

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

**CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE
FORTALEZCA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA A NIVEL INFERENCIAL A
PARTIR DE LA LECTURA DE LIBRO ÁLBUM**

JENIFFER LENIS AYALA

SANTIAGO DE CALI, 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del jurado

Firma del jurado

Cali, Julio de 2017

DEDICATORIA

A Dios, por brindarme esta gran oportunidad.

A mis hijos Salomé y Moisés por tolerar mis ausencias.

A mis madres, por hacer por mis hijos lo que mi tiempo no me permitía.

A Diego, por animarme a seguir adelante en mis momentos de angustia.

A mi familia, por su apoyo.

A los niños de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, quienes me enseñaron nuevas experiencias.

A mi tutora Sandra Peña, quién me oriento en este largo proceso.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.2 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
2. JUSTIFICACIÓN	18
3. OBJETIVOS	19
3.1. OBJETIVO GENERAL	19
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
4. MARCO TEÓRICO	20
4.1. <i>Lengua escrita</i>	20
4.1.1. La Comprensión de lectura	20
4.1.2. Comprensión inferencial	24
4.2. <i>Didáctica de la lengua escrita</i>	26
4.2.1. La enseñanza de la comprensión de lectura	26
4.3. <i>Libro álbum como herramienta pedagógica</i>	28
5. PROPUESTA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN	31
5.1. CONTEXTO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	31
5.1.1. <i>Descripción de los estudiantes</i>	32
5.3. PARTICIPANTES	33
5.4. PROCEDIMIENTO	33
5.5. CONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	34
5.6. TIPO DE INVESTIGACIÓN	38
5.7. ANÁLISIS GENERAL DE RESULTADOS	39
5.7.1. <i>Comparación entre el estado inicial y el estado final en la muestra seleccionada</i>	44
5.7.2. Categoría comprensión literal-organización	48
5.7.3. Categoría comprensión inferencia locales y cohesivas	51
5.7.4. Categoría Comprensión Inferencial- Globales y Coherentes	52
5.8. PRUEBA DE DIFERENCIA DE PROPORCIONES POBLACIONALES	54
5.9. ANÁLISIS DETALLADOS POR SUJETOS DE ESTUDIO	57

5.9.1. <i>Sujeto n° 1F</i>	57
5.9.2. <i>Sujeto n° 2M</i>	58
5.9.3. <i>Sujeto n° 3M</i>	58
5.9.4. <i>Sujeto n° 4 M</i>	59
5.9.5. <i>Sujeto n° 5M</i>	59
5.9.6. <i>Sujeto n° 6M</i>	60
5.9.7. <i>Implementación de la secuencia didáctica</i>	61
6. CONCLUSIONES	63
7. RECOMENDACIONES	65
8. BIBLIOGRAFÍA	66

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfico 1. Categoría literalidad-diagnóstico inicial.....	48
Gráfico 2. Categoría literalidad-estado final.....	48
Gráfico 3. Categoría retención-diagnóstico inicial.....	49
Gráfico 4. Categoría retención-estado final.....	49
Gráfico 5. Categoría organización-diagnóstico inicial.....	50
Gráfico 6. Categoría organización-estado final.....	50
Gráfico 7. Categoría local y cohesiva-diagnóstico inicial.....	52
Gráfico 8. Categoría local y cohesiva-estado final.....	52
Gráfico 9. Categoría global y coherente-diagnóstico inicial.....	53
Gráfico 10. Categoría global y coherent-estado final.....	53

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. Resultados de pruebas Saber.....	14
Ilustración 2. Comparación de los puntajes promedio y los márgenes de estimación del establecimientos educativo por año en lenguaje en niños de tercer grado. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. Resultados de pruebas Saber.....	15
Ilustración 3. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje en la Institución Educativa Guillermo Valencia niños de noveno grado.Instituto colombiano para la evaluación de la educación. Resultados de pruebas Saber.	15
Ilustración 4. Libro álbum número 1	37
Ilustración 5. Libro álbum número 2.....	38
Ilustración 6. Libro álbum número 3.....	38

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Comprensión literal e inferencial	34
Tabla 2. Formato diseño general de la secuencia didáctica	34
Tabla 3. Análisis de resultados	40
Tabla 4. Prueba de diferencia de proporciones poblacionales	55

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica enfocada en fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial por medio de las lecturas de libro álbum, en niños de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia. Se registró de manera detallada la aplicación de la secuencia, haciendo un análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y la fase final. Se analizaron los momentos que influyeron en los resultados obtenidos. Los resultados finales mostraron la efectividad y pertinencia de diseñar e implementar la secuencia didáctica ya que se dieron cambios significativos en la comprensión a nivel inferencial, especialmente en las inferencias globales coherentes

Palabras Claves: Secuencias didácticas, comprensión de lectura, comprensión inferencial y libro álbum,

ABSTRACT

This investigation is the design; implementation and analysis of a didactic sequence who is focused on strengthen reading abilities and understanding in an inferential meaning through album book readings, in first grade children of the Guillermo Valencia Educational Institution. The sequence application was registered thoroughly, in a detail way, doing comparative analysis between the initial diagnosis and the final period, as well as the moments that influenced in the findings. The final findings showed the effectiveness and appropriateness to design and to implement the didactic sequence, due as there were meaningful changes in the understanding in an inferentially level, especially in the coherence global inferential.

Keywords: Didactic sequences, diagnosis, reading comprehension, album book,

INTRODUCCIÓN

Uno de los asuntos de mayor preocupación para la educación está relacionado con la lectura y su comprensión en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria). Derivado de ello, surgen diversas políticas que promocionan el hábito de lectura, como pueden ser: Programas leer en familia, espantapájaros taller, biblioteca al parque. Sin embargo no aparece claramente definido una estrategia nacional que permita afrontar esta situación.

El Ministerio de Educación Nacional a raíz de los resultados reflejados en las pruebas Saber y en busca de un mejoramiento académico de los niños y niñas de la población colombiana, ha implementado el programa de Excelencia Docente, el cual consiste en otorgar becas de maestría dirigidas a docentes con el fin de que dichos aprendizajes se han llevados a las aulas buscando el mejoramiento de las practicas pedagógicas y por ende de resultados satisfactorios en las pruebas ICFES y pruebas saber.

Dicha maestría permitió desarrollar un trabajo de grado enfocado en un diagnóstico, diseño y aplicación de una secuencia didáctica que favoreciera la comprensión de lectura a nivel inferencial, utilizando como herramienta el libro álbum. El diagnóstico permitió evidenciar el proceso en el cual se encontraban los niños, posteriormente se realizaron estrategias pedagógicas enfocadas a favorecer la comprensión a nivel inferencial. En ellas se incluyeron actividades como la exploración de libros álbum, construcción de textos a partir de imágenes y lecturas de imágenes. Dichas actividades se articularon de tal manera que favoreciera la comprensión de lectura a nivel inferencial en los niños y niñas.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La comprensión de lectura es relevante, no sólo en las instancias de la educación formal o informal, sino que también se transforma en un elemento determinante en diversas actividades de la vida (Serrano y Villalobos 2008); su dominio resulta imprescindible en estudiantes. En cuanto a la práctica social, la comprensión le permite a la persona apropiarse las ideas de los autores de los textos y con ello asumir una actitud analítico-crítica de cara a sus propias ideas axiológicas.

Adicionalmente la comprensión de lectura en los estudiantes, les permiten argumentar y contra-argumentar apropiadamente, no sólo en cuanto al texto mismo, sino en cualquier otro escenario en el cual se requieran argumentos de autores ya leídos. Adicionalmente le permite al individuo convertirse en autor de su proceso. La comprensión de lectura obliga a enlazar otras destrezas como la construcción de textos escritos capaces de dar cuenta de procesos de comprensión crítica de lecturas complejas y elaboraciones que evidencien más allá del pensamiento común (Reviglio 2011), particularmente en la vida académica, donde los estudiantes se relacionan con el lenguaje de diversas maneras y lo usan en diferentes instancias de la cotidianidad académica como son los exámenes orales, intercambios con docentes y estudiantes en las clases, presentación de informes orales y escritos, redacción de exámenes (Reviglio 2011), entre otros.

Para el sistema de educación del gobierno colombiano, el mejoramiento de la comprensión de lectura en los estudiantes se ha transformado en una meta política, luego que se evidenció la existencia de un problema general en los estudiantes colombianos por comprender apropiadamente los textos que leen.

De acuerdo al artículo del periódico el tiempo “Escolares del País se rajan en comprensión de Lectura”, (2013.) en el país, seis de cada diez estudiantes de primaria tienen dificultad para entender e interpretar textos complejos, la comprensión a pesar de ser en textos literarios, falla en cuanto a textos informativos (Tiempo 2013).

Uno de los insumos que despertó la polémica inicial por la deficiencia casi general en materia de comprensión de lectura en el país fue en su momento el resultado del Estudio Internacional de progreso en comprensión de lectura, matemáticas y ciencias, el cual en 2011 evaluó la comprensión de lectura, dejando como resultado a Colombia dentro del grupo de naciones con promedios por debajo de la media con 448 puntos que lo ubicaron en su momento entre los 10 menores puntajes de la medición (PIRLS 2011).

Otro elemento para validar la situación crítica de la comprensión de lectura en Colombia es el resultado de las prueba PISA, en donde el desempeño de los estudiantes se ubicó en el nivel mínimo (dos), en tanto que el 18% alcanzó los niveles tres y cuatro. La baja calificación obtenida en dicha área del conocimiento, limita a los estudiantes una capacidad para manejar información en conflicto e identificar la idea principal del texto en conexión con otros conocimientos y con experiencias personales. De la prueba realizada se dice que poco más de la mitad de los estudiantes sólo logró el nivel uno o menos uno. Este mínimo de la población por lo menos logra reconocer el tema principal o la intención del autor y realizar una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano, esto son sus alcances básicos.

El resultado de las pruebas Pisa fue declinando progresivamente hasta el año 2013, de donde se concluyó que es una situación que afecta a estudiantes desde primaria hasta niveles universitarios:

El Gobierno está preocupado por niveles de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. En los más recientes resultados de las pruebas Saber Pro3, aplicadas por el ICFES en noviembre del año pasado a cerca de 146.000 alumnos de educación superior, en el módulo de competencias genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, escritura e inglés), sólo el 40 por ciento tiene niveles aceptables de escritura, es decir, son capaces de argumentar la idea principal de un escrito...Rajada la educación primaria. La calidad académica de la educación primaria en Colombia no es satisfactoria. La mayoría de los alumnos de tercero y quinto no muestran logros que reflejen el nivel educativo en que están ubicados. A los niños les falta relacionar y aplicar su aprendizaje escolar con su vida cotidiana. Manejan los conocimientos de forma aislada, sin conexión entre unos y otros. Además memorizan y presentan bajos niveles de comprensión(Perez Abril 2013).

Considerando los anteriores precedentes que revelan, tanto la importancia para la vida académica y social en el individuo por cuenta de la comprensión de lectura, como la situación actual de los estudiantes de colegios públicos y privados del país de cara a los resultados de las diferentes pruebas en materia de dicha comprensión, el presente trabajo de investigación ha reconocido la situación particular de la población de estudiantes de primaria, de la Institución Educativa Guillermo Valencia, colegio público ubicado en el norte de la ciudad de Santiago de Cali en la comuna 4.

Las diferentes situaciones sociales y prácticas pedagógicas inapropiadas dificultan la situación académica, lo cual vuelve aún más complejo el fortalecimiento de la habilidad de la comprensión de lectura, pero hace de este escenario un lugar para conducir una reflexión pedagógica que permite dar inicio a una nueva mirada de las prácticas de aula.

Aunque ese cambio no se genere en todos los participantes de la comunidad educativa, lo importante es iniciar y ser consciente que se deben mejorar las prácticas que se dan al interior de las aulas. A nivel de la institución hay muchos cambios (por ejemplo un grado escolar que cambia hasta tres veces de profesor, por situaciones internas, no hay claridad en las directrices de los directivos en las planeaciones, percepciones colectivas que todo marcha bien) estos factores internos dificultan los procesos académicos.

De manera exploratoria ha podido reconocerse la necesidad al interior de la Institución, por fortalecer la práctica de lectura desarrollando estrategias capaces de fomentar el interés en los estudiantes por el mensaje implícito en el texto, mejorar de manera estratégica el ambiente académico de la Institución:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner 2003, 26).

De manera similar como le ha sucedido al país en cuanto a pruebas, la institución también ha presentado una mejora en las mediciones de las pruebas ICFES en 2016 con respecto a los resultados del año anterior, sin embargo tal y como puede observarse en la ilustración 1 y 2, tomando como ejemplo el caso de los estudiantes de tercer grado, los porcentajes según niveles de desempeño aún se ubican en el nivel mínimo.

Ilustración 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. Resultados de pruebas Saber.

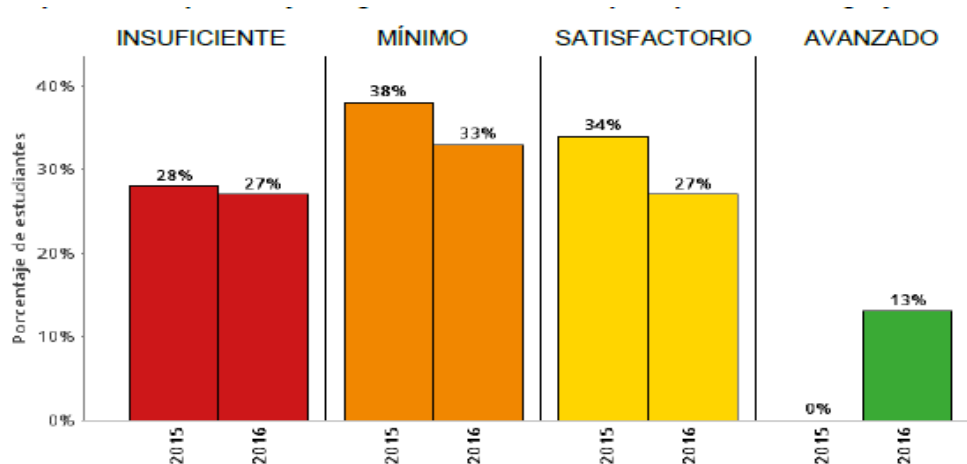


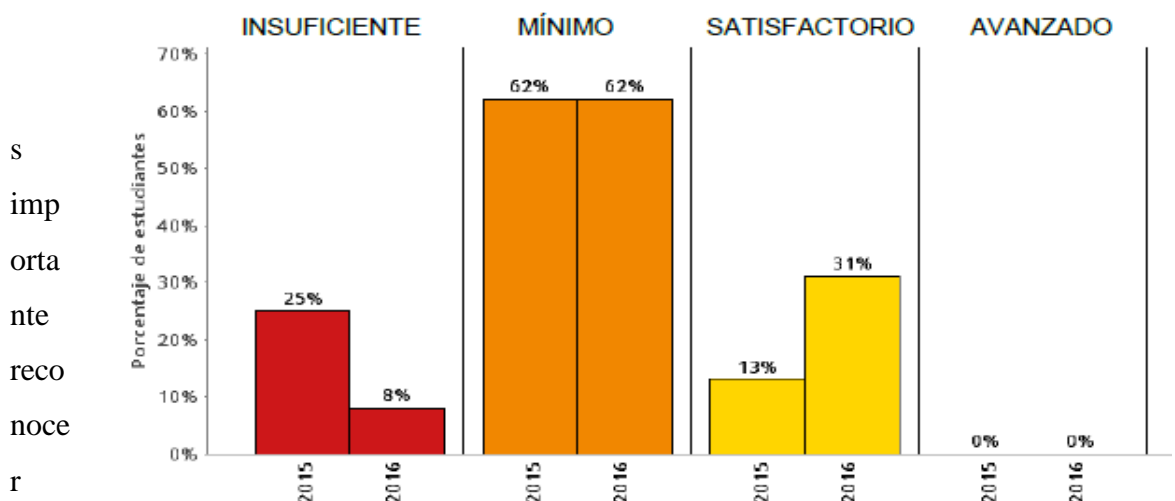
Ilustración 2. Comparación de los puntajes promedio y los márgenes de estimación del establecimientos educativo por año en lenguaje en niños de tercer grado. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. Resultados de pruebas Saber.

Año	Puntaje Promedio	Margen de estimación	Intervalo de confianza	Intervalos de confianza para la puntuación estimada de la escala										
				240	250	260	270	280	290	300	310	320	330	
2015	275	±28,3	(246,7 - 303,3)											
2016	299	±26,7	(272,3 - 325,7)											

Al comparar los puntajes promedio y los márgenes de estimación del establecimiento educativo por año en lenguaje, la conclusión dada por el Ministerio de Educación al respecto de la situación de la Institución es que “No existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2015”. (Icfes 2017)

Situación más compleja aparece en el caso de niños de grados superiores, con lo cual se demuestra que al avanzar en los niveles escolares es más preocupante aun el problema de los resultados de los niños en el área de lenguaje. La ilustración numero 4 demuestra la ausencia de algún niño en nivel avanzado, y un aumento preocupante de la mayoría de la población de estudiantes evaluados en nivel mínimo, un 62% en ambos años que demuestra un bloqueo absoluto en el proceso de mejoramiento.

Ilustración 3. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje en la Institución Educativa Guillermo Valencia niños de noveno grado. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. Resultados de pruebas Saber.



que existen tres niveles de comprensión de lectura, el nivel de comprensión literal en el cual

se reconoce a partir del texto leído todo aquello que está explícito en el texto permitiendo identificar detalles, personajes, tiempo, espacio, secuencias, significado de palabras y demás, un primer momento de la comprensión que le permite al profesor comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con sus propias palabras; y existe un segundo nivel denominado comprensión de lectura inferencial, en donde el niño logra establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos y el nivel crítico que enfatiza la argumentación frente a lo que se lee.

En cuanto a las diferentes pruebas practicadas (pruebas saber) a los estudiantes, el nivel inferencial tiene una mayor relevancia con respecto al nivel literal lo cual justifica enfocar los esfuerzos investigativos en este tipo de comprensión, ya que tal y como lo refiere la literatura:

(...) estamos frente a lectores pasivos que no complementan su lectura con conocimientos previos, lo que deja en evidencia la falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa la comprensión textual... La mayor presencia de preguntas inferenciales en el corpus sometido a análisis, da cuenta de que esta es la forma de evaluación que predomina en el texto escolar para las diversas lecturas, privilegiando de este modo la puesta en juego de estrategias de comprensión por sobre el desarrollo de una lectura memorística (Silva 2008).

