentos “El estofado del lobo y “Un Zoológico en casa”, las predicciones fueron más correctas ayudando a su nivel de comprensión porque en el primero la mayoría de los niños ya se los habían leído antes y en el último, ya están más familiarizados con la dinámica de las preguntas inferenciales y sus posibles respuestas.

Tabla 32. Análisis inferencias tipo I de Ripoll

Nivel Tipo I		
¿De qué crees que se trata el cuento?		
“El león que no sabía escribir”	“El estofado del lobo”	“Un zoológico en casa”
Estudiante J: Un león y un tigre Estudiante S: Una leona leyendo un libro Estudiante V: Un león y un oso Estudiante D: Una mama y un hijo	Estudiante St: del lobo que se quiere comer la gallina Estudiante S: de un oso cocinero Estudiante D: un oso y una gallina Estudiante J: el oso que va a escribir	Estudiante Jo: de los animales que están en una casa y el niño se iba a ir
¿De qué que se trató el cuento?		
Estudiante J: de un león que aprendió a leer Estudiante S: a escribir	Niños: un lobo y una gallina	Estudiante Dv: Que él quería tener animales en la casa pero la mamá no lo dejaba

Respecto, a las preguntas inferenciales tipo II de Ripoll, sobre ¿Por qué sabes que está triste y feliz un personaje?, los niños pudieron reconocer las emociones, pensamientos y comportamientos de los personajes a través de la observación de los gestos, los colores y movimientos presentes en las imágenes, y dándose cuenta si éstos estaban enojados, tristes o felices. En el caso del cuento “El león que no sabía escribir”, uno de los niños relacionó con las emociones del león con las del personaje de otro cuento leído al inicio del año escolar (Monstruo de colores).

Tabla 33. Análisis inferencias tipo II de Ripoll

Nivel tipo II de Ripoll		
“Un Zoológico en casa”	“El león que no sabía escribir”	“El estofado del lobo”
<p>¿Por qué saben que el niño está feliz?</p> <p>Estudiante Li: está saltando</p>	<p>¿Por qué saben que el león está enojado?</p> <p>Estudiante D: porque esta rojo y por los ojos cerrados</p>	<p>Estudiante S: el lobo se fue feliz</p> <p>Estudiante C: no, se fue triste, porque tiene hambre</p> <p>Estudiante L: esta triste porque no comió estofado de pollo</p> <p>Estudiante D: está feliz porque nacieron los pollitos</p>

En relación a las preguntas inferenciales tipo III de Ripoll, que hace referencia a la elaboración de hipótesis. Los niños fueron capaces de pasar de lo concreto a lo abstracto; en otras palabras pasaron de lo literal a lo inferencial haciendo uso de su imaginación, ya que lograron expresar lo que posiblemente hubiese pasado en algunas casos específicos, como lo que habrían hecho los pollitos si el lobo se come a su mamá.

Tabla 34. Análisis inferencias tipo III de Ripoll

Nivel inferencial Tipo III
<p>¿Qué hubiera pasado si el lobo se come la gallina?</p> <p>Estudiante J: los hijos lo muerden, los hijos lloran</p> <p>Estudiante C: los hijos se comen al lobo</p> <p>Estudiante Li: si se comen la gallina los hijos lloran</p>

Al iniciar la SD una de las características que se evidenció en el grupo fue que la mayoría de los niños seguían a los que primero tomaban la iniciativa, por ejemplo en el cuento “El león que no sabía escribir” escogieron al león como su personaje favorito porque así lo hicieron los niños que usualmente lideran las actividades, pero esta condición fue cambiando y cada uno logró expresar de forma independiente lo que más les gustaba de cada cuento. Evidenciando así un pensamiento más crítico y personal.

Tabla 35. Corpus: fragmentos de los estudiantes de su parte favorita de la lectura

EL LEÓN QUE NO SABÍA ESCRIBIR	EL ESTOFADO DEL LOBO	UN ZOOLÓGICO EN CASA
El león	Estudiante S: la gallina porque tenía muchos hijos Estudiante L: el pollito feliz, Estudiante E: el lobo porque le gusta cocinar Estudiante C: la casa de la gallina Estudiante J: cuando decía come bien gallinita	Estudiante Ki: El león Estudiante L: El niño con el papa en el zoológico Estudiante C: El niño cuando se despide de los animales Estudiante S: El niño y el ratón. Estudiante J: la familia del niño

Como se ha enfatizado durante el desarrollo de este trabajo, el propósito con la SD fue que los niños de transición aprendieran a leer, no desde la adquisición del código sino desde la comprensión textual; tampoco se pretendió ubicar a los estudiantes de transición en un nivel de comprensión específico, ni si lograron pasar de un nivel inferencial a otro, sino favorecer el desarrollo de la comprensión lectora a través del uso de estrategias de lectura.

