

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO
ÁLBUM PARA DESARROLLAR HABILIDADES COMPENSATIVAS Y
CRÍTICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO
EL CASTILLO**

MARÍA CRISTINA FIGUEROA MORA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DEL SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

**PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO
ÁLBUM PARA DESARROLLAR HABILIDADES COMPRENSIVAS Y
CRÍTICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO
EL CASTILLO**

MARÍA CRISTINA FIGUEROA MORA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTOR
OSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO
MAGÍSTER EN LITERATURA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DEL SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien me lleno con su espíritu y sabiduría para culminar esta meta y me sostuvo en los momentos difíciles que creí que no lo lograría; siendo mi fiel compañero, donde su amor divino se hizo presente en todo momento.

A mi madre hermosa **Cristina Mora Medina** por brindarme ese amor abnegado y desbordado y que hoy me tiene aquí, gracias Mami por dejar todo a un lado y acompañarme en este proceso tan significativo en mi vida.

A mis hijos **Isabella y Santiago** por la espera que pudieron vivir y soportar mis ausencias aun cuando nuestro amor no quería aguantarse por compartir juntos.

A mi esposo **Oscar Álvarez** por su apoyo y acompañamiento, que no solo me animo, sino que me impulso a no desfallecer.

A mi amiga **Wendy Preciado** por impulsarme a la idea de iniciar y cumplir esta travesía académica, gracias Wen! por tu constante apoyo, ánimo y colaboración.

A mis niños del grado **primero 2017** por ser parte de este proyecto el cual inspiraron mi práctica pedagógica e hicieron de esta experiencia gratos y significativos momentos en torno a la lectura.

También quiero agradecer el apoyo académico por parte del profesor **Oscar Mejía** al asesorar y orientar esta investigación.

A mis maestros y compañeros de la Maestría en Pedagogía, gracias a sus aportes, enseñanzas, fortalecieron los procesos a nivel personal y profesional.

Finalmente agradezco a todas las personas que con su disposición, participación y colaboración contribuyeron en el desarrollo del proyecto y gracias a ustedes tuvimos un final feliz.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	20
1. PROBLEMA	23
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
2. JUSTIFICACIÓN	35
3. OBJETIVOS	39
3.1 OBJETIVO GENERAL	39
3.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS	39
4. MARCO TEÓRICO.....	40
4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	40
4.1.1 Antecedentes internacionales.	40
4.1.2 Antecedentes nacionales	45
4.1.3 Antecedentes locales.	49
4.2 MARCO CONCEPTUAL	53
4.2.1 Desarrollo del aprendizaje - Proceso Cognitivo y Significativo.....	53
4.2.2 La lectura “un proceso que va más allá de la decodificación”.	56
4.2.3 Lectura crítica.....	59
4.2.4 La Comprensión Lectora desde la Taxonomía de Barret.	63
4.2.5 Comprensión Literal.	65
4.2.6 Comprensión Inferencial.	66
4.2.7 Reorganización	66
4.2.8 Comprensión Crítica.....	67
4.2.9 Estrategias de lectura.....	67
4.2.10 Secuencia didáctica.	72
4.2.11 Pensamiento crítico como proceso de desarrollo cognitivo.....	75
4.2.12 La imagen como sistema de significación.	78
4.2.13 Lectura de imagen.....	79
4.2.14 El libro álbum y sus características.	80
4.3 MARCO LEGAL	84
4.3.1 Ley General de Educación.	84
4.3.2 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.....	86