Con los anteriores argumentos se propone en el presente trabajo de investigación, aportar al mejoramiento de esta preocupación del gobierno nacional, de la Institución y de la sociedad en general, a través de una estrategia para el fortalecimiento de la comprensión de lectura a nivel inferencial, considerando que este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto y le permite al estudiante completar el texto con el ejercicio de su pensamiento (Silva 2008). La presente estrategia se realizará en función de un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, a partir del diseño de una secuencia didáctica.

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿De qué manera la lectura de libros álbum fortalece la habilidad de comprensión de lectura a nivel inferencial, a través del diseño de una secuencia didáctica en niños de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia?

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación justifica su realización en la necesidad implícita que tiene la educación en general por transformar las prácticas educativas (implícita porque la necesidad esta pero para algunos docentes la necesidad no radica en la transformación de las practicas pedagógicas), contribuyendo a mejorar aspectos que intervienen en la comprensión de lectura en niños de primer grado. Se justifica también en las diferentes evidencias que demuestran las deficiencias de los estudiantes colombianos por comprender lo que leen. Según las tablas de ponderación de resultados en niveles de desempeño que maneja el ICFES, el proceso de la comprensión de lectura en niños está en el tope del nivel mínimo y no alcanza a llegar al satisfactorio en el proceso de comprensión textual. Lo cual indica que la mayoría de los estudiantes del país apenas son capaces de comprender y explicar los elementos de la estructura cohesiva a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos. En el caso particular de los niños de la Institución Educativa Guillermo Valencia, los resultados reflejados por ICFES muestran que los estudiantes no tienen resultados significativos en su desempeño en las pruebas saber, tal y como lo demuestran los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°Y 9°, aplicadas en el año 2015(ICFES 2017).

De tal forma, el proceso de enseñanza requiere realizar estrategias pedagógicas, que permitan profundizar y dar orientaciones para la construcción y significación de lecturas, fortaleciendo por ende la comprensión textual a nivel inferencial. Por lo tanto este trabajo busca aportar información sobre aspectos que pueden ser de apoyo para fortalecer la habilidad de comprensión de lectura a nivel inferencial en niños de grado primero.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Analizar una secuencia didáctica basada en la lectura de libro álbum para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial en un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes de grado primero de la Institución educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Santiago de Cali Colombia
- Diseñar una secuencia didáctica basada en el uso del libro álbum, que busca fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial en niños de grado primero.
- Implementar la secuencia didáctica basada en las lecturas de libro álbum para fortalecer las habilidades de la comprensión a nivel inferencial en un grupo de estudiantes de primer grado de la Institución Guillermo Valencia.
- Analizar la efectividad de la Secuencia didáctica implementada para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial por medio de la lectura de libro álbum.

4. MARCO TEÓRICO

El presente marco incluye el conjunto de teorías que representan la base donde se sustentael análisis realizado en el proceso de construcción de las estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura a nivel inferencial en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia.

4.1. Lengua escrita

4.1.1. La Comprensión de lectura

La producción de textos es una actividad razonada que incluye un sujeto lector que determina la significación de dicho escrito, que se vale de intercambios razonados donde toma validez el encuentro, la necesidad del otro, la fusión entre el enunciador y el enunciatario el vínculo que establece un contexto y la credibilidad que ofrece el rol y la intención asumida en el texto.

El concepto de producción textual, hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Además supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación; de esta manera permite el desarrollo de procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural, es decir, no sólo posibilita la inserción en cualquier contexto social, sino, que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, de construcción de la identidad individual y social(Gil Patiño y Gonzalez Lopez 2011).

El saber escribir implica cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación. También se debe incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.) (Cassany, Marta y Sanz 2007).

Según Solé (1997), la lectura es un proceso interactivo en el que quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

En este contexto, Lenner (2001) recomienda hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales donde leer y escribir sean elementos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

En dicho ámbito, se ratifica continuamente que el ejercicio de la lectura no puede ser un acto mecánico de leer para aprender a leer, sino leer por un claro interés, por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido (Colomer y Camps 1996)

La lectura es según Cassany y colaboradores (2007), uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.

En cuanto a los elementos que intervienen en el proceso de comprensión de lectura, la literatura reconoce tres, el lector, el texto y la actividad. En cuanto a las características de cada una:

El lector: es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto...el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura...El texto: es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial, etc.)...el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita)...La actividad: toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejado la comprensión del texto. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura...Además, toda actividad tiene una repercusión directa a corto o largo plazo en el lector incrementando sus experiencias con la lectura(Oñate 2014, 12).

Existen además tanto ámbitos paradigmáticos, niveles de comprensión y enfoques teóricos para tratar la comprensión de lectura, Oñate (2014) indica que en cuanto a ámbitos están la perspectiva pedagógica, la perspectiva psicológica y la perspectiva de didáctica, en estas se reconoce el enfoque de Daniel Cassany y el enfoque de Isabel Solé, y en cuanto a niveles aparecen el nivel literal, el nivel inferencial (que será tratado a profundidad en el siguiente capítulo) y el nivel crítico.

La propuesta de Daniel Cassany entiende la comprensión de lectura como un modelo compuesto por nueve micro habilidades, las cuales deben ser trabajadas por separado, estas son percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación. En cuanto a la percepción, tiene por objetivo adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. La memoria está dividida en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La primera proporciona una información escasa para el significado de algunas oraciones, la segunda recopila información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído (Cassany, Marta y Sanz 2007).

En cuanto a la anticipación, esta se enfoca en la habilidad a la hora de prever el contenido de un texto determinado. La lectura rápida (skimming) y lectura atenta (sanning): Son unas micro habilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. La inferencia permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. La lectura rápida brinda al lector una mayor capacidad para leer más texto por minuto con un mayor nivel de comprensión, la inferencia se refiere a la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto (Cassany, Marta y Sanz 2007).

Ideas principales corresponde a la extracción de las ideas más importantes, la estructura y forma permite entender por parte del lector la estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc. Leer entre líneas permite identificar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto y finalmente la autoevaluación le permite al lector controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla (Cassany, Marta y Sanz 2007).

En el enfoque planteado por Solé (1998) se establecen tres momentos del proceso de la lectura que incluyen un antes, en donde se establece el propósito, la elección de la lectura y las expectativas; un durante, en donde se definen los elementos que intervienen en el

momento de leer; y un después, posterior a la finalización de la lectura, donde se dispone a una autocrítica la comprensión del texto, y de ser necesario el plan de relecturas y la recapitulación.

Solé (1998) también identifica cinco diferentes estrategias que pueden ser utilizadas dentro de los diferentes modelos del proceso de lectura, y que permitirán garantizar una comprensión del texto, estas son las predicciones, hipótesis o anticipaciones, la interrogación del texto, la verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones, la clarificación de dudas y la recapitulación.

Las predicciones, hipótesis o anticipaciones: son las ideas previas sobre lo que se encontrará en el texto, en donde intervienen la experiencia y el conocimiento del lector que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales.

La interrogación al texto es una estrategia que está relacionada con el reconocimiento de lo que se sabe y se desconoce en torno al contenido. La verificación de las predicciones, es la estrategia para verificar hipótesis o sustituirlas; la clarificación de dudas permite al lector comprobar, preguntándose así mismo si se comprende el texto; finalmente la recapitulación permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura(Solé 1998).

En los niveles para la comprensión de lectura se identifican cinco propuestos por Allende y colaboradores (1986) de la siguiente forma:

1. Comprensión literal
2. Reorganización de la información
3. Comprensión inferencial
4. Lectura crítica o juicio valorativo
5. Apreciación lectora

Con relación a la comprensión literal se requiere reconocer y recordar, un primer nivel caracterizado por el reconocimiento, la localización y la identificación de elementos, reconocimiento de detalles como los nombres, personajes, tiempo, el reconocimiento de las ideas principales y secundarias, el reconocimiento de las relaciones causa-efecto, de los rasgos de los personajes, de los hechos, épocas, lugares entre otros aspectos(Perez 2005).

En lo que refiere a la reorganización de la información, en este nivel se ordenan las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis, por lo que se obliga a lograr clasificaciones como categorizar personas, objetos, lugares, hacer bosquejos esquemáticos del texto, resúmenes, síntesis, y demás actividades que demuestren tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta(Perez 2005).

El nivel de comprensión inferencial implica unir al texto la experiencia personal del lector, logrando con ello la realización de conjeturas e hipótesis. En este nivel debe lograrse la inferencia de detalles adicionales, de ideas principales y secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas, la inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto. Es, en resumen, un nivel comprometido con la interpretación del texto, considerando que estos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente(Perez 2005).

El nivel de lectura crítica o juicio valorativo obliga a un juicio sobre la realidad de parte del lector, un juicio sobre la fantasía y sobre los valores. Un nivel que permite la reflexión sobre el contenido del texto(Perez 2005).

El nivel final correspondiente a la apreciación lectora hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector, en donde este realiza inferencias sobre relaciones lógicas, motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas. Inferencias restringidas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración. En resumen es un nivel que permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y apreciación de su impacto(Perez 2005).

4.1.2. Comprensión inferencial

Para efectos del presente trabajo, y considerando que la población de estudio son niños de primer grado de básica primaria, el nivel en el cual se concentraran las estrategias estará dirigido al nivel de comprensión inferencial.

Dentro de este nivel, se accede al aporte de Graesser, Singer y Trabasso (1994) autores que realizaron una clasificación de las inferencias en relación con la narrativa, estas inferencias están agrupadas en ocho categorías según la ubicación en el texto y la función que cumplen dentro de la comprensión de una escena, esta son:

- Inferencias locales ocohesivas. Conectan información y sucede durante el procesamiento. Está dada por dos tipos de información presente en el texto, esto es la conexión que se hace entre un primero que es explícito y un segundo precedente.
- Inferencias referenciales. Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.
- Asignación de estructuras nominales a roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.
- Inferencias causales antecedentes. Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes. Muestran la habilidad de encontrar conclusiones con significado
- Inferencias globales ocoherentes. Consisten en agrupar datos en paquetes informativos que contienen temas. Se dan en la conexión de datos locales del texto y datos informativos en la memoria
- Metas de orden superior que guían o motivan la acción. Responden a preguntas relacionadas con causalidad, y son de gran ayuda cuando se quiere dar explicaciones coherentes de una forma consciente
- Determinación del argumento central o conclusión global del texto. Son las inferencias que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, un punto principal o un tema del texto. Estos son muy útiles cuando se quiere resumir un tema, porque ayuda a decir de forma más condensada lo que se entiende y refleja la comprensión global
- Valoración de las reacciones emocionales. Son aquellas inferencias que permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente, en respuesta a una acción, suceso o estado. Ayudan a comprender modelos de situación de forma consciente. Requiere el reconocimiento de una situación y la respuesta que puede dar un actor a esta, teniendo en cuenta el contexto social en donde se desenvuelve y las consecuencias que puede traer. (Marmolejo y Jimenez 2006).

Para efectos del presente trabajo se considerará la evaluación de tres categorías que analizan cada uno diferentes aspectos específicos del texto. En la categoría literalidad realizan el análisis de elementos en lo que respecta a captar el título, autor, identificar la idea central y precisar el espacio y el tiempo.

En la categoría retención se hace un análisis de las relaciones, recordación del paisaje y sus detalles, expresar situaciones y la focalización de ideas principales. En la categoría organización se hace un análisis de la organización, difiere entre personajes

principales y secundarios, ordena una secuencia de la historia y realiza el resumen oral de la historia.

Finalmente se considerarán también la capacidad por realizar inferencias locales y cohesivas en las que se incluyan inferencias de referencia, asignación de estructuras nominales e inferencias causales antecedentes. Así mismo se medirá la capacidad por realizar inferencias globales y coherentes al respecto del tema, subtema y la reacción emocional de los personajes.

4.2. Didáctica de la lengua escrita

4.2.1. La enseñanza de la comprensión de lectura

Según Jolibert (2004) la didáctica para el aprendizaje de la lengua debe ofrecer espacios para la expresión y el intercambio de saberes; no condicionados por preguntas con respuestas únicas, por el contrario posibilitando que los niños cuestionen los textos, buscando significados que le permitan construir el sentido del texto.

En este sentido la didáctica retoma valor como el análisis y la reflexión que hace el maestro de las problemáticas observadas en el aula y el diseño y la ejecución de los métodos, técnicas y estrategias que den solución a las mismas. Sabiendo que la respuesta a la pregunta ¿Cómo enseñar?(Medina Rivilla & Salvador Mata, 2009), debe ir ligada a la edad, al contexto, el recurso a la disponibilidad y a las exigencias de la comunidad. Esto genera la necesidad de realizar una caracterización de la comunidad con la que se trabaja y tener claridad de la necesidad educativa que se presenta.

Camps (2000) afirma que el objetivo del conocimiento didáctico no es simplemente descriptivo, sino que intenta interpretar y comprender la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. De esta manera cada uno de los elementos del aprendizaje depende del otro, convirtiéndose en un proceso de construcción y reconstrucción. (pag 12)

4.2.2. Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas son definidas como los “(...) conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobon; et al 2010, 20).

Convirtiéndose de esta manera en una herramienta que puede fortalecer habilidades académicas en los estudiantes.

Asimismo, hablamos de competencia como «capacidad de actuar integral ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando, conocer, el saber hacer y el saber ser en una perspectiva de mejora continua» (Tobon; et al 2010, 11)

Según Pimienta (2011) la competencia no puede ser considerada como un conocimiento; pero se requiere que los conocimientos se activen al enfrentarse a actividades en un contexto determinado, lo cual se define como competencia ya que las competencias se evidencian durante el desempeño de las personas.

En cuanto al orden para la construcción de una secuencia didáctica, Pimienta (2011) ofrece una estructura basada en nueve pasos 1. Identificación de la secuencia, 2. Problema significativo del contexto, 3. Título de la secuencia, 4. Competencias genéricas, 5. Competencias disciplinares (o profesionales, según sea el caso, de cualquier forma, son específicas), 6. Dimensiones de las competencias, 7. Recursos, 8. Actividades concatenadas y finalmente la 9. Evaluación. Cada uno de estos componentes fortalece el diseño de la secuencia didáctica.

Para el presente trabajo de investigación se ha escogido la propuesta estructural para la construcción de secuencias didácticas de Pérez y colaboradores (2013) expuestas en el texto “Escribir las Prácticas Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas”, trabajo en el cual se expone los instrumentos para planear, registrar, describir, hacer seguimiento, analizar e interpretar secuencias didácticas organizados en dos partes: la primera se refiere a la planeación general de la SD, y la segunda a la sistematización de cada actividad.

La primera parte de la secuencia didáctica está determinada de la siguiente manera:

1. *Título*: colocar el nombre de la secuencia didáctica.
2. *Resultados esperados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes*: enlistar y describir los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes con el desarrollo de la SD.
3. *Referentes teóricos, de enfoque, metodológicos, pedagógicos y/o didácticos*: presentar los enfoques y referentes que justifican y dan sentido al desarrollo de la SD.

4. *Secuencia de actividades por sesión (acciones)*: enlistar y describir, de manera breve y en secuencia, las actividades que componen la propuesta, organizándolas por sesión.
5. *Productos académicos y ritual de cierre*: indicar: a) los productos académicos que están referidos a lo que los niños producen con aquello que aprendieron en la SD: un libro, un foro, una cartelera, un afiche
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes: Enlistar y describir los mecanismos, instrumentos, y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron en el desarrollo de la SD(Perez, Mauricio; et al 2013).

En cuanto a la segunda parte de planeación general de la SD, los instrumentos de sistematización por actividad, el propósito de esta parte del instrumento es planear, describir y analizar cada actividad que compone la SD. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento(ver anexo 5)(Perez, Mauricio; et al 2013). Dichas actividades deberán estar enfocadas en un propósito central, en este caso fortalecer las habilidades de comprensión de lectura inferencial a través de las lecturas de libros álbum. Por tal motivo el diseño de las actividades de la secuencia debe articularse de tal manera que permita acceder al objetivo primordial.

En esta línea Camps (2005) dice: “Si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas”. (pag.) Este es uno de los planteamientos teóricos que se conjugan en el desarrollo de esta SD.

4.3. Libro álbum como herramienta pedagógica

Uno de los recursos considerados para el desarrollo de las estrategias es el libro álbum, un tipo particular de material escrito, en el cual se propone un tipo de lectura en donde el lector tiende a solucionar contradicciones, mejorando partes de la historia y haciendo una correspondencia entre los dos códigos -imagen y texto-, integrando las distintas voces, registrando los relatos intertextuales, explorando datos y planteando significados. Su definición no es un asunto simple, por ello se acude a lo que propone Fajardo (2014) acorde a los planteamientos de (Lewis, Hannan y Duran, 2009)

El libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del

diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad (Fajardo 2014, 57).

Por su parte Duran (2009) en su obra “Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles”, resalta del libro álbum su capacidad para producir un juego de identificaciones metaficcionales que llevan a descubrir la propia alteridad, el libro álbum para el autor favorece el “[...] desarrollo armonioso y proyectivo de la mente infantil”, de la misma manera que lo hace la performance de la narración oral tradicional de los pueblos ágrafos, puesto que “[...] la narratología del álbum puede seguir, y a menudo sigue, pautas narrativas ancestrales” (Duran 2009, 220-221)

En cuanto a Hannan (2007), el libro álbum ofrece una literalidad visual, que promueve la capacidad de interpretar el lenguaje de las imágenes (p. 159), lo cual le exige al lector un procesamiento paralelo o simultáneo de los signos, así el ojo asume una perspectiva pluridimensional para recorrer la superficie de la imagen, y asume un estímulo, un zona de interés para realizar su recorrido de manera desordenada e incluso redundante (p. 165). Para la autora, en el libro álbum se abre la posibilidad a cualquier elemento que sea capaz de llamar la atención del lector, consolidándose como un:

(...) proceso perceptivo pluridimensional conlleva una transmisión de significados de la misma naturaleza: pueden surgir diferentes significados que cohabitan en la página, en lugar de un solo sentido homogéneo para todos los lectores. Incluso, en lugar de confirmar el sentido de las palabras, las imágenes pueden proponer (Fajardo 2014, 59).

El libro álbum les permite a los estudiantes pensar por sí mismos e interpretar un mundo no siempre fácil de sobrellevar, construir nuevos significados.