8. CONCLUSIONES

Respecto al planteamiento del problema de esta investigación, relacionado con el proceso de comprensión lectora en niños de grado transición 7 de la sede Señor de los Milagros de la I. E. El Diamante, este se abordó desde la concepción de leer como un proceso de comprensión y no de mera decodificación, lo que facilitó además el uso de estrategias lectoras que apoyadas en la lectura de libros ilustrados ayudaron a los estudiantes a avanzar en la realización de inferencias.

En relación con el primer objetivo específico, se identificaron estrategias de lectura para favorecer el proceso de comprensión lectora, estas fueron las propuestas por Isabel Solé enfocadas en la activación de los conocimientos previos, la formulación de preguntas y la elaboración y verificación de predicciones. El uso de estas estrategias favoreció el desarrollo de la atención, ya que el grupo presentaba dificultad en permanecer concentrados por largos periodos de tiempo, además estas también les exigieron tomarse un tiempo necesario para pensar, analizar y responder correctamente.

Con relación al objetivo de diseño e implementación de la SD para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado transición, se concluye que tuvo un buen nivel de impacto en los niños, siendo gratificante ver como no se dejaron intimidar ante el reto de leer porque no se les enfatizó en el sonido de las letras sino que se les mostró que leer es comprender, que jugando pueden establecer inferencias y que se disfruta al verificar las hipótesis; en ese sentido se puede afirmar que aunque los niños no están alfabetizados ya empezaron su proceso de lectura comprensiva.

Con el tercer objetivo específico, que consistió en el proceso de evaluar la efectividad de las estrategias de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado transición, se puede establecer en primer lugar que el proceso de la activación de conocimientos

previos, inicialmente fue un ejercicio complicado para los niños, pero en la medida que avanzó la SD su nivel de participación de los niños fue aumentando en relación a sus conocimientos acerca del tema de los cuentos.

En segundo, la elaboración y verificación de predicciones jugó un papel importante porque logró estimular en los niños la curiosidad, ya que ellos debieron estar a la expectativa para poder confirmar si la predicción era correcta o incorrecta, y esto logró realmente captar su atención y concentración; es más, cuando se distraían esta actividad lograba traerlos de vuelta a la lectura.

En tercer lugar, aunque el propósito de la secuencia didáctica no fue la de ubicar a los niños en el nivel inferencial específico, el uso de las preguntas inferenciales de Ripoll, como estrategia de lectura, sirvió de guía a los niños para obtener información explícita e implícita en el texto. Este tipo de estrategia favoreció su capacidad argumentativa, especialmente cuando tuvieron que responder a preguntas basadas en el “¿Por qué?”, justificando sus respuestas y esto en varias ocasiones provocó el diálogo entre los estudiantes.

Si bien no era un objetivo específico de esta investigación, la experiencia de diseñar y realizar con sus estudiantes una SD, fortaleció la formación académica y didáctica de la maestra, ya que fue muy gratificante vivenciar investigativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula porque el sistematizar la experiencia permitió reflexionar sobre lo que hacen, dicen y piensan los niños y en esa medida ajustar sus prácticas.