Para el desarrollo de la secuencia se trabajó con el libro álbum porque las ilustraciones acompañan a un texto que puede sobrevivir sin ella. Esto lleva a una lectura más compleja, puesto que el uso de los dos códigos presume variadas formas de lectura y esto

podría ayudar a fortalecer la habilidad de la comprensión inferencial. La fascinante articulación entre texto escrito e imagen, e incluso solo con la imagen, expande una diversidad de sentidos y de emociones que enriquecen la experiencia del lector. En este caso los lectores son niños de grado primero que posiblemente se seduzcan con este tipo de textos y les permita construir representaciones a partir de la indagación que pueden hacer de lo visual, de lo que se esconde detrás de los trasfondos, colores entre otros. Por lo tanto el papel del libro álbum es primordial para el desarrollo de la secuencia, es la herramienta base.

Se convierte en un gran recurso para solucionar dificultades en la comprensión por la utilización conjunta de la imagen y el texto. “La imagen describe los personajes, escenarios e incluso acciones secundarias de los personajes. La imagen permite la presentación previa y facilita un marco de relaciones de la historia” (Colomer, 2005, p.41)

El acercamiento que los niños tengan con la imagen posibilitara el desarrollo del pensamiento visual, construir y reconstruir a partir de sus representaciones mentales.

Díaz (2007) dice que, al trabajar con niños pequeños, la experiencia del libro álbum es muy interesante pues invita al lector (que todavía no lee ni escribe) a dejarse guiar por una lectura espacial y que puede conllevar a muchas discusiones y donde se enfrenta también a una pugna entre la sucesión y la suspensión, entre lo línea y lo ubicuo.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Contexto empírico de la investigación

El presente trabajo de investigación toma como escenario de estudio a la Institución Educativa Guillermo Valencia Sede Presbítero Ángel Piedrahita, institución ubicada en el norte de la ciudad de Santiago de Cali, comuna 4. La institución atiende los niños de los barrios Olaya Herrera, asentamiento subnormal Camilo Torres 1, Camilo Torres 2y La Isla, ubicados en la rivera del Río Cali.

Las condiciones económicas y sociales que caracterizan la población son complejas ya que la mayoría de los estudiantes proceden de familias que carecen de oportunidades de trabajo estable, por lo que las dificultades económicas y sociales son frecuentes en dicha población.

Debe decirse que la Institución tiene un esquema de presupuestos, principios, modelos (estilos) de aprendizaje y estrategia metodológica contenida en su proyecto educativo institucional P.E.I., sin embargo, la revisión del mismo permite asegurar que en la institución se carece de una estrategia pedagógica que enfatice el proceso de comprensión de lectura.

Teniendo en cuenta que el P.E.I actual no estipula una estrategia pedagógica para el proceso (comprensión de lectura) y que tampoco hay una planeación o articulación de plan lector genera una falencia a nivel académico.

En la actualidad, el proyecto educativo institucional P.E.I. de la Institución se encuentra en actualización debido a la implementación de la jornada única. En cuanto a las características físicas de la Institución puede decirse que posee amplias zonas verdes y adecuada ventilación, adicionalmente posee una dotación de nuevas aulas de informática, de tecnología, área administrativa con elevador para personas con limitación física, baterías sanitarias para niños y niñas, así como batería sanitaria para discapacitados, distribuidas en dos bloques, todo fruto de la inversión realizada en el año 2013 por un valor de cerca de tres mil millones de pesos todos en función del mejoramiento de la infraestructura de la Institución. La inversión en la institución incluyó también cancha múltiple, parqueaderos, bodega, unidad técnica de basura y cuarto eléctrico(CVNE 2013).

La institución cuenta con una planta de maestros comprometidos con la educación de los niños, un grupo menor de padres que apoyan la labor educativa y cultural y estudiantes que participan y aunque con menor compromiso asumen su labor en el aprendizaje.

5.1.1. Descripción de los estudiantes

El grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, está conformado por 26 niños y niñas que oscilan entre 6 y 7 años de edad, pertenecen a la comuna 4 de la ciudad Santiago de Cali, los niños habitan en barrios como Olaya Herrera, asentamientos como Camilo Torres, El Platanal, Popular, La Merced, con estratos socioeconómicos 1 y 2, en el grupo hay dos niños que viven en el barrio La Merced. Algunas familias de donde provienen están conformadas por madre e hijos, abuela abuelo y nietos, padres con hijos, algunos presentan dificultades económicas.

Como docente del grado primero y a través de las observaciones que se pudieron realizar durante el año escolar, se puede determinar que a nivel general los niños y niñas del grado primero, se caracterizan por: mostrar interés en las clases, participar activamente, en algunas ocasiones presentan dificultades con la norma. Sin embargo muestran interés por el desarrollo de las actividades planteadas en la clase, tienen disposición, cuestionan constantemente, son ávidos de conocimientos.

5.2. Instrumentos

Se utilizaron instrumentos que permitieron obtener información de los discursos, actitudes de los estudiantes en la aplicación de la secuencia didáctica.

Rejilla de observación: para tal efecto se realizaron observaciones por medio de video cámaras, donde quedó registrado el relato de los estudiantes frente a las actividades que tenían que realizar. Este instrumento describe los momentos de lectura de los libros álbum y la construcción de una historia propuestos en la secuencia didáctica. Se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: saberes previos, predicción de la información visual y auditiva, elaboran preguntas sobre situaciones que están implícitamente en el texto, identificación de componentes del texto que favorece descubrir el significado a partir de imágenes y relatos evocación de momentos implícitos e explícitos en el texto, manifestación de lo que comprende por medio de imágenes.

Este instrumento que permitió registrar detalladamente las situaciones de los estudiantes expuestos a las actividades de comprensión lectora, tomar información y registrarla para su posterior análisis. (Anexo 3)

Diario de Campo: se registraban las condiciones en las que ocurren las observaciones que pueden ejercer un efecto eal interior del aula en la aplicación (anexo 1)

Cuestionario 1: Este cuestionario se diseñó para la realización del diagnóstico con el fin de determinar el nivel de comprensión de lectura que tenían los estudiantes al inicio de la investigación (anexo 2)

Cuestionario 2: para obtener información sobre las categorías inferenciales del libro álbum “A La otra orilla” de Martha Carrasco” para identificar algunos tipos de inferencia que pudieran hacer los niños después de la lectura. (Anexo 4)

5.3. Participantes

En el estudio participaron 26 estudiantes de la Institución educativa Guillermo de grado primero, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. El grupo completo participó en la implementación de la secuencia didáctica y se valoraron los cambios entre el estado inicial y el estado final de la secuencia didáctica, posteriormente se realizó un análisis minucioso y detallado de la submuestra seleccionada, 6 estudiantes (5 niños y 1 niña). Dicha submuestra se eligió de manera aleatoria.

5.4. Procedimiento

Se propusieron tres fases progresivas para la realización del presente trabajo de investigación así:

Fase 1. Diagnosticar la situación actual de la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, para identificar el nivel de comprensión de lectura que presentan los niños y niñas al inicio de la secuencia didáctica.

Fase 2. Diseñar e implementar las actividades para el mejoramiento de la comprensión de lectura en el grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, la lectura de los libros álbum

Fase 3. Comparar el resultado obtenido en el diagnóstico inicial y la evaluación final y su efecto en la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

Para efectos del presente trabajo se considera la evaluación de tres categorías literales y dos categorías de inferencia, que analizan cada uno diferentes aspectos específicos del texto

Finalmente se consideró también la capacidad por realizar inferencias locales y cohesivas en las que se incluyan inferencias de referencia, asignación de estructuras nominales e inferencias causales antecedentes. Así mismo se midió la capacidad para realizar inferencias globales y coherentes al respecto del tema, subtema y la reacción emocional de los personajes

Tabla 1. Comprensión literal e inferencial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS
COMPRENSIÓN LITERAL	Literalidad	Realizan el análisis de elementos en lo que respecta a captar el título, autor, identificar la idea central y precisar el espacio y el tiempo.
	Retención	Hace un análisis de las relaciones, recordación del pasaje y sus detalles, expresar situaciones y captación de ideas principales
	Organización	Hace un análisis de la organización, difiere entre personajes principales y secundarios, ordena una secuencia de la historia y realiza el resumen oral de la historia.
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Inferencias locales y cohesivas	En esta categoría se encuentran las inferencias de referencia, asignación de estructuras nominales e inferencias causales antecedentes.
	inferencias globales y coherentes	Respecto del tema, subtema y la reacción emocional de los personajes.

Fuente. Elaboración Propia

5.5. Construcción de la secuencia didáctica

Tabla 2. Formato diseño general de la secuencia didáctica

TÍTULO	LA IMAGEN
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Leer para comprender.
POBLACIÓN	La Institución Educativa Guillermo Valencia se encuentra ubicada en el barrio Olaya Herrera de la ciudad de Santiago de Cali, su estrato socio económico es 2, aledaño se encuentra el rio Cali, donde se encuentran la invasión del platanal.
	La población es flotante debido a los problemas sociales que se presentan (problemas de territorio pandillero), los habitantes en su mayoría pertenecen a las invasiones y a los barrios aledaños.

	El grado con el cual se llevará a cabo la secuencia es grado primero de la sede Presbítero Ángel Piedrahita. Sus edades oscilan entre 6 y 7 años de edad.
--	---

PROBLEMÁTICA	¿Cuáles son los problemas relacionados con la manera como se enseña el lenguaje en la Institución Educativas que esta secuencia quiere ayudar a superar? Estrategias de lectura, aprendizajes significativos, habilidades de comprensión de lectura inferencial
	Dar usos adecuados a los libros de Colección Semillas, iniciando año escolar, dicha colección se encontraban bajo llave, por lo tanto, ni los niños ni los profesores tenían acceso a este material
	La Institución Educativa se encuentra ubicada en el barrio Olaya Herrera, cerca de las orillas del río Cali, la mayoría de los estudiantes viven en asentamiento subnormal, se presentan muchas dificultades que genera problemas sociales
	Hay muchos cambios institucionales que de alguna manera influyen en la parte académica.
	Prácticas pedagógicas que se deben cambiar.
	Los estudiantes presentan grandes dificultades a nivel lector, lo cual que afecta directamente el proceso de comprensión de lectura. Posiblemente haya desconocimiento de todo lo que implica la comprensión textual y como trabajar en el aula. El trabajo en este aspecto debe realizarse desde los primeros años escolares y poco a poco fortalecerlos. Se propone realizar diseños e implementaciones de secuencias que permitan continuar los trabajos realizado en el inicio escolar.

Tabla 2. Formato diseño general de la secuencia didáctica (continuación)

OBJETIVOS	Fuente. Elaboración Propia
	GENERAL
	Construir y analizar una secuencia didáctica basada en la lectura de libro álbum para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial en un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia.
	ESPECÍFICOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes. • Diseñar una secuencia didáctica basada en fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial en niños de grado primero. • Implementar la secuencia didáctica basada en las lecturas de libro álbum para fortalecer las habilidades de la comprensión a nivel inferencial en un grupo de est • • udiantes de primer grado de la Institución Guillermo Valencia. • Analizar la efectividad de la Secuencia didáctica implementada para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura a nivel inferencial por medio de la lectura de libro álbum.

REFERENTES CONCEPTUALES	<p>La interpretación de un álbum ilustrado requiere una lectura distinta a la tradicional, porque implica el reconocimiento de los elementos del código visual y del textual que se complementan, y la búsqueda de las relaciones que mantienen entre ellos (Colomer, 2002).</p>
	<p>El libro-álbum es de género narrativo, puesto que es un texto que ofrece a los niños y jóvenes experiencias literarias de calidad sugiriendo la construcción de variados significados, conexiones formativas, rompimientos con la norma literaria tradicional y son considerados indiscutiblemente motivadores, de acuerdo a Silva-Díaz (2006)</p>
	<p>Hay algo que configura un rasgo característico de lo que hoy consideramos que es un álbum: la interdependencia compositiva que han creado el texto y la imagen (Teresa Duran 2009: 205).</p>
	<p>DURÁN, Teresa (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.</p>
	<p>HANÁN, Fanuel (2008). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Grupo Editorial Norma.</p>
	<p>LECTURA</p>
	<p>En este sentido Según Vygotsky (1995) plantea que el lenguaje escrito permite el uso de diferentes niveles de pensamiento, exige la realización de diferentes representaciones tales lo que posibilita la habilidad de generación de las mismas.</p>
	<p>Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprender mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir..."(Lerner,1995)</p>
	<p>COMPRENSIÓN LECTORA</p>
	<p>De acuerdo con García "la comprensión lectora es un proceso continuo de búsqueda, activación e integración de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo e información textual"(2006, p. 81); este autor asocia la comprensión lectora a la construcción del significado del texto, lo cual implica integrar lo expresado en él y los conocimientos del lector y esto conlleva a la elaboración de un modelo situacional. Esta elaboración se constituye por sí misma en un proceso inferencial; por tanto, se puede decir que un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado e identificar las intenciones comunicativas del autor (tono, relaciones, pistas sobre la estructura retórica, entre otras), cuando puede relacionarlo con lo que ya sabe y con lo que le interesa y ello se logra a través de la creación de nuevas inferencias (García 2006).</p>
	<p>Solé(1998) sostiene que hay tres momentos para la lectura: antes, durante y después.</p>
	<p>1. Antes: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura.</p>
	REFERENTES CONCEPTUALES

	<p>3. Después: sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación. Además de estos tres momentos que nos expone Solé (1998), es importante mencionar que en el proceso de la lectura realizamos una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente realizamos de forma inconsciente y que nos permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo.</p>
	<p>Los estudios referidos a la variedad y número de inferencias que participan en el proceso de comprensión. Son muchos los casos que se conocen o los intentos por clasificarlas. Así, de forma general y siguiendo a Kintsch (1993), han sido propuestos un amplio número de sistemas de clasificación de inferencias:</p>
	<p>Se han orientado por su contenido (por qué, cómo, Graesser, 1981).</p>
	<p>Por función (inferencias obligatorias vs. elaborativas, Reder, 1980).</p>
	<p>Por su forma lógica (inferencias inductivas, deductivas y analógicas).</p>
	<p>Por su dirección (inferencias hacia adelante y hacia atrás, Singer y Ferreira, 1983; Just y Carpenter, 1987).</p>
MOMENTOS DE LA SD	<p>Definición de los momentos de su SD y las expectativas cognitivas de los estudiantes en cada uno de ellos (ver Anexo No 5)</p>

Fuente. Elaboración Propia

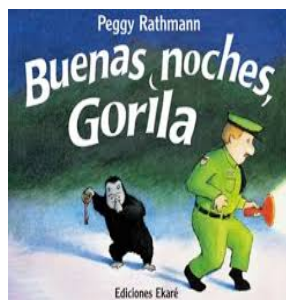
Tabla 2. Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013).

Libros álbum seleccionados

Buenas Noches Gorila, de Rathmann (1992). Desde el título del texto se están generando inferencias, porque puede hacer pensar al lector que alguien se despide de un gorila y ubicarlo hipotéticamente en un espacio. Tiene poco texto y acude a los “globos” para poner cada expresión en boca de su personaje.

La utilización de los colores, con verdes, rosas y azules, sirve de articulación entre los distintos ambientes de la historia, los detalles en los dibujos que permiten que el lector se pasee por cada uno de ellos con paciencia, con calma. Estos elementos podrían ser llamativos para niños de grado primero.

Ilustración 4. Libro álbum número 1



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

La otra orilla, de Carrasco presenta una características contextuales muy similares al contexto físico en el que viven los niños viven cerca de un río, hay diferencias con las personas que están ubicadas al otro lado del río (dificultades territoriales), la parte visual del texto podría ser importante en los niños porque se asemeja a la realidad que ellos viven.

Ilustración 5. Libro álbum número 2.



¿Dónde está el **Fuente**. Fotografía tomada por el autor. pastel? es un texto totalmente visual, no tiene texto escrito, en él ocurren diferentes historias paralelas, en este sentido los niños dependiendo de su interés y de las actividades que han ido dando en el desarrollo de la secuencia podrán tener más agudizado su visión para relacionar dichas historias. A propósito del tema, Colomer (2005) analiza el tipo de ayudas que la imagen puede brindar a un lector que aún no domina el escrito. La imagen por una parte alivia al lector la tarea de la decodificación y por otra parte permite complicar la narración de modo que ésta alcance las expectativas del lector, acostumbrado a escuchar o ver narraciones más complejas de las que puede leer.

Ilustración 6. Libro álbum número 3.



Fuente. Fotografía tomada por el autor.

5.6. Tipo de investigación

En cuanto al diseño, la presente investigación es no experimental puesto que de ninguna manera se manipularán las variables en función de observar fluctuaciones en los resultados, el tipo de investigación es descriptiva ya que se busca describir el fenómeno de la comprensión

de lectura en la población de estudio, especificando sus propiedades, características y rasgos importantes. Este tipo de investigación es útil puesto que muestra con precisión las diferentes dimensiones de la comprensión de lectura en la población además de puntualizar de manera detallada lo que se vivió en la implementación de la secuencia didáctica, permitiendo describir cualitativamente los resultados arrojados.

En cuanto al enfoque se ha escogió el cualitativo, cuyos propósitos representan un conjunto de procesos secuenciales y probatorios. Cada etapa precede a la siguiente, el orden es riguroso, aunque es posible redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio 2006).

Dentro de las características básicas de las investigaciones cualitativas pueden mencionarse cinco cualidades que refieren las singularidades de esta clase de estudio.

La primera referente al ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación; la segunda correspondiente a la recolección de los datos fundamentalmente verbal. El discurso, la observación, el diario de campo y las expresiones no verbales se constituyen en fuente de interés para el investigador; la tercera correspondiente al valor de los investigadores, tanto como lo tienen los procesos y los resultados; la cuarta en lo que respecta al análisis de los datos, para lo cual se acude al método inductivo. Los datos se observan en un contexto particular; y la quinta y última, en este enfoque hay interés en comprender cómo piensan y actúan los sujetos y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga (Fraenkel y Wallen 1993).

5.7. Análisis general de resultados

La totalidad del grupo participó en la aplicación de la secuencia didáctica, esto permitió evidenciar cambios significativos en los desempeños de los niños de grado primero, específicamente, se encontró una mejoría significativa en las habilidades de comprensión de lectura inferencial global coherente y en la comprensión literal, Aunque se presentaron cambios en la comprensión local cohesiva, aún se hacen presentan dificultades que impidieron obtener mejores resultados. Sin embargo, se concluye que la implementación didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes en estas categorías permitiendo fortalecer la comprensión de lectura a nivel inferencial.

El análisis se realiza a partir de los datos arrojados en la prueba diagnóstica y los datos de la fase final, dichos resultados permiten observar los cambios que se dieron a partir de la aplicación de la secuencia didáctica.

Se registraron las respuestas de los niños a cada una de las preguntas consignadas en la prueba diagnóstica (ver anexo 2 y 3). Posteriormente, se sintetizaron los elementos en cada uno de los registros, que hacían referencia a las características de cada tipo de inferencia, según las categorías presentadas en la tabla 1.

A continuación se presenta la comparación entre el estado inicial y el estado final.

Tabla 3. Análisis de resultados

PREGUNTAS	ESTADO INICIAL	ESTADO FINAL
¿Cuál es el título del texto leído?	A nivel general los niños identifican el título del texto, sin embargo, se presentan cuatro casos de niños que no logran dar respuesta a la pregunta, a pesar que desde inicio del año escolar se ha trabajado sobre títulos y autores de textos. Posiblemente esto también influyó para que se presentara un porcentaje alto en las respuestas de los niños.	Se refleja una mejoría en los resultados, ya que la totalidad de los niños pueden decir con exactitud el título del texto de tal manera que pueden dar respuesta a la pregunta realizada.
¿Cómo se llama el autor del texto?	Tres niños del salón dan respuestas inapropiadas sobre el nombre del autor del texto.	La totalidad del salón responde acertadamente al nombre del autor del texto.
¿Cuál es la idea más importante del texto?	Las respuestas muestran que 18 de los niños del salón presentan dificultad para identificar la idea principal y tan sólo 8 logran identificarla	El estado final refleja que 20 niños del salón logran identificar la idea principal del texto y 6 aun presentan dificultad para identificarla.
¿Dónde y cuándo ocurre la historia?	Los 26 niños y niñas identifican con claridad el espacio y el tiempo que se da en el texto.	El estado no refleja ningún cambio al presentado en el diagnóstico inicial.

Fuente. Elaboración Propia

Tabla 3. Análisis general de resultado(*continuación*)

<p>¿Cuál fue el gorila ahogado que liberó a durrión en la casa?</p>	<p>Cuatro niños no logran recordar 13 niños y niñas logran hacer una inferencia de referencia sobre la relación entre el gorila, el vigilante y su esposa</p>	<p>En la fase final los 26 estudiantes de grado 20 niños, logran hacer inferencia de referencia sobre la relación de que liberó el vigilante y la esposa.</p>
<p>¿Cómo crees que se siente el gorila al liberar a los animales?</p>	<p>22 niños del salón, manifiestan verbalmente que el gorila se siente contento por liberar a los animales.</p>	<p>24 niños manifiestan que el gorila se siente contento por liberar a los animales.</p>
<p>¿Cuáles son las cosas más importantes que ocurren en el texto?</p>	<p>12 niños del salón logran extraer ideas principales del texto, mientras que 14 dan respuestas de situaciones poco importantes</p>	<p>20 niños y niñas logran extraer ideas importantes del texto leído.</p>
<p>¿Quiénes son los personajes principales y secundarios del texto leído?</p>	<p>22 niños identifican los personajes principales y secundarios del texto leído.</p>	<p>En la fase final 24 niños logran identificar con claridad los personajes principales y secundarios del texto leído.</p>
<p>¿Logra ordenar una secuencia de la historia?</p>	<p>24 niños muestran la organización de la secuencia de la historia.</p>	<p>24 niños (los mismos del diagnóstico inicial) logran organizar la historia en dibujos.</p>
<p>¿Me puedes contar de una manera precisa lo que decía el texto que?</p>	<p>Los 26 niños logran resumir en sus palabras el texto leído. Ya que omiten situaciones, acciones</p>	<p>En la fase final los mismos 26 niños logran resumir la historia contando con sus propias palabras el texto leído en la clase.</p>

Fuente. Elaboración Propia

Tabla 3. Análisis general de resultado (continuación)

<p>¿Qué está pasando aquí? ¿Para qué?</p>	<p>2 niños logran decir que pasa en la imagen, y logran relacionarlo con la intención del personaje.</p>	<p>18 niños logran relacionar la imagen con la intención del personaje y dicen lo que pasa en la ilustración.</p>
<p>¿Qué esperaba el gorila al llevar a todos los animales a la casa del guardia? ¿Cómo se sintieron los animales al ser devueltos al zoológico?</p>	<p>6 de los niños no logran identificar las causas entre la información que se está leyendo y lo que se ha leído inmediatamente antes.</p>	<p>23 niños logran identificar las causa entre la información que se está leyendo y lo que se ha leído inmediatamente antes.</p>
<p>Cuéntale a un compañero lo que entendiste del texto leído en clase</p>	<p>9 niños logran contarle al compañero lo que entendió del texto leído de forma condensada la idea general del texto</p>	<p>18 niños y niñas no logran contarle a su compañero la historia.</p>
<p>¿Dónde está el gorila?</p>	<p>2 niños logran a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando par la coherencia global.</p>	<p>16 niños logran establecer conexiones entre inferencias y se van integrando para la coherencia global.</p>
<p>¿Qué está pasando aquí? Mostrando la imagen de la hiena y el elefante</p>	<p>Los 26 niños logran identificar la emoción de los animales al ser liberados</p>	<p>En la fase final sucede igual logrando los 26 niños identificar la emoción de los animales al ser liberados.</p>

Fuente. Elaboración Propia

Comprensión de lectura nivel literal: Con el fin de fortalecer las habilidades de comprensión inferencial fue necesario establecer el nivel de comprensión en el que se

encontraban los estudiantes al inicio de la secuencia didáctica. El diagnóstico reflejó que la comprensión literal, especialmente la subcategoría de organización de análisis dio resultados favorables, ya que 22 de los 26 niños logran identificar los personajes principales y secundarios, en la fase final 24 niños logran hacerlo, indicando de esta manera que solo 2 niños de los 26 no lograron hacerlo, esto en en la subcategoría de identificación de personajes principales y secundarios. En la subcategoría de organizar secuencia se pudo evidenciar que en el diagnóstico inicial 24 niños de los 26 lograron organizar las secuencias gráficas de la historia, el mismo resultado se dio en la fase final, tan sólo 2 niños no lograron hacerlo. En la subcategoría de resumir oralmente en diagnóstico inicial los niños logran resumir oralmente la historia, de igual manera sucede en la fase final. Esto permite señalar que los resultados en la categoría reflejo resultados favorables. texto permitiendo la identificación de los personajes principales, ordenar la secuencia de la historia, e incluso en sus palabras resumir la historia del texto, esto se pudo observar en el momento de aplicar las preguntas que se realizaban después de la lectura, específicamente en la pregunta: ¿Me puedes contar de una manera precisa lo que decía el texto que ? en esta pregunta dan informaciones precisas sobre espacios acciones, sucesos, personajes, de las aspectos visuales que fueron percibidos y que formaban parte de lo que ocurrió en la historia. Lo cual no se reflejó en la etapa inicial, ya que se presentaron muchas omisiones de situaciones que vivieron al interior del texto, omitieron detalles visuales que presentaba la historia y formaban parte de ella.

Dentro de las subcategorías de literalidad el diagnóstico reflejó niveles bajos en la captación e identificación de las ideas principales de texto. La fase final mostró resultados mucho más favorables en estas categorías. En este sentido es importante resaltar que la comprensión literal se vuelve una base para la comprensión inferencial.

La Comprensión Inferencial: la comprensión inferencial está dividida en dos grandes categorías.

- Inferencia Locales Cohesivas: esta categoría presenta tres subniveles (inferencias de referencia, asignación de estructuras nominales, inferencias causales antecedentes) que reflejaron los siguientes resultados.
- Inferencias de referencia: en el diagnóstico inicial se pudo evidenciar niveles bajos, los niños presentaron dificultades para unir palabras o frases con elementos previos, en la fase final se pudo observar un cambio sustancial en los resultados, los niños y niñas pudieron acercarse a realizar relaciones entre las palabras, frases e imágenes con los conocimientos previos.
- Asignación de estructuras nominales: en el diagnóstico se presentaron niveles muy bajos, lo cual mostró falencias para comprender la información explícita y el lenguaje

concreto, en la fase final dicha situación logra mitigarse un poco, aunque aún se siguen reflejando dificultades.

- Inferencias causales antecedentes: el diagnóstico inicial permite observar niveles bajos en esta categoría, a los niños y niñas se les dificultó para explicar las causas que suscitan un hecho entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído inmediatamente anterior. En la fase final se pudo notar un cambio positivo ya que los niños logran superar la dificultad obtenida en el diagnóstico inicial.

Inferencias globales y cohesivas: está dividida en tres subcategorías

- Tema: el diagnóstico inicial mostró niveles muy bajos, lo que significa que los niños no pudieron identificar ni relacionar los elementos presentes en el texto, en la fase final dicha situación se pudo superar en gran parte.
- Subtema: Los resultados arrojados en el diagnóstico inicial mostraron niveles bajos para establecer conexiones entre el texto y la información del lector. En la fase final se pudo notar cambios significativos al establecer una mejor conexión entre las inferencias del texto leído.
- Reacción emocional de los personajes: En el diagnóstico inicial se pudo observar que los niños logran reconocer una reacción emocional de los personajes de igual manera en la fase final continuaron con nivel alto en este aspecto.

5.7.1. Comparación entre el estado inicial y el estado final en la muestra seleccionada

Para dar inicio a la secuencia didáctica, se realizó un diagnóstico inicial para determinar el nivel de comprensión de lectura en el que se encontraban los niños. Finalizada la secuencia didáctica se realizó una valoración final para establecer los desempeños alcanzados de los niños seleccionados en la submuestra.

El diagnóstico consistió en una lectura en voz alta del libro álbum “Buenas Noches Gorila” de Peggy Rathmann (1992), por los beneficios que presenta la relación texto-imagen coherente con los marcos de referencia planteados previamente. (Mencionados en la descripción de la secuencia didáctica)

5.7.1.1. Categoría literalidad

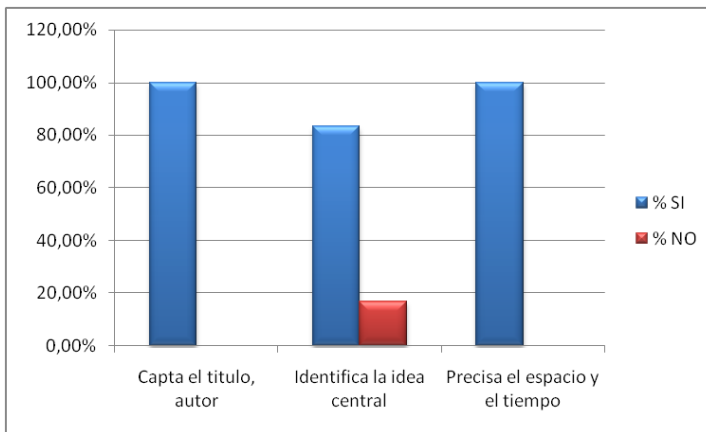


Ilustración 7. Resultado del diagnóstico de la situación en la categoría literalidad de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia posterior a la aplicación de estrategias de secuencias didácticas

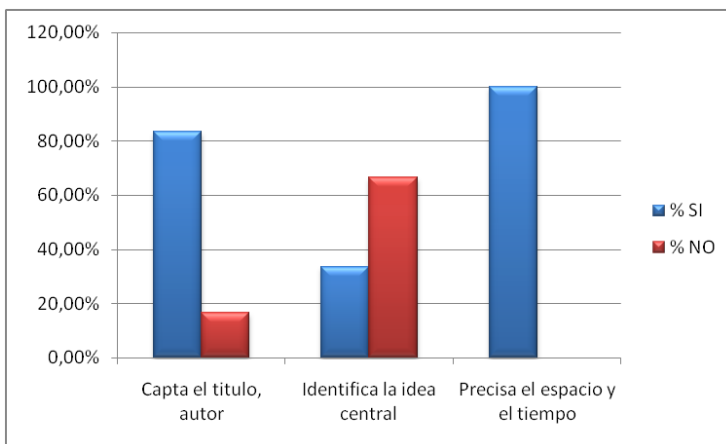


Ilustración 8. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría literalidad de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia

En cuanto a la categoría literalidad en el análisis de elementos en lo que respecta a captar el título, autor, identificar la idea central y precisar el espacio y el tiempo, puede decirse que el nivel de comprensión lectora no es ideal, el 16.7% no identifica el título lo cual es preocupante al ser uno de los aspectos más sencillos de la comprensión, sin embargo la falta de identificación de la idea central es quizás el aspecto más preocupante en cuanto a la categoría literalidad.

Ya en la etapa posterior a la aplicación de la situación didáctica, en cuanto a la categoría literalidad en el análisis de elementos en lo que respecta a captar el título, autor, identificar la idea central y precisar el espacio y el tiempo, puede decirse que el nivel de

comprensión lectora que en su momento no el ideal dado un porcentaje de 16.7% paso a un 83.33% luego de la aplicación de la estrategia.

Se demuestra en esta fase que el estudiante logra por fin identificar el título de la obra y se mitiga el problema de la falta de identificación de la idea central. Una de las actividades enfocada en este aspecto está determinada después de la exploración de los libros álbum, puesto que las instrucciones dadas estaban en explorar el texto, detallando minuciosamente el libro desde la portada, teniendo presente el título, la imagen, el autor, las letras del texto, los colores, entre los mismos niños surgieron comentarios como:” cuál es el título de tu libro álbum? ¿Cómo se llama el autor de tu libro álbum?, esto sucede porque la fase de exploración permitió a los niños contextualizar los términos dados con lo que palpaban sus sentidos en ese momento. El momento exclusivo que se brinda en la secuencia a que los niños reconozcan la autora del texto “A la otra orilla”, su origen, lo que hacía, en fin hacer una acercamiento a esa persona que nos permite conocer otros mundos, En cuanto a la identificación de la idea central se logra acentuar en ellos a través de las estrategias de lectura de Isabel Solé, en la secuencia esta actividad se generó en la lectura del libro álbum “A la otra orilla” de Martha Carrasco. Dicha lectura la hace la docente en voz alta, manejando las fases del antes, durante y después.

El análisis de elementos en lo que atañe a captar el título, autor identificar la idea central y precisar el espacio y el tiempo, refleja en el diagnostico un porcentaje de 16.7% el cual paso a un 83.33% en el estado final.

5.7.1.2. Categoría retención

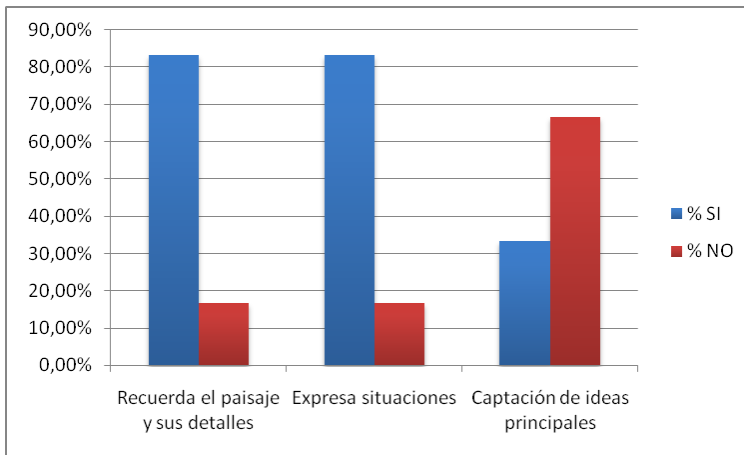


Ilustración 9. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría retención de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia

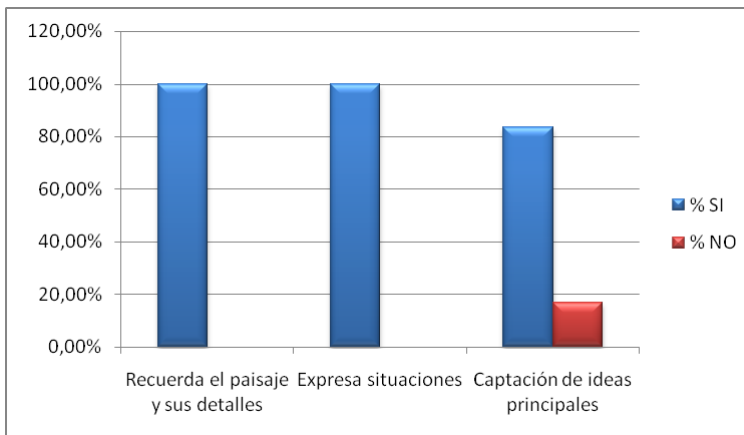


Ilustración 10. Resultado del diagnóstico de la situación en la categoría retención de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia posterior a la aplicación de estrategias de secuencias didácticas

Está determinada por tres subcategorías como son: recuerda el pasaje y sus detalles, expresa situaciones, captación de ideas principales.

Los niños expuestos a la lectura del libro “buenas noches gorila” debían ser capaces de hacer las relaciones, recordación del pasaje y sus detalles, expresar situaciones y captación de ideas principales, el aspecto de mayor preocupación es la captación de ideas principales, en donde el 67% no las identificaba, las actividades diseñada en la secuencia didáctica permitieron reducir al 16.67%.

También es de resaltar que en lo que compete a recordar el pasaje y sus detalles, expresar situaciones, los estudiantes muestran una efectividad en la comprensión lectora del 100%, en estos puntos fue determinante que aunque no fueron secuenciales, de manera aislada pareciera que activaran habilidades en los niños para fortalecerse, por ejemplo en este caso la exploración vuelve hacer punto primordial en esta fase, aunque era solo exploración, se

evidenció que muchos hacían lecturas de imágenes y como fue un trabajo en equipo se notó control por parte de ellos mismo, por ejemplo: Uno de los niños se encontraba haciendo lectura de imágenes de uno de los libros álbum, pero su compañera lo escuchaba, miraba y le hizo la siguiente observación:” usted dijo que allí el niño estaba en el mar y allí no hay ningún mar”, ante esto el niño reaccionó devolviéndose a las páginas anteriores para corroborarle a la niña que si hay un mar. Aunque esta situación se puede presentar por la percepción y el significado que le están otorgando al texto para realizar diferentes lecturas con imágenes, lo que nos interesa en este caso, es que el niño recuerda el pasaje (recuerda lo que vio y se devuelve para mostrarle a la compañera que es cierta su lectura).La captación de ideas principales se relaciona con el momento de lectura del libro álbum A la otra orilla, las estrategias utilizadas para la lectura, la relectura y las actividades que se hicieron después de la lectura, permitieron que los niños lograran captar con más facilidad las ideas principales, aunque esta situación fue un poco más dispendiosa y se llevó más tiempo del planeado en la secuencia por la misma complejidad de la misma. Durante la lectura la dinámica que se vivió en el aula fue más apasionada por los niños por la participación activa, por la concentración, a nivel general estaban sincronizados en la temática, no se sabe hasta qué punto se le puede atribuir a la relación del texto con el contexto de los niños.