Como plantea Reyes (2016) “Y la escuela debe enseñar a leer de todas las formas posibles y con diversos propósitos”. Podría decir que los niños de transición 7 de la Señor de los Milagros Institución Educativa El Diamante, han empezado a aprender a leer y a desarrollar su comprensión lectora porque cuando la maestra les pregunta para ellos qué es leer, se puede observar que su concepción de lectura se ha resignificado, que no solo tiene que ver con sus letras y sonido y por esta razón responden que “leer es para aprender y leer es divertirse”.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunes, C. (2003). Vygotsky en el aula ¿Quién diría? Buenos Aires: Sb.
- Cassany, D. (2006). TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea. pp. 21 - 43.
- Colombia aprende. La red del conocimiento. (30 de marzo de 2016). Leer es mi cuento. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88571>
- Duque Claudia, C. M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en la educación inicial. 559-570.
- Ferreiro Emilia, T. (1982). Sistema de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2012). Leer y escribir en un mundo cambiante. En F. Emilia, El pasado y presente de los verbos leer y escribir (págs. 11 - 39). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galimatazo. (2018). Obtenido de <https://www.galimatazo.com/blog/el-libro-album-y-el-libro-ilustrado>
- La opinión . (2017 de Marzo de 2017). Estos fueron los resultados de las pruebas saber de tercero, quinto y noveno grado. Obtenido de <https://www.laopinion.com.co/colombia/estos-fueron-los-resultados-de-las-pruebas-saber-de-tercero-quinto-y-noveno-grado-129184#OP>
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Mexico D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Martinez - Salanova, E. (s.f). La concepcion del aprendizaje segun J Bruner. Sintesis y comentarios elaborados como material de trabajo sobre ka obra de Jerome Bruner. Obtenido de Martínez-Salanova, E. (s.f.). La concepción del aprendizaje según J. Bruner. Síntesis y comenta-rios elaborados como material de trabajo sobre la obra de Jerome Bruner. Recuperado de: http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm.
- Massimino, L. (s,f). Teoría Constructivista del aprendizaje. Obtenido de www.lauramassimino.com/proyectos/webquest/1-2-teoria-constructivista-del-aprendizaje
- Matos, A. (s.f). Conocimientos previos (memoria): características, tipos. Obtenido de <https://www.lifeder.com/conocimientos-previos/>
- MEN. (2003). niveles de comprensión lectora.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Informe por colegio del colegio Institución Educativa El Diamante.

- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Informe por colegio del cuatrenio. Institucion Educativa El Diamante.
- Ministerio de Educaion Nacional. (2018). Informe por colegio cuatrenio. Analisis historico y comparativo. Intitucion Educativa El Diamante.
- Murillo, E. (3 de Marzo de 2017). Analisis de los resultados pruebas saber en el Valle y Cali. Obtenido de caliescribe.com
- Revista Semana. (6 de Junio de 2016). Pruebas Pisa: Colombia uno de los pocos que mejora pero sigue por debajo de la media. Obtenido de <https://www.semana.com/online/articulo/resultados-colombia-pruebas-pisa-2015/508330>
- Reyes, Y. (2016). La Poética de la infancia. Bogotá. Ed. Luna libros.
- Ripoll Salcedo, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didactica. Investigaciones sobre la lectura. págs. 107-122.
- Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula. Bogotá: Serie Rio de letras.
- Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ.
- Unimarc. (8 de junio de 2013). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Y2h6CxvTKxk>
- Valverde, Y. (2014). lectura y escriura con significado, como estrategia pedagogica en la formacion de maestros. (R. F. Educación, Ed.) Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 71-104. Obtenido de http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf

ANEXOS

Anexo A. FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS²

TÍTULO	“Los libros: todo un mundo por descubrir”
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Lectura y estrategias de comprensión lectora
POBLACIÓN	La propuesta va dirigida a estudiantes del grado transición 7 de la I. E El Diamante, sede El Señor de los Milagros, ubicada en el barrio El Retiro en el municipio de Santiago de Cali, Valle del Cauca. El curso cuenta con 27 estudiantes, 13 niñas y 16 niños, con edades entre los 5 y 6 años, El 99% es población afrocolombiana, provenientes de los corregimientos de Satinga y el Charco Nariño y un pequeño porcentaje del país de Venezuela.
PROBLEMÁTICA	Al momento de enfrentar las pruebas Saber, los niños de los grados tercero, cuarto y quinto vienen presentado dificultades en esta área de lenguaje específicamente en la comprensión lectora, lo cual se ve reflejado en los bajos niveles de las pruebas saber. Puntaje promedio de las Pruebas Saber 3° y 5° en el área de Lenguaje fue de 282 para el grado tercero y 295 para el grado quinto en el 2017. La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible. (Reporte día E. 2018. MEN) El principal problema que se pretende abordar con esta secuencia didáctica, es el de enseñar a leer en el grado transición, “leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto” (Solé 1987a); y enseñar estrategias de comprensión de lectura inferencial
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferir el tema del cuento a partir de su portada. ● Elaborar y verificar inferencias. ● Responder preguntas inferenciales tipo I, II y III
REFERENTES CONCEPTUALES	Para mejorar la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura que se viene presentando en los estudiantes es indispensable romper con los paradigmas de enseñanza tradicionales y proponer una reconceptualización del término leer y comprender.

² Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.

	<p>La lectura es un proceso que va más allá del simple proceso de decodificación. Como lo expresa Solé (1992), “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto”. Para interactuar con el contexto es necesario comprender o sea conocer las emociones, los pensamientos y las intenciones de los personajes.</p> <p>Cómo obtener ese tipo de información que a veces es tan poco evidente para el lector? Es ahí donde juegan un papel importante las diferentes estrategias de comprensión lectora como inferencias, predicciones, formular y responder preguntas, la lectura en voz alta entre otras.</p> <p>“Además, en el caso concreto de la mejora de la comprensión lectora en español, la construcción de inferencias es una de las estrategias más utilizadas en los métodos que han mostrado mayor eficacia” (Ripoll y Aguado, 2014). Las inferencias le permiten al niño aprender a obtener por sí mismo información del texto para comprender lo que el autor quiere transmitir.</p> <p>Existen varios tipo de inferencias; deductivas e inductivas. Pero en este caso nos enfocaremos en las inferencias tipo pragmática, ya que son estas en las que se presentan mayores dificultades en el campo de la educación. Las inferencias inductivas, Ripoll las clasifica según el tipo de pregunta en tipo I, II, III, IV y V.</p> <p>La propuesta de elaboración de la SD, busca favorecer el proceso de aprender a leer en el grado transición y la adquisición de estrategias de comprensión lectora. Que el niño logre hacer inferencias partir de imágenes del cuento y la lectura por parte del narrador contestando preguntas de tipo I y II.</p>
<p>MOMENTOS DE LA SD</p>	<p>FASE 1: PLANEACIÓN</p> <p>Momento 1: Presentación de la secuencia didáctica. (1 sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver una yincana, descifrando las pistas que describen las características de personajes y lugares del colegio, que los llevara a encontrar un baúl que contienen los cuentos de la SD. • Responder preguntas inferenciales tipo II de Ripoll <p>FASE 2: PRODUCCIÓN</p> <p><u><i>Antes de la lectura</i></u></p> <p>Momento 2: Anticipación del tema a partir del título y la imagen de la portada del cuento: “El león que no sabía escribir”. (1 sesión)</p>

- Explorar sus conocimientos previos
- Identificar marcas textuales en la imagen de la portada del cuento
- Formular y verificar predicciones en el texto a través de preguntas inferenciales tipo I de Ripoll.

Durante la lectura

Momento 3. (1 sesión)

Estrategias de comprensión lectora durante la lectura del cuento “El león que no sabía escribir”.

- Lectura en voz alta por parte del docente.
- Elaboración y verificar predicciones

Antes, durante y después de la Lectura

Momento 4. (2 sesión)

Estrategias de comprensión lectora después de la lectura del cuento “El león que no sabía escribir”.

- Activar conocimientos previos
- Formular y responder preguntas tipo inferencial tipo I y II de Ripoll
- Verificación de las predicciones

Antes de la lectura

Momento 5: Anticipación del tema a partir del título y la imagen de la portada del cuento: “El estofado de lobo” :

- Activar conocimientos previos sobre la preparación de una receta
- Reconocer algunas marcas textuales en la portada del cuentos
- Responder preguntas inferenciales tipo I y II de Ripoll

Durante la lectura

Momento 6: Actividades de lectura y comprensión lectora. (1 sesión)

- Lectura oral por parte del docente. (Cuento: El estofado de lobo”).
- Se motivara a los niños a hacer sus propias predicciones a través de preguntas por parte del docente.

Después de la lectura

Momento 7: Estrategias de comprensión lectora después de la lectura del cuento “El estafado del lobo”
(1 sesión)

- Plantear y responder preguntas inferenciales tipo III de Ripoll
- Organizar las láminas del cuento
- Verificar la predicción sobre el tema del cuento

FASE 3: EVALUACIÓN

Momento 8: Evaluación de la secuencia (1 sesión) cuento “Un zoológico en casa”

- Aplicar las tres estrategias de lectura en los momentos propuestos por Solé
- Dibujar lo que más les guste del cuento
- Responder a preguntas inferencial tipo II de Ripoll