Este momento de la secuencia conducía a generar comprensión inferencial de aspectos relacionados con el libro álbum, se hicieron relecturas, se les recordó que todo se lee y que las ilustraciones son muy importantes, por tal motivo el libro álbum logra compenetrar todos estos aspectos y activar o facilitar dicha comprensión.

5.7.2. Categoría comprensión literal-organización

5.7.2.1. Categoría organización

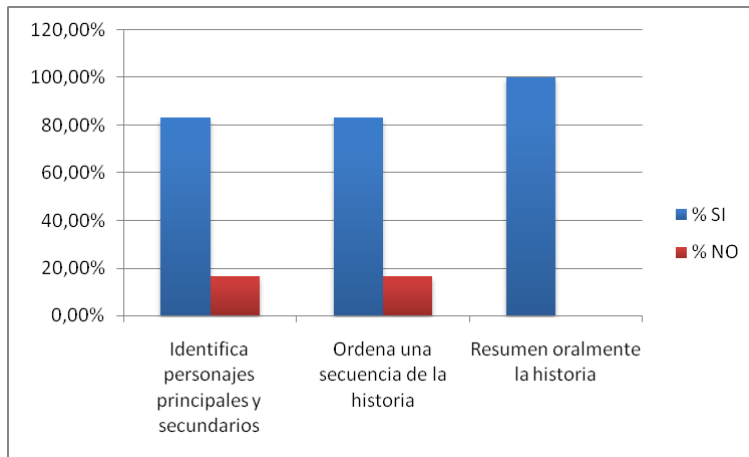


Ilustración 11. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría organización de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia

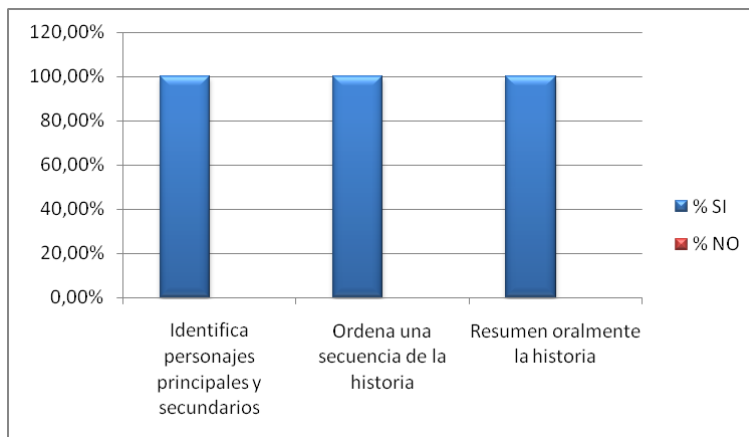


Ilustración 12. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría organización de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia posterior a la aplicación de estrategias de secuencias didácticas

En esta categoría se determinan tres subcategorías. Identificación de los personajes principales y secundarios. Ordenar una secuencia de la historia y Resumen oral de la historia.

En las categorías de comprensión literal la subcategoría de retención fue la que reflejo mejores desempeños en el diagnóstico, sin embargo se presentaron dificultades en el resumen que cada niño lograba no era el adecuado, puesto que algunos tenían deficiencias en la identificación de los personajes, y el orden en la secuencia de la historia. En la fase final, la efectividad en estos aspectos es del 100%, demostrando una capacidad total en la realización de un resumen oral de la historia y la descripción de manera precisa de los personajes.

Esta categoría está altamente relacionado con la sesión 2 del momento 3 de la secuencia, el cual corresponde a la segunda fase que maneja Isabel solé, durante la lectura, puesto que esta actividad les permite a los niños hacer recapitulaciones y los conduce a generar procesos metacognitivos de lo leído. Es la categoría que se caracteriza por lograr un

cambio total del diagnóstico a la etapa final. En esta fase también se hace fundamental el momento de la secuencia didáctica dedicado a la construcción de una historia a partir de imágenes que los niños mismos organizaban según sus criterios, ya que esto los llevó a pensarse una organización de la imagen que cobraba vida en la historia que ellos luego relataban oralmente. Todos los momentos de la secuencia didáctica son importantes, pero la fase de la construcción de la historia, una construcción hecha en su totalidad (imagen y un discurso verbal) elaborada por los mismos niños es el nacimiento del fortalecimiento de la comprensión a nivel inferencial y es tan importante el desarrollo de esta que no solo fortalece la comprensión inferencial, sino también la comprensión literal. En cuanto a la retención de pasajes, de situaciones. Cuando ellos crean su historia en su interior se está tejiendo una gama de pasajes de situaciones, que más adelante se conjugan para dar vida a la propia historia creada por ellos.

5.7.3. Categoría comprensión inferencia locales y cohesivas

5.7.3.1. Categoría inferencia local y cohesiva

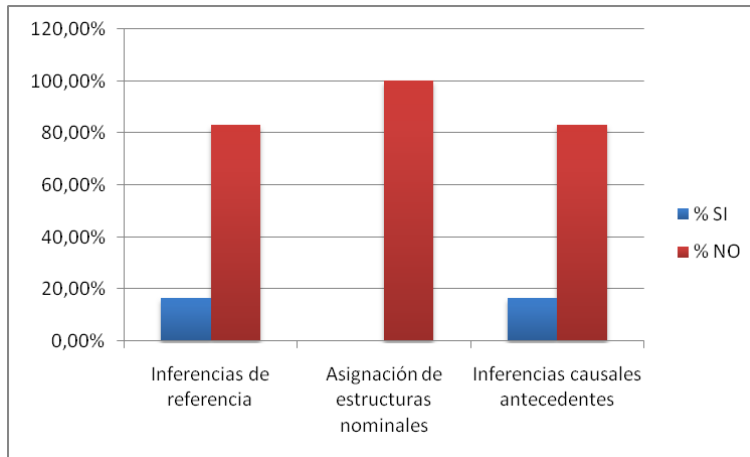


Ilustración 13. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría inferencias locales y cohesivas de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia

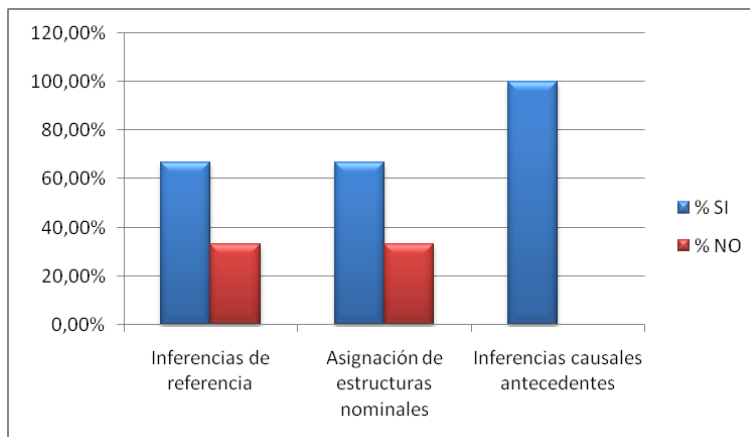


Ilustración 14. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría inferencias locales y cohesivas de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia posterior a la aplicación de estrategias de secuencias

Incluye inferencias de referencia, asignación de estructuras nominales e inferencias causales antecedentes, este es el aspecto de mayor preocupación en cuanto al diagnóstico total. Este fue determinado como uno de los aspectos con mayor complejidad. A pesar de no lograrse una efectividad total en comprensión lectora en dichos aspectos, se evidenció una notable mejoría, especialmente en las inferencias causales antecedentes. Aún se debe trabajar para lograr mejores resultados en los dos primeros indicadores (inferencias de referencia y estructuras nominales), puesto que al hacer unos buenos procesos de inferencia en la comprensión de un texto se posibilitan la construcción de representaciones con significado; también demuestra una buena habilidad para hacer un modelo de la narrativa de una historia,

esto se logró en la secuencia didáctica en la construcción de una historia a partir de las imágenes, esta fase les permitió a los niños realizar su propia lectura. En relación con ella construyeron niveles de significación que le atribuyeron a medida que contaban una historia teniendo en cuenta el mismo orden que ellos desearon darle a las imágenes, aunque la instrucción no era un hacer un libro álbum, pudieron hacer un historia a partir de imágenes sin texto escrito, organizadas según sus criterios, haciendo de esta manera inferencias de referencia, cuando retomaron palabras haciendo relación con sus conocimientos previos. Después pegaron las imágenes en el libro dándole sentido por medio del discurso.

Los resultados obtenidos en esta categoría muestran como todos los momentos planeados de la secuencia se articulan para generar cambios que fortalecían la comprensión inferencial a través de las lecturas del libro álbum.

Este nivel se caracteriza por examinar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevos significados.

5.7.4. Categoría Comprensión Inferencial- Globales y Coherentes

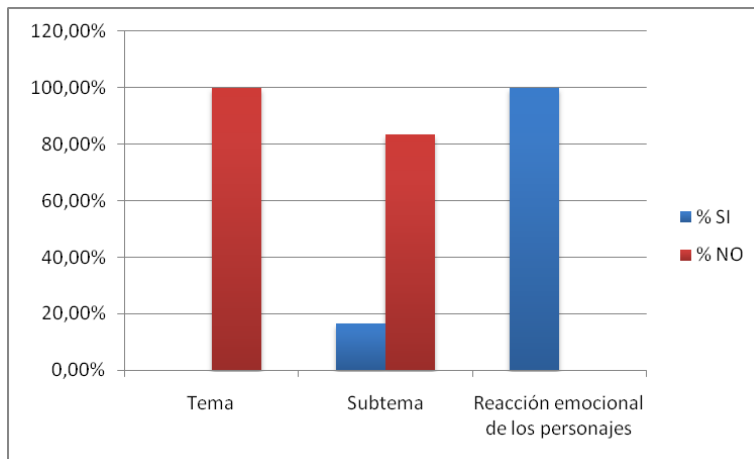


Ilustración 15. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría inferencias globales y coherentes de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia

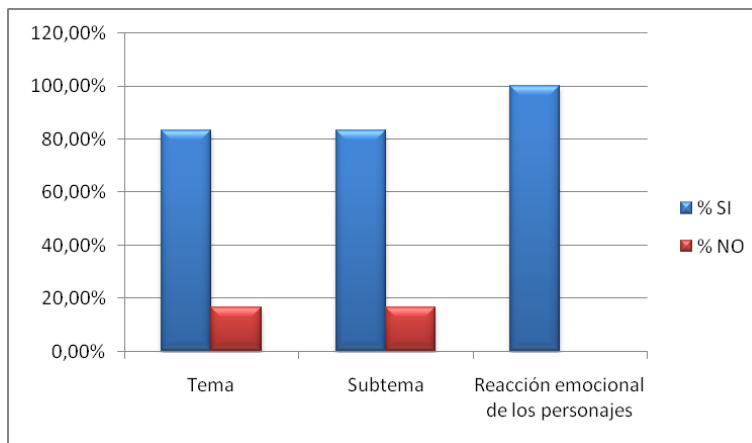


Ilustración 16. Resultado del diagnóstico de la situación actual en la categoría inferencias globales y coherentes de la comprensión lectora, en seis alumnos de primer grado de Institución Educativa Guillermo Valencia posterior a la aplicación de estrategias de secuencias

Finalmente en cuanto a la capacidad por realizar inferencias globales y coherentes al respecto del tema, subtema y la reacción emocional de los personajes, el único aspecto al que los estudiantes respondían afirmativamente en el diagnóstico inicial, correspondía a la experimentación de emociones de cara a los hechos de la historia. Esta es una de las categorías que tal vez resulta más dispendiosa porque el manejo que se haga de las actividades planteadas es la que permite un mejor desarrollo.

Posiblemente la articulación de varios momentos de la aplicación de la secuencia didáctica permitió llegar a mejores resultados. Los momentos que se estiman favorecieron fortalecer esta comprensión global está en las estrategias de lectura de Isabel Solé, en la construcción que hacen a partir del texto “¿Dónde está el pastel? Porque las estrategias llevan a que los niños signifiquen lo que leen y hagan meta cognición, la historia a partir de la imagen fue fundamental para esta inferencia, porque la lectura que ellos hacen está dada en desde la percepción de cada uno de ellos, ampliando el campo de inferencia de alguna manera, ya que son ellos mismos quienes ponen en juego la coherencia, la conexión de la historia, una historia que no está dada a partir del texto escrito sino de la imagen. La información que construyen a partir de lo que ve por el ojo, constituye una actividad del pensamiento que se alimenta continuamente y que la hacen evidente a través de su discurso.

El análisis presentado confirma lo que plantea Hannan (2007), el libro álbum ofrece una literalidad visual, que promueve la capacidad de interpretar el lenguaje de las imágenes (p. 159), lo cual le exige al lector un procesamiento paralelo o simultáneo de los signos, así el ojo asume una perspectiva pluridimensional para recorrer la superficie de la imagen, y asume un estímulo, un zona de interés para realizar su recorrido de manera desordenada e incluso redundante (p. 165). Esto relacionado con las pautas que establecidas por Isabel solé 1998

que establecen tres momentos del proceso de la lectura que incluyen un antes, en donde se establece el propósito, la elección de la lectura y las expectativas; un durante, en donde se definen los elementos que intervienen en el momento de leer; y un después, posterior a la finalización de la lectura, donde se dispone a una autocrítica la comprensión del texto, y de ser necesario el plan de relecturas y la recapitulación. Estos aspectos se realizaron durante la secuencia y se atribuyen como parte fundamental de la aplicación, sin embargo no solo estos planteamientos son suficientes para generar cambios, las practicas pedagógicas intervienen de manera directa para poder obtener resultados positivos en los niños, no necesariamente tiene que categorizarse como buenos (posiblemente no sean óptimos pero pueden generar reflexiones que motiven cambios). La práctica pedagógica puede llevar a generar metacogniciones en el docente lo que puede suscitar a generar cambios que contribuirán de manera significativa en los desempeños académicos de los niños y las niñas.

5.8. Prueba de diferencia de proporciones poblacionales

El presente capitulo tiene como objetivo identificar si las dos proporciones de población resultan iguales, para dado caso se considera que la respuesta si se considerara un acierto y la respuesta no un fracaso por tanto no se pretende comparar mediciones como si se realiza en el caso de las medias, sino en este caso valores nominales.

Para el presente trabajo se considera que se trabaja sobre dos poblaciones, considerando que la medición se hace en dos momentos diferentes. Desde la teoría esta es una técnica que se aplica sobre dos poblaciones diferentes sobre las cuales, en cada una, se ha de seleccionar una muestra y adicionalmente se trata de casis en donde las muestras superen las 30 unidades y tengan una distribución normal, situación que no sucede en el presente caso. Otro factor contradictorio para la aplicación de la prueba en este caso, es que la teoría sugiere que el valor de Z proceda de la formula:

$$Z = \frac{P1 - P2}{\sqrt{(P1 \times Q1)/n1 + (P2 \times Q2)/n2}}$$

Sin embargo en este caso no se realizo cálculo de muestra, sino que se seleccionaron seis sujetos de la población de 216 estudiantes al azar como exigencia de la tutoría en la investigación. Esto corresponde a una confianza de 0.20 y a un margen de error de 0.3578 lo cual obligatoriamente va a indicar que las preguntas se ubiquen aprobando la hipótesis nula por que el valor calculado cae entre -1,96 y +1,96

Con los anteriores argumentos, para el presente caso se aplica la prueba de proporciones considerando que no es el caso que la teoría formula, pero se cumple por orden del jurado de aprobación.

Las variables a considerar en la prueba son las siguientes:

Z: estadístico de prueba

n1: Tamaño de la primera muestra

n2: Tamaño de la segunda muestra

p1: Proporción de aciertos la primera muestra

p2: Proporción de aciertos de la segunda muestra

Pc: Proporción combinada de aciertos

Qc: 1 menos Pc (proporción de desaciertos)

Los valores de referencia son:

Z: estadístico de prueba 26

n1: Tamaño de la primera muestra 6

n2: Tamaño de la segunda muestra 6

Nivel de confianza aplicado: 20% / 0.20

Margen de error aplicado: 35.78% / 0.3578

Tabla 4. Prueba de diferencia de proporciones poblacionales

	Muestra 1	%	Muestra 2	%				100%
Indicador	SI		SI		Proporcion combinada de la poblacion, que se determino favorable a la pregunta	Proporcion combinada de la poblacion, no favorable a la pregunta	H0= p1=p2 Se aprueba la hipotesis nula por que el valor calculado cae entre -1,96 y +1,96	H1= p1≠p2 Se aprueba la hipotesis de investigacion en el caso de superar el +1,96
	n1	p1	n2	p2	pc	Qc	X	

Capta el título, autor	5	19,23%	6	23,08%	1,087413	-0,087413	X	
Identifica la idea central	2	7,69%	5	19,23%	0,291209	0,708791	X	
Precisa el espacio y el tiempo	6	23,08%	6	23,08%	1,5	-0,5	X	
Recuerda el paisaje y sus detalles	5	19,23%	6	23,08%	1,087413	-0,087413	X	
Expresa situaciones	5	19,23%	6	23,08%	1,087413	-0,087413	X	
Captación de ideas principales	2	7,69%	5	19,23%	0,291209	0,708791	X	
Identifica personajes principales y secundarios	5	19,23%	6	23,08%	1,087413	-0,087413	X	
Ordena una secuencia de la historia	5	19,23%	6	23,08%	1,087413	-0,087413	X	
Resumen oralmente la historia	6	23,08%	6	23,08%	1,5	-0,5	X	
Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.	1	3,85%	4	15,38%	0,161538	0,838462	X	
Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.	0	0,00%	4	15,38%	0,153846	0,846154	X	
Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.	1	3,85%	6	23,08%	0,236264	0,763736	X	

Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.	0	0,00%	5	19,23%	0,192308	0,807692	X
Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando por la coherencia global.	1	3,85%	5	19,23%	0,198718	0,801282	X
Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	6	23,08%	6	23,08%	1,5	-0,5	X

Fuente: Diseño propio

Como conclusión de la prueba puede decirse que la muestra ideal para evaluar a la población de estudio sería la totalidad de la población dado que se trataba de una inferior a 100 unidades. Las seis unidades tomadas como muestra obligatoriamente aprobaran la hipótesis nula al ubicar los rangos entre $-1,96$ y $+1,96$

5.9. Análisis detallados por sujetos de estudio

5.9.1. Sujeto n° 1F

El resultado del diagnóstico inicial muestra un nivel bajo en la categoría de inferencia local cohesiva, específicamente en las estructuras nominales y en la categoría global coherente en el tema. Dichos resultados son superados en la fase final, lo cual puede indicar que la implementación de la secuencia didáctica facilitó el fortalecimiento de dichas habilidades, la actividad que se puede relacionar con estos cambios está enfocada en el momento de la lectura del libro álbum “A la otra orilla” de Martha Carrasco, donde se trabajan las estrategias de lectura de Isabel Solé, Dicha lectura la hace la docente en voz alta, manejando las fases del antes para que los niños puedan hacer predicciones. Un durante donde se definen los elementos que intervienen en el momento de leer. Un después posterior a la finalización de la lectura, donde se dispone a una autocrítica de la comprensión del texto y planes de relecturas y la recapitulación. Este momento tiene un efecto directo permitiendo al sujeto resumir de forma condensada la idea general del texto.