Anexo B. Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD³

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Presentación de la secuencia didáctica		
2. Sesión (clase)	1 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	23 de agosto de 2019		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Obtiene información no explícita en un texto. Responder preguntas inferenciales tipo II de Ripoll		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Encontrar a través de resolver pistas, un baúl que está escondido en algún lugar del colegio y que contiene los cuentos de la SD: “El león que no sabía escribir” y el “estofado de lobo”	Los niños deberán organizarse en círculo en el salón de clase. Después de escuchar a la profesora leer la pista deberán decir a qué lugar o persona se están refiriendo la descripción. Y así sucesivamente hasta encontrar el baúl con la sorpresa, que deberán llevar al salón.	La maestra dice a los niños que jugaremos a resolver una yincana, que consiste en buscar un baúl que está escondido en alguna parte del colegio, el cual que contiene una sorpresa. Para lo cual deben de resolver una serie de pistas, que finalmente los llevara al lugar exacto del colegio donde está escondido Empezaremos la actividad leyendo las pistas que los llevara a lugares o personas donde otra pista, hasta que finalmente encontraremos el baúl, que contienen los dos cuentos “El león que no sabía escribir” y “El estofado de lobo”. Pista 1. Tiene dulces y comida, Con una moneda puedo comprar (Tienda escolar). Pista 2 En la puerta me recibe En la puerta me despide

³ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

			<p>Vigila el colegio (El vigilante) Pista 3 voy de visita los viernes En computadores aprendo y me divierto (La sala de sistemas) Pista 4 Una profe con nombre de flor juega con niños de otro salón (Profesora Rosa) Finalmente el lugar donde estará escondido el baúl Pista 5 Cuando llego me piden Silencio Está lleno de aventuras para leer (La biblioteca)</p> <p>Destaparemos el baúl. Niños durante estas semanas disfrutaremos de la aventura de leer estos dos cuentos, para lo cual ustedes deben de estar muy atentos y participativos.</p>
	<p>Componente 2. Responder preguntas inferenciales tipo II</p>	<p>Después de encontrar el baúl, los niños se organizarán nuevamente en el círculo, y comentarán de forma verbal, como hicieron para resolver cada una de las pistas que les permitió encontrar el baúl.</p>	<p>La maestra les preguntara a los niños: ¿Cómo hicieron para encontrar el baúl? ¿Por qué supieron que era la tienda del colegio? ¿Por qué supieron que era el vigilante? ¿Por qué supieron que era la sala de sistemas? ¿Por qué supieron que era la profesora Rosa? o ¿Qué era la biblioteca? La maestra les explicara a los niños que así como utilizaron las pistas para encontrar el baúl, así también los libros nos dan pistas que nos ayudan saber de qué se trata la historia del cuento. Empezaremos a buscar pistas en los cuentos que vamos a leer.</p>
<p>6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i></p>	<p>Las verbalizaciones de los niños, de cómo resolvieron las pistas de la yincana</p>		

7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Para documentar las verbalizaciones, se realizará un registro de audio y video. Diario de campo
--	---

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 2	Anticipación del tema a partir del título y la imagen de la portada del cuento: “El león que no sabía escribir”		
2. Sesión (clase)	2 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	26 y 27 de agosto de 2019.		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Explorar sus conocimientos previos Identificar marcas textuales en la imagen de la portada del cuento Formular y verificar predicciones en el texto a través de preguntas inferenciales tipo I		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Describir las características y el uso del sobre y la carta, elementos importantes en la comprensión del cuento “El león que no sabía escribir”	Los niños responderán preguntas inferenciales tipo 1, para explorar sus conocimientos previos acerca del cuento “El león que no sabía escribir”	La profesora les enseñará un sobre de carta, les hará varias : 1. Qué es esto? 2. Para qué sirve un sobre? 3. Cuándo enviamos una carta? 4. ¿A quién le escribirían una carta? Y por qué? Realizaremos una carta a la persona que ellos elijan y la enviaremos en un sobre. Realizaremos un proceso de reflexión del uso de las cartas para enviar mensajes a otras personas para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos
	Componente 2. Actividad grupal. Observar la portada del cuento “El león que no sabía escribir” para encontrar pistas o marcas textuales para saber de qué se trata el cuento	Observaran detenidamente la portada del cuento “El león que no sabía escribir”, los niños deberán responder algunas preguntas inferenciales tipo I sobre el cuento. Sus respuestas serán registradas en el cuadro del saber, para ser verificadas por ellos mismos durante la lectura del cuento	Iniciaremos esta actividad retomando la dinámica de la yincana, que al igual que en este juego para saber de qué se trata el cuento vamos a buscar pistas o sea que vamos predicciones y preguntas. Posteriormente la docente invitara a los niños a que observen cada detalle de la portada porque les realizara unas preguntas: 1. ¿A qué se parece la portada?