5.9.2. Sujeto nº 2M

En el diagnóstico inicial se evidencia niveles bajos en: el orden de la secuencia de la historia, en los tres componentes de las inferencias locales (inferencia de referencia, estructuras nominales y en las inferencias causales antecedentes) y en dos componentes de las inferencias globales (tema y subtema). Para lograr cambios en estos resultados se infiere que hubo momentos de la aplicación de la secuencia didáctica que contribuyeron al mejoramiento. El manejo adecuado de las estrategias de lectura de Isabel Solé (antes, durante y después) en la lectura del libro álbum “La otra orilla” de Martha Carrasco, la reconstrucción del texto, las predicciones que posteriormente se corroboraron, facilitaron en el sujeto dichas habilidades. La intervención que tiene el uso del libro álbum ayuda a que las imágenes actúen como señas representativas.

Otro momento de la secuencia que puede haber contribuido a obtener mejores resultados en la fase final, es la construcción de una historia a partir de unas imágenes que el mismo sujeto organizó para darle significado, lo que le permite reconstruir una historia y relatarla. El sujeto, al construir el texto y dotarlo de sentido, elabora su propia representación mental.

5.9.3. Sujeto nº 3M

En el diagnóstico inicial se reflejan falencias en la categoría de comprensión literal en los componentes de identificación de la idea central, en la captación de ideas principales y en la categoría de comprensión inferencial, en los tres componentes de las inferencias locales cohesivas (inferencia de referencia, estructuras nominales e inferencias causales y de antecedentes) y en dos componentes de las inferencias globales coherentes (tema y subtema). Al verificar los resultados de la fase final se evidencian cambios favorables en la identificación de la idea central y en la captación de ideas principales, sin embargo, las inferencias globales coherentes en los componentes de tema y subtema no lograron superarse.

Para obtener cambios en los resultados de la comprensión literal se tuvo en cuenta los procesos de anticipación. Se les presentó la caratula del texto y a partir de ella se empezaron a realizar preguntas de anticipación. En este punto es importante resaltar que la selección de este libro álbum tuvo una relación similar entre el contexto físico en el que se desarrolla la historia con el contexto físico en el que viven los niños, la institución educativa está ubicada a orillas del río Cali, muchos de los niños viven en la ladera del río y por problemas sociales hay líneas imaginarias y no pueden pasar al otro lado del río. Esto indiscutiblemente genera en ellos algún tipo de relación, esto se puede reflejar en comentarios

que hizo el sujeto No3. En el transcurso de la lectura cuando dice:” la niña no puede pasar al otro lado del río y el niño tampoco, como pasa acá profe, nosotros no podemos ir allá” señalando con su mano. En este discurso se nota como el saber previo se relaciona de manera inmediata con la nueva información, cuando se están haciendo las preguntas de anticipación mostrando la portada del texto del texto ¿Tú que crees que está haciendo la niña? ante esta pregunta responde:” yo pienso que ella quiere ir a pasear a la otra orilla para conocer a alguien” Posiblemente la historia del texto y la relación con lo que vive en la realidad permite que el niño identifique y capte las ideas principales(puede ser para él un tema de interés), A pesar de esto no logra hacer inferencias globales, esto parece contradictorio ya que no logra conectar cementos más amplios del texto. En la observación realizada el sujeto se distrae, empieza hablar de algunas dificultades sociales que suceden alrededor del barrio, desviando su atención, esto posiblemente contribuye a que la categoría de la inferencia global no se supere en la fase final.

5.9.4. Sujeto nº 4 M

El diagnóstico inicial refleja niveles bajos en la categoría de comprensión literal en los componentes de identificación de la idea central y captación de las ideas principales. La inferencia local cohesiva en sus tres componentes (inferencia de referencia, estructura nominal e inferencias de causa) y en la inferencia global en los componentes de tema y subtema. Desafortunadamente los cambios evidenciados en la fase final son pocos, apenas logra notarse un cambio en la inferencia causal. Posiblemente los textos no demandaron en el lector retos que llevaran a la coherencia global (conectar segmentos más amplios del texto), para generar una comprensión de alto nivel, incluso se puede haber presentado dificultades en los sistemas atencionales, de memoria, o el desarrollo de la actividad realizada no fue suficiente en él para activar el fortalecimiento de estas habilidades.

5.9.5. Sujeto nº 5M

El diagnóstico inicial refleja niveles bajos en la categoría de comprensión literal en la identificación y captación de ideas principales, en la categoría de inferencias se ven afectas las inferencias locales en sus tres componentes (inferencia de referencia, estructura nominal e inferencia causal) y en la inferencia global en los componentes de tema y subtema. En la fase final logra mejorarse los componentes de la comprensión literal y los de la inferencia global, pero continúan niveles en la inferencia local.

Posiblemente las actividades planteadas en la secuencia didáctica que ayudaron a fortalecer dicha categoría de comprensión literal, estén relacionados con el momento de la exploración del libro álbum. Esta fase demuestra que el estudiante logró identificar el título de la obra mitigando además la dificultad de la falta de identificación de la idea central. Una de las actividades enfocada en este aspecto dentro de la secuencia didáctica está determinada después de la exploración (minuciosa y significativa) de los libros álbum, detallando minuciosamente el libro desde la portada, teniendo presente el título, la imagen, el autor, las letras del texto, los colores. En esta fase se desarrolló cuatro preguntas que estaban enfocadas en que los niños y niñas pudieran observar y compartir con los miembros de su equipo dichas respuestas. Se plantearon preguntas motivadoras como:

¿Qué libro te gusto más? En esta pregunta el S5 tuvo la oportunidad de responder escribiendo el título del texto y haciendo un dibujo alusivo a la portada del texto.

¿Cómo son las imágenes? Esta pregunta era orientada por que el niño pudiera observar si era un “texto con letras o sin letras”.

¿En caso de tener letras como eran esas letras que ellos observaban? Grandes, pequeñas, con curvas, pegadas, despegadas ¿Qué colores encontró en el texto? Esto permitiría concentrar su agudeza visual. El uso de estas preguntas posiblemente género en el sujeto mayor concentración e interés en los textos que exploraron, por la tanto este momento les permitió agilizar su agudeza visual, concentrarse en detalles más minuciosos del texto con el fin que hiciera lectura de todos los elementos que presentaba el libro álbum que él escogió. La categoría de inferencia local no presentó cambios en la fase final.

5.9.6. Sujeto n° 6M

La fase de diagnóstico mostró varios niveles bajos como son: la captación del título e identificación del autor, la identificación de la idea central, todos los componentes de la retención (recuerdo del pasaje, expresión de las situaciones, captación de las ideas) y la identificación de personajes. En la inferencia local y la global también se refleja niveles bajos. Los resultados de la fase final de este sujeto evidencia resultados satisfactorios, puesto que todas las categorías afectadas mejoran notablemente.

Para lograr resultados satisfactorios la integración de todas actividades desde la fase de exploración hasta la del producto final contribuyeron de manera satisfactoria para permitirle al sujeto fortalecer las habilidades de comprensión inferencial cabe anotar que la disposición, atención y demás procesos del sujeto juegan un papel activo e importante en los datos obtenidos.

La introyección y significación que los niños le dieron a estos signos posiblemente permitieron penetrar al mundo que les presentaba el texto relacionándolo con sus saberes previos y dándole de esta manera un nuevo significado, incluso al responder algunas de las preguntas uno de los niños imito la letra del texto.

5.9.7. Implementación de la secuencia didáctica

Para dar inicio a la secuencia didáctica, lo primero que se realizó fue un diagnóstico, que permitiera identificar el nivel de comprensión de lectura de los niños y niñas, para tal efecto se diseñó un cuestionario que tenía discriminadas preguntas de nivel literal e inferencial (el cuestionario tenía preguntas de nivel literal porque era necesario identificar ese nivel en los niños, para poder llegar a la comprensión inferencial) El diagnóstico se llevó a cabo a partir de la lectura del libro álbum “Buenas Noches Gorila” de Peggy Rathmann. Se utilizó como recurso el libro álbum por los beneficios que presenta en la relación texto-imagen.

Posteriormente tuvieron la oportunidad de tener a su disposición muchos libros álbum, con el fin de explorarlos, observarlos y leerlos para que ellos tuvieran un acercamiento a las características que manejan los libros álbum, ya que los niños no conocían el término de libro álbum y posiblemente no habían tenido la oportunidad de tenerlos en sus manos, debido a que la colección semillas de la Institución Educativa se encontraba bajo llave. . (En esta fase se les preguntó a los niños ¿cuál libro álbum le había gustado más? Si las imágenes eran grandes o pequeñas?, que colores tenía? Cómo eran las letras? Si tenía texto escrito o no?) Ver anexo No 6

En la siguiente fase se les pidió que trabajarán en parejas, se les entregó un paquete de imágenes (personas, lugares, objetos) y una estructura de un libro elaborado en cartón paja (totalmente vacío). Se les dio la siguiente consigna: “con la imágenes que tienen en su respectiva bolsa y la estructura del libro (vacío) van a inventarse una historia a partir de las imágenes, ustedes van organizar las imágenes como lo desean de acuerdo a su historia. Esta fase de construcción les permitió significar el texto elaborado por ellos. Ver anexo No 7

Prosiguiendo la secuencia se les presentó por medio de videos la foto de la autora del libro álbum “A la otra orilla” Martha Carrasco, se les habló de los libros que había escrito, se les contó que era ilustradora, que había sido una persona reconocida por sus habilidades escritoras y lectoras. Esto se realizó de una manera muy general para que los niños tuvieran un conocimiento sobre quién era la persona que había escrito el texto a trabajar.

Se hicieron actividades de anticipación, las cuales se sustentaron desde los planteamientos de Isabel Solé, de igual manera actividades durante la lectura. Después la lectura se diseñó un cuestionario sobre el texto leído discriminado en preguntas de nivel inferencial, dicho libro álbum tenía una relación con el contexto físico que viven los niños (referencia, asignación de estructuras nominales, de inferencias causales, de argumentación) Ver anexo 8

Para finalizar la secuencia didáctica se les entrego el libro álbum “(¿Dónde están el pastel?), Los niños en parejas tendrían la oportunidad de explorar el libro álbum, posteriormente se les dio la instrucción que podían crear una historia a partir de las ilustraciones, cada pareja pasará y contará lo cree pasa allí, después entre todo el grupo tendrán fotocopias del libro álbum, cada uno tendrá la oportunidad de colorear del tono que ellos desean, armando un solo libro álbum en el salón. (Ver anexo 9)

Como fase final se realizó la prueba de diagnóstico final, que posteriormente sería utilizada para poder comparar los resultados de esta con los del diagnóstico inicial y hacer un análisis de los resultados obtenidos

6. CONCLUSIONES

Al finalizar el presente trabajo de investigación se logró concluir con éxito el diseño y aplicación de una secuencia para el fortalecer la comprensión de lectura a nivel inferencial en un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia, El documento perseguía cuatro objetivos específicos, identificar el nivel de comprensión de lectura, diseñar, implementar y analizar una secuencia didáctica enfocada en fortalecer las habilidades de la comprensión de lectura a nivel inferencial a través de lectura de libro álbum.

En la aplicación de la secuencia se presentaron factores que se cree pueden haber influido en la implementación, entre los cuales podemos mencionar que la secuencia didáctica fue aplicada en el mes de octubre y noviembre, en esas fechas se implementó la jornada única en la Institución educativa, lo cual generó cambios impactantes para el desarrollo de la estrategia, entre ellos el paso de tener una sola profesora a varias profesoras, esto generó a nivel Institucional situaciones de dificultades de convivencias que se empezaron a reflejar en el aula, lo cual interfirió en la implementación.

Estos cambios impactaron el proceso pedagógico ocasionando que las fechas programadas para la aplicación de las secuencias se modificaran y que a nivel institucional se hicieran cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, ya que la jornada única se tenía pensada para el año 2017, pero por solicitud de la Secretaria de Educación se implementó en finales de octubre de 2016, para lo cual la Institución no estaba preparada pedagógicamente, lo que llevo a realizar cambios en la gestión académico a nivel institucional.

Un aspecto importante que se mencionó en la justificación del trabajo y logró corroborarse en la investigación, es la necesidad implícita que tiene la educación en general por transformar las prácticas educativas, se determina como implícita porque se sabe que deben generar cambios en las prácticas pedagógicas pero sin embargo no se asumen responsabilidades por parte de algunos docentes. Es fundamental generar una relación estrecha entre la teoría y la práctica en el aula, sistematizar la experiencia. Indiscutiblemente al interior de las Instituciones Educativas, se debe fortalecer la práctica desde la teoría, de tal manera que se piensen, se construyan actividades que les permitan a los niños relacionarse con la lectura, generar interés en los estudiantes por lo que dice el texto, que tengan la oportunidad de otorgarles significados a lo leído, deleitar la imaginación, creando nuevos textos, nuevas experiencias.

Otro aspecto fundamental es que las planeaciones deben pensarse desde la necesidad que tenga el grupo, por lo tanto conocer el contexto es fundamental, como lo menciona (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2009), debe ir ligada a la edad, al contexto, el

recurso a la disponibilidad y a las exigencias de la comunidad. La selección y uso de los recursos son primordiales, en este caso, el libro álbum fue un aliado esencial para lograr resultados positivos, Para Colomer (2010) “los niños y niñas que reciben estas historias pueden acceder a la forma de representarse culturalmente la experiencia y cómo este conocimiento inicia su comprensión de los motivos literarios presentes en su cultura”.

Las lecturas deben ser atractivas para los niños y las niñas, adecuar espacios no solo físicos sino también intangibles que motiven la participación, el interés. Adicionalmente estrategias de lecturas que se implementen fortalecen el desarrollo de las actividades y del objetivo general, en este caso el uso de las estrategias de lectura de Isabel Solé (1998), potenciaron la comprensión a nivel inferencial, adicionalmente la claridad frente a las categorías de comprensión inferencial que se tenían previstas.

Lo anterior evidencia que el diseño, implementación de la SD, fortaleció la comprensión de lectura a nivel inferencial utilizando como recurso el libro álbum.

7. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este trabajo de grado se recomienda.

- Diseñar, implementar, sistematizar secuencias didácticas que potencien el aprendizaje de los estudiantes.
- Tener claridad sobre lo que se quiere lograr en los estudiantes y caminar de la mano con la teoría, documentarse de estudios que hayan realizado sobre el tema.
- Es importante conocer las características del contexto, esto permite ampliar la visión sobre la manera cómo enseñar.
- Fortalecer a través de las actividades académicas, el interés, la motivación, participación de los estudiantes.
- Generar nuevas prácticas pedagógicas que sean innovadoras, pertinentes con el objetivo que se quiere lograr.
- Seleccionar y utilizar recursos que contribuyan a lograr los objetivos planteados.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ALLIENDE, F; et al. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andres Bello, 1986.
- ASTOLFI, Jean. «El error, un medio para enseñar.» *Díada/SEP Biblioteca* , 2004: 7-25.
- CAIRNEY, Trevor. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Morata, 1992.
- CALSAMIGLIA, Helena, y TUSSON, Amparo. *Las cosas del decir*. Madrid: Editorial Ariel, 1999.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, y SANZ, Gloria. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial ediciones Celeste, 2010.
- COLOMER, Teresa, y CAMPS, Anna. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Editorial Ediciones Celeste, 1996.
- CVNE. «Alcalde de Cali entregó obras en institución educativa Guillermo Valencia.» *Centro Virtual de Noticias de la Educación*. 11 de Junio de 2013. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-323653.html> (último acceso: 15 de Abril de 2017).
- DEVI, Pedro. *Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica*. Malaga: Editorial Agora, 2000.
- DURAN, T. *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.
- EL TIEMPO. «El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura.» 20 de Enero de 2013. http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12532754.html (último acceso: 4 de Abril de 2017).
- FAJARDO, Delia. «El potencial didáctico del libro-álbum para.» *Educación en Revista*, n° 52 (2014): 45-68.
- FRAENKEL, J, y WALLEN, N. *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill, 1993.

- GIL, Sandra, y GONZALEZ, Nezi. *Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2011.
- GRAESSER, A, y TRABASSO, T. «Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension.» *Psychological Review* 101 (1994): 371-395.
- HANNAN, F. *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Bogotá: Editorial norma, 2007.
- HERNANDEZ, Roberto, FERNANDEZ, Carlos, y BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill, 2006.
- ICFES. *Resultados de tercer grado en el área de lenguaje Institucion Educativa Guillermo Valencia*. Cali, 2017.
- . *Resultados pruebas ICFES en Institucion Educativa Guillermo Valencia*. Cali, 2017.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUILLERMO VALENCIA. *Proyecto Educativo Institucional*. Cali, 2000.
- JARAMILLO, Martha. *Hacia un modelo pedagógico desde una perspectiva didáctica del diseño en la Fundación Academia de Dibujo Profesional*. Conferencia, Cali: Fundación Academia de Dibujo Profesiona, 2007.
- JOLIBERT, J. (s.f.). *Leer una experiencia maravillosa*. Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de <http://leerunaexperienciamaravillosa.blogspot.com/p/entrevista-josette-jolibert-profesora.html>
- LERNER, Delia. *Leer y Escribir En La Escuela: Lo Real, Lo Posible y Lo Necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2003.
- LEWIS, D. «La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción.» En *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños*, de D Lewis, 86-103. Caracas: Banco del Libro, 2005.
- LLUCH, G; et al. *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes. Orientaciones de una investigación de Fundalectura (Colombia)*. Bogotá: Editorial Fundalectura, 2009.

- MARMOLEJO, F, y JIMENEZ, A. «Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar.» *Revista Intercontinental de psicología y educación* 8, nº 2 (2006): 93-138.
- MARTINEZ, Maria. *Perspectivas teoricas y talleres. Catedra Unesco*. Cali: Universidad del Valle, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACION. «Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA.» Enero de 2008. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html> (último acceso: 15 de Abril de 2017).
- . «Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA.» Enero de 2008. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html> (último acceso: 4 de Octubre de 2013).
- MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE. *Panorama de la Educacion. Indicadores de la OCDE 2013*. Madrid: Gobierno de España, 2013.
- MINISTERIO DE EDUCACION. *Programa para la evaluacion internacional de los alumnos*. Madrid: OCDE, 2009.
- OCDE. «Pisa resultados clave.» 2015.
- OECD. «PISA en español.» s.f. <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> (último acceso: 15 de Abril de 2017).
- OÑATE, Emilio. *Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014, 70.
- PEREZ, Mauricio. «Estudiantes colombianos: ¿dos decadas rajandose en comprension lectora?» *Revista Javeriana* 80, nº 791 (2013): 44-51.
- PEREZ, Maria. «Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.» *Revista de Educación*, nº Numero extraordinario (2005): 121-138.
- PEREZ, Mauricio; et al. *Escribir las Prácticas Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- PIMIENTA, Julio. «Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior.» *Revista Borbon* 63, nº 1 (2011): 77-92.

- PIRLS. «Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.» 2011.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca> (último acceso: 4 de Abril de 2017).
- . «Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.» 2011.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca> (último acceso: 10 de Abril de 2017).
- REVIGLIO, Maria. *Jóvenes, competencias discursivas y universidad. Las prácticas discursivas académicas de los estudiantes en el umbral de ingreso a la universidad. El caso de la carrera de Comunicación Social de la UNR*. Rosario: Universidad Nacional del Rosario, 2011.
- SERRANO, Stella, y VILLALOBOS, Jose. «Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente.» *Letras* 50, n° 77 (2008): 76-102.
- SILVA, Natalia. «Preguntas inferenciales v/s preguntas literales: la comprensión lectora en un texto escolar de primero medio del subsector de lenguaje y comunicación.» *Revista Cyber Humanitatis*, n° 45 (2008):
http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21713%2526ISID%253D738,00.html.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó, 1998.
- TOBON , S; et al. *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Mexico: Pearson-Prentice Hall, 2010.
- VYGOTSKY, Lev. «Pensamiento y Lenguaje.» 1977.
http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf (último acceso: 29 de Junio de 2014).

Anexo 1
Diario de Campo

DESCRIPCION	ARGUMENTACION	INTERPRETACION
<p style="text-align: center;">INICIO DE LA SECUENCIA DIDACTICA.</p> <p>Para dar inicio a la secuencia didáctica lo primero que se hace es hacer diagnóstico que permite conocer en qué estado de comprensión de lectura a nivel inferencial se encuentran los niños de grado primero en este momento. Para dicha situación se trabaja con el libro álbum “Buenas Noches Gorila”</p> <p>CORPUS: Dicha selección fue tomada teniendo en cuenta las características del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poco texto. • Ilustraciones y colores llamativos. • Relación de acción entre lo que pasa en los libros y lo que pasa en los niños a esa edad. • Detalles pequeños. • Contexto y personajes en los que sucede la historia. • Relación entre la imagen y el texto. <p>Teniendo en cuenta que durante el año escolar se habló constantemente con los niños diciéndoles que todo se lee, que desde antes de iniciar el grado primero ya leían y a esto le añadimos el gran deseo explorar textos escritos. Este fue uno de los puntos que se consideró apropiado para trabajar en clase.(texto corto)</p> <p>Las ilustraciones y los colores llamativos podrían impactar y estimular el área visual de los participantes y activar sus deseos e intereses de participación. (Visual)</p>	<p>Se seleccionó trabajar con un libro álbum porque el libro álbum presenta aspectos que podrían ser positivo para estimular activar o reforzar la comprensión a nivel inferencial ya que resalta el ámbito artístico, la interrelación de la imagen con la grafía y la facultad del libro objeto, estimulando de esta manera al lector para vincular todo por medio de la imaginación y del análisis o de los elementos que lo conformen.</p> <p>Como lo argumenta Díaz (2007) al trabajar libros álbum con niños pequeños les permite dejarse guiar por una lectura espacial y donde se enfrenta también un desafío entre lo lineal y lo ubicuo entre la sucesión y la suspensión.</p> <p>De esta manera los niños podrán acercarse a una comprensión inferencial puesto que por todos los elementos anteriormente mencionados logran implícita lo que no está escrito.</p> <p>El libro álbum es un género en construcción en el sentido de que aún no han sido agotadas las posibilidades de significación de sus elementos visuales. Aún no se han sellado la calidad y los modos de relación entre el texto y las ilustraciones. Aún se siguen pidiendo préstamos a otros formatos visuales, a otras tecnologías donde la</p>	<p>Los niños al observar la portada del texto se motivaron mucho(hicieron exclamaciones de ehhh!!!, se pararon del puesto diciendo: “yo quiero ver, yo quiero, empecé a leer y me repetían)</p> <p>La palabra motivación se deriva del verbo latino moverse, que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción, la motivación como proceso mentalmente humano está regulado por tres dimensiones las cuales son, según Solé (1992, p.78): Estrategias de lectura, Isabel Solé. P.p.78</p> <p>Aproximación – Evitación: existen deseos y gustos, pero también cuestiones que se desean evitar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intrínseca- Extrínseca: una acción surge de intereses y necesidades personales o por factores impuestos por otros. - Profundo- Superficial: esquema de acciones relativas o metas concretas, determinadas por situaciones estándar. En este caso se habla de motivación extrínseca porque surge del interés de cada uno de los niños <p>Al observar las imágenes una de las niñas dijo: “tienen pensamiento”, haciendo alusión al globo donde aparece el texto. En este sentido se podría decir que la niña realizó una conexión entre un saber previo (el globo que para ella representa pensamiento y la ilustración). Como lo plantea Piaget cuando dice: que los saberes previos son base.</p> <p>Al iniciar el libro algunos niños</p>


<p>La Relación entre lo que pasa en el libro y lo que pasa con los niños a esas edad, se pueden relacionar a partir de la curiosidad; curiosidad que se ve reflejada en el gorila cuando empieza abrir todas las jaulas para que salgan los animales y curiosidad que tienen los niños frente a lo que sucede a su alrededor.(Elemento común)</p> <p>Aquellos pequeños detalles que se presentan en el texto como por ejemplo: el hueso en la jaula del león. Posiblemente permite vislumbrar el grado de observación de ellos frente a las ilustraciones(observación de ilustraciones)</p> <p>El contexto en el que sucede la historia “zoológico” es familiar a los niños ya que por visitas realizadas por la Institución han podido experimentar, esto puede generar un acercamiento entre el texto y los lectores (conocimientos previos)</p> <p>Estrategia a utilizar.</p> <p>Los participantes tendrán la oportunidad inicialmente de observar el texto sin leer ni sin ser leído por la profesora, dando de esta manera “libertad” a la exploración. Posteriormente se organizaran en mesa redonda, cuando todos estén organizados se dará inicio a la lectura en voz alta a cargo de la profesora</p>	<p>imagen lleva más tiempo elaborando una gramática propia (Hanán, 2007, p. 107)</p>	<p>dijeron:” no tiene letras”, pero después otro acentuó diciendo:” si, si tiene, tiene poquitas”</p>
--	--	---



Anexo 2

CATEGORIA DE COMPRESION LITERAL

LITERALIDAD	Capta el título y el autor	1. ¿Cuál es el título del texto? 2. ¿Cómo se llama el autor del texto?
	Identifica la idea central	3. ¿Qué es lo más importante del texto?
	Precisa el espacio y el tiempo.	4. ¿Dónde y cuándo ocurre la historia?
RETENCION	Recuerda el pasaje	5. ¿Cuál fue el primer animal que libero el gorila?
	Expresa situaciones	6. ¿Cómo crees que se el gorila al liberar a los animales?
	Captación de ideas principales	7. ¿Cuáles son las cosas más importantes que ocurren en la historia?
ORGANIZACION	Identificación de personajes principales y secundarios	8. ¿Quiénes son los personajes principales y secundarios?
	Ordena secuencias	9. Se le pide a los que organicen la historia del texto por medio de una fragmentos de dibujos
	Resumen oral	10. Cuéntale a tu compañero con tus palabras lo que paso en el texto leído?

CATEGORIA DE COMPRESION INFERENCIAL

INFERENCIA LOCAL Y COHESIVA	Inferencia de referencia	11. ¿Por qué el gorila fue el único animal que se quedó durmiendo en la casa del vigilante?
	Estructura nominal	12. Se muestra la primera imagen del texto y se les pregunta ¿Qué está pasando aquí? Para qué? 
	Inferencia causal y antecedente	4. ¿Que esperaba el gorila al llevar a todos los

		animales a la casa del guardia?
<p>INFERENCIA GLOBAL COHERENTE</p>	Tema	5. ¿Cómo se sintieron los animales al ser devueltos al zoológico?
	subtema	<p>1. 6. ¿Dónde está el gorila? Mostrando una imagen del texto del cuarto donde aparece un</p>  <p>foto</p>
	Reacción emocional de los personajes	<p>2. 7. ¿Qué está pasando aquí? Mostrando la imagen de la hiena y el elefante</p> 

Anexo 3

Sujeto No 1

LITERAL	CATEGORIAS	DESCRIPCION	INDICADOR	SI	NO
INFERENCIAS	LITERALIDAD	ANALISIS DE ELEMENTOS	CAPTA EL TITULO, AUTOR	X	
			IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL	X	
			PRECISA EL ESPACIO Y EL TIEMPO	X	
	RETENCION	ANALISIS DE LAS RELACIONES	RECUERDA EL PASAJA Y DETALLES	X	
			EXPRESA SITUACIONES	X	
			CAPTACION DE IDEAS PRINCIPALES	X	
	ORGANIZACIÓN	ANALISIS DE LA ORGANIZACION	IDENTIFICA PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS	X	
			ORDENA UNA SECUENCIA DE LA HISTORIA	X	
			RESUMEN ORALMENTE LA HISTORIA	X	
	INFERENCIAS LOCALES Y COHESIVAS	INFERENCIAS DE REFERENCIA	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.	X	
			ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES		X
			INFERENCIAS CAUSALES ANTECEDENTES	x	
		Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.			

	GLOBALES Y COHERENTES	TEMA	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		X
		SUBTEMA	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando por la coherencia global.	x	
		REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	x	

Sujeto No 2

LITERAL	CATEGORIAS	DESCRIPCION	INDICADOR	SI	NO	
INFERENCIAS	LITERALIDAD	ANALISIS DE ELEMENTOS	CAPTA EL TITULO, AUTOR	X		
			IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL	X		
			PRECISA EL ESPACIO Y EL TIEMPO	X		
	RETENCION	ANALISIS DE LAS RELACIONES	RECUERDA EL PASAJA Y DETALLES	X		
			EXPRESA SITUACIONES	X		
			CAPTACION DE IDEAS PRINCIPALES	X		
	ORGANIZACIÓN	ANALISIS DE LA ORGANIZACION	IDENTIFICA PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS	X		
			ORDENA UNA SECUENCIA DE LA HISTORIA		X	
			RESUMEN ORALMENTE LA HISTORIA	X		
	INFERENCIAS LOCALES Y COHESIVAS	INFERENCIAS DE REFERENCIA	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.		X	
			ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES	Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.		X
			INFERENCIAS CAUSALES ANTECEDENTES	Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.		X
	GLOBALES Y COHERENTES	TEMA	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		X	
		SUBTEMA	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van		X	

			integrando par la coherencia global.		
		REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	x	

Sujeto No 3

LITERAL	CATEGORIAS	DESCRIPCION	INDICADOR	SI	NO	
INFERENCIAS	LITERALIDAD	ANALISIS DE ELEMENTOS	CAPTA EL TITULO, AUTOR	X		
			IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL		X	
			PRECISA EL ESPACIO Y EL TIEMPO	X		
	RETENCION	ANALISIS DE LAS RELACIONES	RECUERDA EL PASAJA Y DETALLES	X		
			EXPRESA SITUACIONES	X		
			CAPTACION DE IDEAS PRINCIPALES		X	
	ORGANIZACIÓN	ANALISIS DE LA ORGANIZACION	IDENTIFICA PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS	X		
			ORDENA UNA SECUENCIA DE LA HISTORIA	X		
			RESUMEN ORALMENTE LA HISTORIA	X		
	INFERENCIAS LOCALES Y COHESIVAS	INFERENCIAS DE REFERENCIA	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.		X	
			ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES	Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.		X
			INFERENCIAS CAUSALES ANTECEDENTES	Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.		x
	GLOBALES Y COHERENTES	TEMA	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		x	
		SUBTEMA	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van		x	

			integrando par la coherencia global.		
		REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	x	

Sujeto No 4

LITERAL	CATEGORIAS	DESCRIPCION	INDICADOR	SI	NO	
INFERENCIAS	LITERALIDAD	ANALISIS DE ELEMENTOS	CAPTA EL TITULO, AUTOR	X		
			IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL		X	
			PRECISA EL ESPACIO Y EL TIEMPO	X		
	RETENCION	ANALISIS DE LAS RELACIONES	RECUERDA EL PASAJA Y DETALLES	X		
			EXPRESA SITUACIONES	X		
			CAPTACION DE IDEAS PRINCIPALES		X	
	ORGANIZACIÓN	ANALISIS DE LA ORGANIZACION	IDENTIFICA PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS	X		
			ORDENA UNA SECUENCIA DE LA HISTORIA	X		
			RESUMEN ORALMENTE LA HISTORIA	X		
	INFERENCIAS LOCALES Y COHESIVAS	INFERENCIAS DE REFERENCIA	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.		X	
			ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES	Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.		X
			INFERENCIAS CAUSALES ANTECEDENTES	Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.		x
	GLOBALES Y COHERENTES	TEMA	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		x	
		SUBTEMA	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van		x	

			integrando par la coherencia global.		
		REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	x	

Sujeto No 5

LITERAL	CATEGORIAS	DESCRIPCION	INDICADOR	SI	NO	
INFERENCIAS	LITERALIDAD	ANALISIS DE ELEMENTOS	CAPTA EL TITULO, AUTOR	X		
			IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL		X	
			PRECISA EL ESPACIO Y EL TIEMPO	X		
	RETENCION	ANALISIS DE LAS RELACIONES	RECUERDA EL PASAJA Y DETALLES	X		
			EXPRESA SITUACIONES	X		
			CAPTACION DE IDEAS PRINCIPALES		X	
	ORGANIZACIÓN	ANALISIS DE LA ORGANIZACION	IDENTIFICA PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS	X		
			ORDENA UNA SECUENCIA DE LA HISTORIA	X		
			RESUMEN ORALMENTE LA HISTORIA	X		
	INFERENCIAS LOCALES Y COHESIVAS	INFERENCIAS DE REFERENCIA	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.		X	
			ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES	Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.		X
			INFERENCIAS CAUSALES ANTECEDENTES	Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.		x
	GLOBALES Y COHERENTES	TEMA	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		x	
		SUBTEMA	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando par la coherencia global.		x	

		REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	x	

Sujeto No 6

LITERAL	CATEGORIAS	DESCRIPCION	INDICADOR	SI	NO	
INFERENCIAS	LITERALIDAD	ANALISIS DE ELEMENTOS	CAPTA EL TITULO, AUTOR		X	
			IDENTIFICA LA IDEA CENTRAL		X	
			PRECISA EL ESPACIO Y EL TIEMPO	X		
	RETENCION	ANALISIS DE LAS RELACIONES	RECUERDA EL PASAJA Y DETALLES		X	
			EXPRESA SITUACIONES		X	
			CAPTACION DE IDEAS PRINCIPALES		X	
	ORGANIZACIÓN	ANALISIS DE LA ORGANIZACION	IDENTIFICA PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS		X	
			ORDENA UNA SECUENCIA DE LA HISTORIA	X		
			RESUMEN ORALMENTE LA HISTORIA	X		
	INFERENCIAS LOCALES Y COHESIVAS	INFERENCIAS DE REFERENCIA	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.		X	
			ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES	Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.		X
			INFERENCIAS CAUSALES ANTECEDENTES	Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.		x
	GLOBALES Y COHERENTES	TEMA	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		x	
		SUBTEMA	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van		x	

			integrando par la coherencia global.		
		REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción	x	

Anexo 4

INFERENCIAS REFERENCIAL

RELACION TEXTO CONTEXTO

1. Quienes son ellas?



- a) Hermanas.
- b) Madre e hija.
- c) Tía y sobrina

2.Cuál de estos es hermano de la niña?



- A)
- B)
- c)

ASIGNACION DE ESTRUCTURAS NOMINALES



Qué está sucediendo en esta ilustración?

Qué estará dibujando la niña?

Por qué?

INFERENCIAS CAUSALES O ANTECEDENTES

Qué esperan los niños al construir el puente?



Por qué?

Cómo se sienten los niños?

Porqué?

METAS DE ORDEN SUPERIOR QUE GUIAN LA ACCION

Qué está pasando en estas ilustraciones?

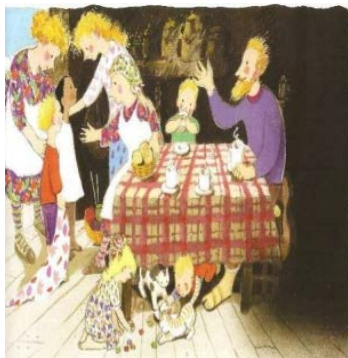
Que pensó la niña?

Por qué cruzo el rio?





DETERMINACIÓN DEL ARGUMENTO CENTRAL O CONCLUSIÓN

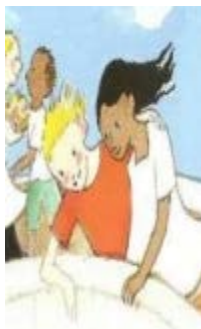


Dónde está la niña?

Qué pasa en esta ilustración?

Que están haciendo?

VALORACIONES DE LAS REACCIONES EMOCIONALES



Qué está pasando?

Cómo se sienten los niños?

Por qué están alegres?

DETERMINACION DE CONSECUENCIAS CAUSALES



Qué quiere la niña?



Que hará la niña?

Por qué?

Anexo 5.