			<p>2. ¿Qué personajes aparecen en la portada?</p> <p>3. ¿De qué creen que se trata el cuento?</p> <p>Se señalaran otras marcas textuales como las estampillas, los sellos y el título.</p> <p>La maestra le explicara a los niños, que el título también nos puede dar una pista sobre que trata el cuento, les leerá el nombre del cuento “El león que no sabía escribir”</p> <p>Las predicciones se escribirán en una cartelera que se llamará la “Cartelera del saber”</p>
6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Las verbalizaciones y las predicciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”.		
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Filmaciones, diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video de lectura.		

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. <i>Momento No. 3</i>	Lectura en voz alta del cuento: “El león que no sabía escribir”		
2. <i>Sesión (clase)</i>	1 sesión		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	30 de agosto 2019		
4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Inferir información partir del tono, el volumen y la entonación del narrador Formular y verificar predicciones en el texto a través de preguntas inferenciales tipo I		
5. <i>Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.</i>	<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>
	Componente 1. La lectura en voz alta por parte de la docente.	Los niños se ubicaran en la biblioteca del colegio y se sentaran cómodamente en las colchonetas, deberán permanecer atentos y participativos a la lectura del cuento.	Iniciaremos la actividad recordando las predicciones que los niños hicieron el día anterior, y se le explicara a los niños, que mientras hacemos la lectura del cuento, estaremos verificando si las predicciones se cumplen o no. Posteriormente la maestra empezara la narración del cuento el cual tendrá contacto visual con cada uno de los niños y mientras lee mos-

			trara las imágenes del texto. La lectura se realizara con fluidez, expresión y entonación adecuada (susto, alegría, sorpresa, miedo y enojo). Mientras se realiza la lectura se motivara a los niños a hacer sus propias predicciones y preguntas acerca del texto.
	Componente 2 Responder preguntas acerca del tema del cuento después de leer el cuento	Los niños al finalizar la lectura en voz alta por parte de la docente deberán responder sobre tema del cuento	Posteriormente la maestra les hará a los niños una pregunta inferencial tipo I • De qué se trató el cuento?
6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Participación del grupo en una mesa redonda o círculo del pensamiento, y las verbalizaciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”.		
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Filmaciones, diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura.		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. <i>Momento No. 4</i>	Estrategias lectoras aplicadas durante y después de la lectura del cuento “El león que no sabía escribir”		
2. <i>Sesión (clase)</i>	2 sesión		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	3 y 6 de septiembre de 2019		
4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Activar conocimientos previos Identificar marcas textuales Formular y responder preguntas tipo inferencial tipo I y II de Ripoll		
5. <i>Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.</i>	<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>
	Componente 1. Activar conocimientos previos	Los niños participarán de forma activa respondiendo las preguntas realizadas	Antes de comenzar con la lectura analizaremos la contraportada del cuento en la cual aparecen animales

	por la docente y aportando sus saberes sobre el tema	<p>que hacen parte de la historia. Colocaremos en la pared laminas alusivas a los animales, se le preguntara que conocen del León, la leona, el hipopótamo, el cocodrilo, la jirafa, el buitre y el escarabajo pelotero; comentaremos algunas de sus características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • León: animal que vive en la sabana de África. Come carne y la pareja es una leona • Cocodrilo: viven de agua dulce como ríos y lagos, es carnívoro • Hipopótamo: viven en el agua, y come pasto. • Escarabajo pelotero: Son capaces de hacer bolas de heces y de llevarlas rodando hasta su escondrijo. • Buitre: pueden comer carne podrida en cualquier etapa de descomposición. • Mono: Les gusta trepar árboles, comer frutas, ramas, insectos y animales pequeños y lagartijas
Componente 2. Identificar marcas textuales	Los niños deberán con la ayuda del docente reconocer algunas marcas textuales, respondiendo preguntas tipo II de Ripoll	<p>La profesora le explicara a los niños que mientras leemos nuevamente el cuento vamos a contestar preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué el león tiene una corona). (pág. 1) • ¿Por qué la leona tiene gafas? (pág. 4) • ¿Por qué el león tiene un bano en la mano?(pág. 5) • ¿Por qué hay moscas en el escarabajo pelotero?(pág. 12) • Por qué la jirafa dijo que apestaba la carta que escribió el escarabajo pelotero? Pág. 13
Componente 3 Responder preguntas acerca del tema del cuento	Los niños deberán responder nuevamente a la pregunta sobre que se trató el cuento y verificaran si las	<p>Finalmente se le hará la pregunta a los niños :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De qué se trató el cuento?

	después de haber aplicado estrategias de lectura	predicciones fueron correctas o no	Y se comparará con la predicción que hicieron los niños en el momento 2 (Antes): <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué crees que se trata el cuento? Para saber si las predicciones fueron correctas o no
6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Participación del grupo en una mesa redonda o círculo del pensamiento, y las verbalizaciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”.		
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Filmaciones, diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura.		

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

1. <i>Momento No. 5</i>	Anticipación del tema a partir del título y la imagen de la portada del cuento: “El estofado de lobo”		
2. <i>Sesión (clase)</i>	2 sesión		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	9 y 10 de septiembre de 2019		
4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Activar conocimientos previos sobre la preparación de una receta Reconocer algunas marcas textuales en la portada del cuentos Preguntas I y II de Ripoll 		
5. <i>Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.</i>	<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>
	Componente 1 Seguir los pasos para la elaboración de una receta	Observar detalladamente un video de como preparan estofado de pollo y participar aportando sus saberes sobre el tema	La maestra proyectara un video sobre varias recetas algunas conocidas para ellos como pizza e incluiremos la preparación de un estofado de pollo. Se le pedirá a los niños que nombren los ingredientes que ellos reconocen de la receta del estofado y realizaremos un listado con dicho ingredientes: Pollo, zanahoria, arveja, papa y tomate.
	Componente 2 Tipo I y II Plantear y responder preguntas tipo I y II de Ripoll	Los niños responderán preguntas inferenciales tipo I y II de Ripoll, para explorar sus conocimientos previos acerca del cuento “El estofado de lobo”	La maestra invitara a los niños a observar detalladamente la portada del cuento: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué ven en la portada?

			<p>Teniendo en cuenta los aportes de los niños, haremos énfasis en aquellas marcas textuales como el gorro de chef y el libro de recetas.</p> <p>A continuación haremos preguntas tipo II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué creen que el lobo se puso el gorro de cocinero? 2. ¿Por qué tendrá el lobo un libro de cocina en la mano? 3. ¿Qué es un estofado? 4. ¿De qué creen que se trata el cuento? <p>La profesora consignara las predicciones de los niños en el cuadro del saber.</p>
6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Participación del grupo en una mesa redonda o círculo del pensamiento, y las verbalizaciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”.		
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Filmaciones, diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura.		

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. <i>Momento No. 6</i>	Estrategias de comprensión lectora durante la lectura del cuento “El estofado del lobo”		
2. <i>Sesión (clase)</i>	1 sesión		
3. <i>Fecha en la que se implementará</i>	11 de septiembre de 2019		
4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Inferir información partir del tono, el volumen y la entonación del narrador Formular y verificar predicciones en el texto a través de preguntas I		
5. <i>Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.</i>	<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>
	Componente 1. Narrar la historia del cuento “El estofado del lobo”	los niños deberán observar las láminas del cuento que estarán pegadas de la pared	La maestra pegara en la pared las láminas del cuento “El estofado del lobo”, y le explicara a los niños que vamos a hacer un recorrido por el cuento para que ellos lo lean por sí mismos. La maestra no hará ninguna intervención durante el recorrido de los niños.