Secuencia didáctica

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No.	1		
2. Sesión (clase)	2		
3 Fecha en la que se implementará	25 de octubre de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	Por medio de esta sesión se obtendrá un informe general del diagnóstico de los niños de comprensión, nos permitirá identificar en qué estado se conocimiento respecto al tema central se encuentran		
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	<p>Componente 2.</p> <p>Diagnostico</p>	<p>Se espera que los niños y las niñas por medio de la actividad se motiven hacia la lectura y participen activamente.</p> <p>Se espera que hagan inferencias a partir de lo que se les lee y lo que observan en las imágenes. Cada uno de los niños tendrá la oportunidad de hablar desde su pensar frente a la lectura que ellos hacen del texto.</p> <p>Se esperan que reflexionen sobre lo que está en la imagen y no observaron detalladamente, los tonos y la posición de las ilustraciones en las páginas, sobre lo que no se leyó textualmente pero que ellos posiblemente pueden mencionar.</p> <p>Se esperan que hagan intervenciones para dar sus apreciaciones frente a lo que van observando en las ilustraciones.</p> <p>La lectura se trabajará de manera general, no se presentara mayor profundización en la anticipación de la lectura, ni durante la lectura ni después de la lectura.</p>	<p><i>Vamos a leer y observar detalladamente el texto de “BUENAS, NOCHES, GORILA por Peggy Rathamann” libro álbum.</i></p> <p><i>Se les muestra inicialmente la portada y a partir de ella se empieza a generar preguntas</i></p> <p><i>Ver anexo 2.</i></p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p><i>Se les pregunta que ven, a medida que los niños y las niñas dan sus apreciaciones</i></p> <p><i>A medida que los niños van contestando se va orientando porque las respuestas de ellos puede dar orientaciones diferentes, sin embargo las preguntas están enfocadas a los tipos de inferencia.</i></p>		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	La decisión a seguir es continuar con la aplicación de dicha secuencia didáctica.		


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

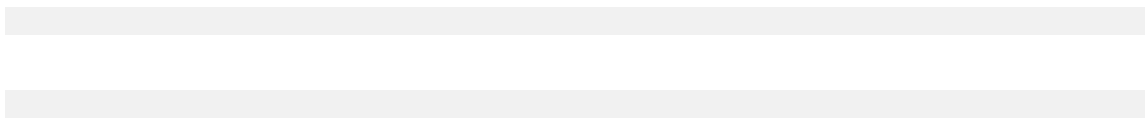
Lá. Comprensión I	2		
2. Sesión (clase)	1		
3 Fecha en la que se implementará	27 de octubre de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<i>Explorar todos los libros álbum que están en todas las mesas.</i>		
5. Descripción del momento, tal como 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	<p>Componente 2.</p> <p>Exploración</p>	<p>Los niños tendrán la oportunidad de explorar muchos libros álbum, lo cual los motivará e incluso en esa exploración querrán leer algunos de ellos, mientras los observan harán apreciaciones acerca de ellos y su atención se centrará en el que más le agrade. (Visual, textual, grafica).</p> <p>Hana Díaz (2006) afirma que: “El libro álbum intervienen imágenes, textos y pautas de diseño grafica es una mezcla diferente ya que juega con dos tipos de discurso diferente escrito y visual. El primero seguirá secuencialmente una historia, describirá unos personajes, unos tiempos y en general, los elementos del acto narrativo. El segundo, referido a los detalles en los cuales se centrará la mirada del lector, refleja aspectos que en la escritura no están especificados pero que hacen parte de la narración, ambos códigos están contenidos en un mismo espacio determinado por la hoja área limitada en su formato pero no con gran capacidad narrativa y dimensión semántica que se crea por la mezcla hibrida y heterogénea de diversos discursos concatenados desde la literatura y el diseño gráfico.</p> <p>Iniciarán lectura de alguno de ellos y sobre el libro álbum que ellos decidan se empezaran a realizar preguntas</p>	<p><i>Hoy vamos a trabajar en equipo y cada equipo tendrá un relator que es quien nos va a contar las cosas que vivió su equipo en la actividad que sigue.</i></p> <p><i>Tendrán el privilegio de apreciar en nuestro salón muchos libros álbum, para poderlos ver todos de manera detallada, vamos a organizarnos en equipo de cuatro personas. Cada equipo tendrá en sus mesas determinado número de libros álbum. Les pediré que observen muy bien, cada grupo hará circuitos (todos los estudiantes se movilizaran por todas las mesas de trabajo). El equipo de Víctor, el equipo de Víctor pasará a las mesas del equipo de John y así sucesivamente. Después cada miembro del equipo nos contará que fue lo que más les gusto Los libros no se mueven, únicamente los niños y las niñas, por ejemplo el equipo de Juan estará en sus mesas ocho minutos observando detalladamente los libros que tienen allí.</i></p> <p><i>Después de esto cada uno tomara un libro(el que más le gusto) y escribirá como son los colores que tiene el texto, si la letra es grande o pequeña, si tiene letras o no, si tiene imágenes grandes o pequeñas, si el texto está relacionada con la imagen y por qué? (para esto los niños tendrán una ficha de observación elaborada por la profesora)</i></p>

<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>En este caso es fundamental el diario de campo, el cual ayudara a obtener los datos que se registren en las filmaciones, estará constituido de tres partes fundamentales que son: descripción, argumentación, interpretación.</p>
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Registrar datos en el campo de diario como base primordial para el trabajo a seguir.</p>

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)		
1. Momento No. La Comprensión I	2	
2. Sesión (clase)	2	
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 03 de 2016	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<i>Esta actividad acercara a los estudiantes a la construcción de significado a partir de la imagen y la narrativa.</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	<p>Componente 1.Exploración</p> <p>Que interacciones se espera generar?</p> <p><i>Construirán una historia a partir de imágenes que ellos mismos organizarán les permitirá construir un significado a las acciones según la organización que le quiera dar, dándole significado a esas representaciones.</i></p> <p>Hablamos de leer el mundo, de leer el rostro, de leer las imágenes, la pintura y, en general, los signos. (Hanán Díaz, 2008, p. 164) dando pie con ello a interpretaciones y significados que puedan hacer los niños de las láminas que se les entregue dándole un orden secuencial según apreciaciones</p>	<p>Hoy van a inventarse una historia.</p> <p>La historia que se van a inventar es a partir de unos dibujos y unas láminas que tengo aquí (muestro el material desde mis manos) para eso se van organizar en parejas, las opiniones de los dos son muy importantes y deben ser tenidas en cuenta para llegar a acuerdos. Escuchen muy bien la instrucción. Cada pareja tendrá 5 láminas (se les muestran) algunas vienen con fondos de colores muy llamativos, otras no tan llamativos e incluso algunas con detalles (con algunos dibujos de fondo cercanos o lejano, grandes o pequeños), adicionalmente voy a entregarles unas figuras como por ejemplo: caballo, niño, árbol (estas figuras se les mostrará a los niños y niñas). Ustedes escogerán las figuras (tienen adhesivo) que deseen y las pegaran en las láminas de la manera que deseen para formar una historia.</p> <p>Cuando ya la tengan armada pasaré por sus mesas y me contarán la historia que inventaron.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<i>Esta actividad permitirá identificar los significados, secuencias, interpretaciones que le dan los niños y niñas a las imágenes</i>	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Este punto es primordial para dar inicio a la lectura del libro álbum central de la secuencia didáctica.	

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No.	2		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 08 de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	Por medio de esta sesión los niños y niñas tendrán la oportunidad de conocer la autora del libro álbum que leeremos, adicionalmente se darán cuenta que la misma escritora es la ilustradora.		
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	<p>Componente 1. conocimiento</p>	<p>¿Qué interacciones se espera generar? Partiendo del hecho de que los niños tienen claridad sobre el término autor, se les presentará la autora del libro a leer, se les contará como se llama, donde nació, pueden ocurrir preguntas como "¿profe dónde queda ese lugar?", "quiero ver la foto"</p>	<p>Hoy les voy a contar la historia de una señora que escribió e ilustró libros álbum "¿se acuerdan que quiere decir la palabra ilustración?" "sí", otros "no" Les voy a recordar el ilustrador es la persona que representa por medio de imágenes algo. Por ejemplo:" muestro un libro álbum y les indico que esas imágenes la realizo quien aparece como ilustrador de ese texto". Martha Carrasco es escritora e ilustradora," ¿quién es ella profe?" y les muestro una foto de la escritora, ella fue escritora de libros álbum, "¿fue?" si murió hace nueve años, pero dejo escritos e ilustrados varios libros álbum y nosotros vamos a leer un libro de ella "ehhh, cuál" en la próxima sesión lo vamos a ver.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	En este momento con los niños se retomara el concepto de autora, se les volverá a preguntar que es autora e ilustradora, enfatizando más en la ilustrador ya que el termino autor lo tienen mucho más claro.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	No se presenta decisiones que alteren el procedimiento a seguir.		

1. Momento No.	3		
2. Sesión (clase)	1		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 10 de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<p>Con esta actividad se espera que los niños y niñas se motiven hacia la lectura y sepan que sus predicciones o hipótesis son muy importantes y posiblemente no se encuentren tan lejos de lo que puede plantear el texto, adicionalmente se hacen evidentes los conocimientos previos que tienen los niños frente al texto y los significados que pueden ir construyendo.</p>		
<p>5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.</p>	<p>Componente 1. Momento 2 Sesión 4 Anticipación</p>	<p>¿Qué interacciones se espera generar? En la actividad de anticipación se espera que los niños puedan realizar inferencias a partir de las imágenes, teniendo en cuenta la imagen, los colores, el gesto que observan que está haciendo la niña. Según Isabel Solé (1992) la anticipación le permite a los niños hacer predicciones que en muchas ocasiones están de alguna manera relacionado con el texto, dándoles la oportunidad a los niños de manifestar su pensar respecto a algo en este caso la imagen inicial. Aquí la docente debe tener presente la regla de los dos tercios citada por Edwards y Mercer, 1998. Fomentando que los niños y las niñas también hagan se hagan preguntas ellos mismos sobre lo que puede ser el texto motivando a la lectura.</p>	<p>Se tomaran imágenes alteradas del texto (libro álbum La otra orilla) y a partir de ellas se empezaran a ser preguntas para activar su pensamiento inferencial tomando como base la teoría de Grasser, Singer & Trabasso(1994) sobre la clasificación de las inferencias con la narrativa.</p>  <p>Preguntas de Inferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le muestra la caratula del libro álbum, sin el título. ✓ Después de ver la imagen se empieza a realizar preguntas a los niños y niñas. <ul style="list-style-type: none"> • Qué observas en la imagen? • Qué crees que está haciendo? <p>De qué crees que trata la historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quien señalará? • Quién vivirá en la casa que esta al fondo? <p>Cómo se ve el río, limpio o sucio?</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>En este momento las preguntas son claves para el proceso de anticipación por ejemplo el espacio físico, conocimientos previos, predicciones.</p>		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<p>Los datos obtenidos en esta sesión serán de vital importancia pues son la base para inicio de una comprensión lectora.</p>		



Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No.	3		
2. Sesión (clase)	2		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 15 de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	En esta sesión se espera que los niños a partir de la estrategias utilizadas por la docente durante la lectura, puedan ir obteniendo una mirada más amplia que vaya fortaleciendo el camino para la comprensión del texto, aun no se haya terminado en su totalidad		
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	<p>Componente 1.</p> <p>DURANTE LA LECTURA</p>	<p>Se espera que los niños durante la lectura estén muy atentos incluso se presenten intervenciones por parte de algunos niños o niñas. Aquí podrán verificar si las predicciones hechas en la sesión anterior fueron acertadas, cercanas o lejanas a lo planteado por ellos, Durante la lectura esta hipótesis podrán ser reemplazadas por otras integrando o relacionándolo con sus conocimientos previos como lo manifiesta Isabel Solé(1992)</p> <p>Dicha sesión puede ser ajustada según las intervenciones que vayan haciendo los estudiantes.</p> <p>Se espera que durante la lectura se hagan recapitulación por lo tanto se darán espacios en medio de la lectura misma.</p>	<p>La lectura se realizara en tres fases, dispondrán de un micrófono donde por turnos tendrán la oportunidad de contestar las preguntas. Recordarnos que pedir la palabra y escuchar es muy importante entre nosotros.</p> <p>Primera Fase Se empiezan a realizar preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por qué sonrió la niña? - Que está haciendo la señora que esta asomada en la ventana? - Creen que ella escucho a la mamá? <p>Segunda Fase Que encontró la niña al día siguiente? Cómo estaba el río? Por qué el corazón latía dum, dum, dum? Por qué creen que vestían de muchos colores?</p> <p>Tercera fase Por qué son distintos o muy parecidos? Como volvió la niña a su casa? Que crees que le dijo la mamá? Para que se visitarán? Quien es capaz de decirme lo que leímos en sus palabras? Que fue lo que más te gusto del texto?</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Las preguntas, la relación de lo visto con los esquemas previos, las recapitulaciones que los mismos estudiantes puedan hacer, la verificación frente a lo expuesto en el mismo proceso de lectura.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Tener claridad sobre las categorías que se pueden trabajar.		

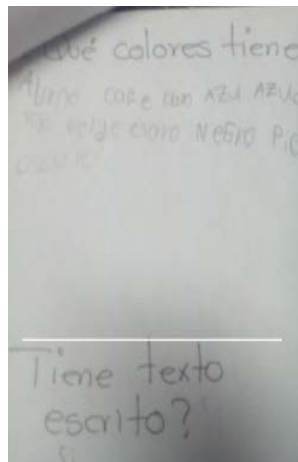
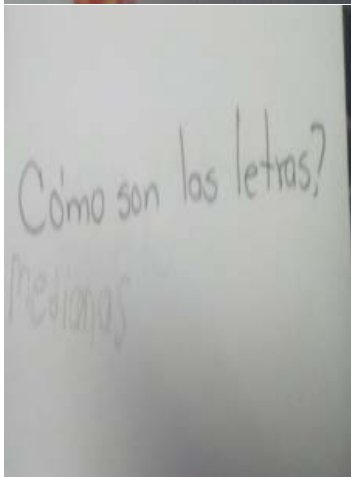
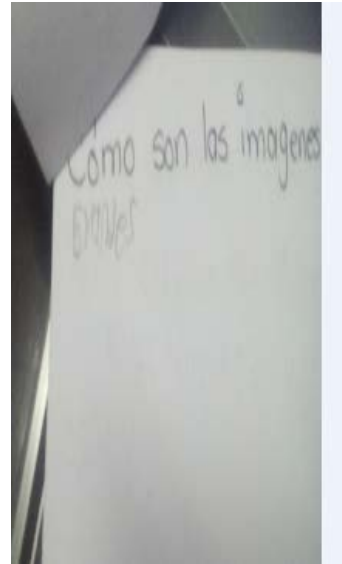
Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No.	3		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 17 de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<p>Teniendo en cuenta las sesiones anteriores, se espera que los niños y las niñas puedan afianzar la comprensión a través de actividades enfocadas en los diferentes tipos de inferencia, por lo tanto se ha diseñado un instrumento donde se puedan evidenciar los niveles de inferencia que pueden hacer los niños del texto leído.</p>		
1.	<p>Componente 1.</p> <p>DESPUES DE LA LECTURA</p>	<p>Después de la lectura se realizará un cuestionario donde se aplicaran preguntas de tipo inferencial</p> <p>Con el fin de activar la comprensión a nivel inferencial la cual forma parte fundamental del desarrollo lector.</p> <p>El pensamiento inferencial hace referencia a la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso(McNamara,20 04)</p> <p>Para tal efecto se diseñó un instrumento teniendo en cuenta la clasificación de las inferencias que fueron planteadas por Graesser, Singer y Trabasso (1994) citados por Gil (2010, p. 42):</p>	<p>Vamos hacer una actividad muy divertida teniendo cuenta el libro álbum que leímos en clase “la otra orilla”</p> <p>Para eso vamos a realizar la siguiente ficha:</p> <p>Ver anexo 4.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>De acuerdo al instrumento diseñado para esta sesión se realizara una rejilla que permita registrar los datos de los niveles de inferencia que pueden hacer los niños y niñas después de la lectura</p>		

7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Con los trabajos realizados hasta el momento y pensando en una activación de los nivel inferenciales se procederá a realizar el producto final. (Esta sesión se llevó más tiempo del planificado).
--	--

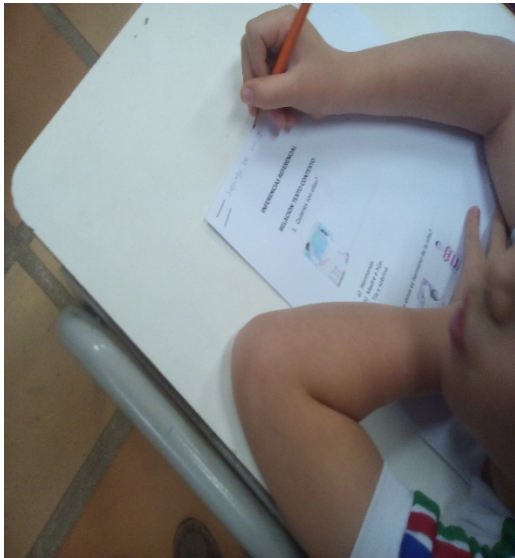
Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No.	4		
2. Sesión (clase)	1		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 23 y 24 de 2.016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<i>La elaboración del producto final, permitirá que los niños y niñas puedan a través de las imágenes hacer lecturas desde sus propias experiencias desde su propia imaginación.</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	Componente 2. Producto Final.	Se espera que la elaboración de la narración del libro álbum ¿Dónde está el pastel? De Thé tjong khing esto les permitirá que los mismos niños sean los encargados de responsabilizarse de dicha historia	Los niños en parejas tendrán la oportunidad de explorar el libro álbum ¿Dónde está el pastel?, posteriormente se les dará la instrucción que pueden crear una historia a partir de las ilustraciones, cada pareja pasar a y contará lo cree pasa allí, después entre todo el grupo tendrán fotocopias del libro álbum, cada uno tendrá la oportunidad de colorear del tono que ellos desean, armando un solo libro álbum en el salón. La docente hará mención de la importancia que está en ejecutar una visión holística de todo el texto, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en un libro álbum
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<i>Esta actividad genera un gran espacio de reflexión puesto que ponen en práctica lo aprendido lo visto en las sesiones anteriores</i>		

<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Se establecerán una categorías según los datos obtenidos que nos dé acceso a elementos que se puedan implementar para activar proceso que intervengan con la comprensión a nivel inferencial</p>
---	---

Anexo 6



Anexo 8



Anexo 9