	<p>Componente 2. Verificación de las predicciones durante la lectura en voz alta por parte de la docente.</p>	<p>Los niños se ubicaran en la biblioteca del colegio y se sentaran cómodamente en las colchonetas, deberán permanecer atentos y participativos a la lectura del cuento Durante la lectura deberán hacer y verificar predicciones, también responder preguntas del cuento por parte de la docente</p>	<p>La maestra empezara la narración del cuento mientras lee mostrara las imágenes del texto. La lectura se realizara con fluidez, expresión y entonación adecuada (susto, alegría, sorpresa, miedo y enojo). En la medida que se va haciendo la lectura del cuento, el docente retomara el cuadro de las predicciones para consignar las nuevas predicciones que se susciten durante la lectura.</p> <p>Preguntas de tipo inferencial tipo 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significa la palabra apetitoso? Pág. 7 2. ¿Qué creen que pasó cuando el lobo iba a agarrar a la gallina? Pág. 8 3. Que idea se le ocurrió al lobo? Pág. 11 4. Para qué puso el lobo una olla enorme al fuego? Pág., 20 5. ¿Qué creen que vio el lobo cuando miro por el ojo de la cerradura? Pág. 23 <p>Mostrar las marcas textuales que les ayudaría a predecir de forma correcta.</p> <p>Azúcar y harina (pág. 12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para qué el lobo necesitaba azúcar y harina? <p>Luna. Hacer énfasis en la cantidad de lunas que pasaron. (pág. 15, 17, 19, 21, 31)</p>
<p>6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i></p>	<p>Participación del grupo en una mesa redonda o círculo del pensamiento, y las verbalizaciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”.</p>		
<p>7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i></p>	<p>Filmaciones, diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura.</p>		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 7	Estrategias lectoras aplicadas después de la lectura del cuento “El estofado del lobo”		
2. Sesión (clase)	2 sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	11 y 12 de septiembre de 2019		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Formular y responder preguntas tipo inferencial tipo II y III. Organizar las escenas hasta completar la historia del cuento		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Plantear y responder preguntas después de la lectura acerca del cuento “El estofado del lobo”	Los niños participarán de forma activa respondiendo las preguntas inferenciales tipo II de Ripoll, de forma individual realizadas por la docente	Después de leer el cuento la maestra, realizará a los niños preguntas inferencial tipo III <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué hubiese sucedido si el lobo se come a la gallina?
	Componente 2 Evaluar los aprendizajes acerca del cuento “El estofado del lobo”	Los niños deberán organizar la secuencia correcta del cuento “El estofado de lobo”	Nos organizaremos en círculo para evaluar la actividad de la lectura del cuento “El estofado del lobo” realizando un recuento de la historia, para lo cual se organizara los niños en grupo de tres estudiantes y se les entregara a cada grupo, las láminas con escenas de la historia y ellos deberán organizarla
	Componente 3 Verificar la predicción sobre el tema del cuento	Los niños verificaran si sus predicciones fueron correctas o no	Finalmente se le hará la pregunta a los niños : <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué se trató el cuento? Y se comparará con la predicción que hicieron los niños en el momento 2 (Antes): <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué crees que se trata el cuento? Para saber si las predicciones fueron correctas o no
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Participación del grupo en una mesa redonda o círculo del pensamiento, y las verbalizaciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Filmaciones, diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura.		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 8	Evaluación de la secuencia		
2. Sesión (clase)	1 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	13 de septiembre de 2019		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Activar los conocimientos del cuento “Un zoológico en casa”, Responder a preguntas inferencial tipo I y II de Ripoll. Elaborar y verificar predicciones		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	<p>Componente 1 Estrategias de lectura planteadas por Solé: activación de los conocimientos previos, formulación de preguntas y elaboración y verificación de predicciones</p>	Participar activamente del cuento, realizando las actividades correspondientes al antes, durante y después de la lectura	<p>La profesora, preguntara a los niños acerca de lo que ellos ven en la imagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Antes de la lectura:</u> ¿Qué ven en la imagen del cuento? ¿De qué creen que se trata la historia? ¿Qué conocemos de los animales? ¿Qué está haciendo el niño? • <u>Durante la lectura:</u> ¿Con quién va el niño? pág. 9 ¿Qué está haciendo el niño en la imagen? Pág. 9 ¿Por qué la mamá no lo dejo tener un elefante? Pág. 10 ¿Por qué esta triste el niño? ¿Qué creen que le regalaron? ¿Por qué saben que el niño está feliz? ¿Por qué creen que le regalaron un ratón? • <u>Después de la lectura:</u> para la verificación de la predicciones, la maestra le pregunta a los niños ¿De qué se trató el cuento? Se le pedirá a los niños que digan si las predicciones elaboradas al inicio de la lectura resultaron ser correctas o no
<p>Componente 2 Dibujar la escena del cuento más significativa para</p>	Escuchar atentamente el cuento “Un zoológico en casa” y dibujar la escena más significativa del	Después le entregara a cada niño una hoja de block y lápices de colores, para que ellos hagan un dibujo del tema del cuento.	

	niño y explicar el por qué	cuento y explicar el por qué	
<i>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Participación del grupo en una mesa redonda o círculo del pensamiento, y las verbalizaciones de los niños serán registradas en una cartelera que se llamara la “cartelera del saber”. Carteleras y exposiciones		
<i>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Filmaciones, material fotográfico y diarios de campo Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura.		