4.3.3	Conceptualización del proceso lector.	87
4.3.4	Estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual.	89
4.3.5	Actividades para realizar antes y durante la lectura	89
4.3.6	Estrategias pedagógicas para después de la lectura.	89
4.3.7	Categorías para el análisis de la comprensión lectora.	90
4.3.8	Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana:	92
5.	METODOLOGÍA	94
5.1	ENFOQUE METODOLÓGICO.....	94
5.2	DISEÑO METODOLÓGICO.....	95
5.2.1	Ciclos y Fases de la Investigación.	97
5.3	ESCENARIO Y PARTICIPANTES	89
5.3.1	Población.	89
5.3.2	Muestra.	89
5.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	90
5.4.1	Técnicas de recolección de la información.....	90
5.4.2	Instrumentos de recolección de la información.	94
6.	DISEÑO DE LA PROPUESTA	98
6.1	FASE DIAGNÓSTICO.....	98
6.1.1	Análisis prueba inicial de lectura.	98
6.1.2	Análisis de la prueba diagnóstica de lectura	143
6.2	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	145
6.3	OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	159
6.4	ANÁLISIS DE LA FASE DIAGNÓSTICA.....	166
6.4.1	Triangulación de las técnicas de recolección de la información.	166
6.4.2	Hallazgos.	169
7.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	171
7.1	ANÁLISIS DE SESIONES / INTERVENCIONES.....	180
7.1.1	Categorías de análisis de la sesión n°1	180
7.1.2	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°2.....	186
7.1.3	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°3.....	192
7.1.4	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°4.....	197

7.1.5	Categorías de análisis de la sesión n°5	199
7.1.6	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°6	204
7.1.7	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°7	212
7.1.8	Categorías de análisis sesión n°8	217
7.2	ANÁLISIS DE LAS SESIONES	219
8.	ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y DE LA PROPUESTA	225
8.1	ANÁLISIS DE LA FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA.....	237
8.2	VALIDEZ INTERNA.....	238
8.3	CRITERIOS ÉTICOS	239
9.	HALLAZGOS.....	241
10.	CONCLUSIONES.....	250
11.	RECOMENDACIONES	252
	BIBLIOGRAFÍA.....	255
	ANEXOS.....	266

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Colombia. Variación porcentual según niveles de desempeño en lectura 2006-2012.....	25
Gráfica 2. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2014.....	27
Gráfica 3. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2015.....	28
Gráfica 4. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje tercer grado.	29
Gráfica 5. Descripción General de la competencia Lectora. Año 2014.....	31
Gráfica 6. Descripción General de la competencia Lectora. Año 2015.....	32
Gráfica 7. ISCE. Establecimiento Educativo. Año 2014.....	32
Gráfica 8. ISCE. Establecimiento Educativo. Año 2015.....	32
Gráfica 9. Modelo didáctico de planeación didáctica.	73
Gráfica 10. Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica.	74
Gráfica 11. Ciclos y fases de la investigación.....	99
Gráfica 12. Resultados en el Descriptor A. Anticipación.....	108
Gráfica 13. Resultados en el Descriptor B. Anticipación.....	110
Gráfica 14. Resultados Descriptor C. Anticipación	112
Gráfica 15. Resultados Descriptor D. Anticipación	114
Gráfica 16. Aglomerado de porcentajes de respuestas acertadas de la prueba oral funcionamiento cognitivo Anticipación.	115

Gráfica 17. Resultados del funcionamiento cognitivo Anticipación.	116
Gráfica 18. Resultados Descriptor A. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	118
Gráfica 19. Resultados en el Descriptor B. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	120
Gráfica 20. Resultados en el Descriptor C. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	122
Gráfica 21. Resultados en el Descriptor D. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	124
Gráfica 22. Aglomerado de porcentajes de respuestas acertadas de la prueba oral funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	125
Gráfica 23. Resultados del funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	126
Gráfica 24. Reconocimiento y evocación de detalles ¿Cómo se titula la historia? Porcentaje de las respuestas de la primera pregunta.	130
Gráfica 25. Reconocimiento y evocación de detalles¿Cuál es el personaje principal? porcentaje de las respuestas de la segunda pregunta.	131
Gráfica 26. Reconocimiento y evocación de detalles ¿En donde sucedió la historia? Porcentaje de las respuestas de la Tercera pregunta.	132
Gráfica 27. Reconocimiento y evocación de secuencia. Ordena los hechos de la historia escribiendo de 1 a 6. Porcentaje de las respuestas de la Cuarta pregunta.	133
Gráfica 28. Reconocimiento y evocación de detalles ¿Quién le enseñó a volar al avioncito? Porcentaje de las respuestas de la quinta pregunta.	134
Gráfica 29. Porcentaje de los estudiantes que manejan un nivel literal.	135

Gráfica 30. Inferencia de ideas principales ¿Por qué el avioncito no sabia volar? porcentaje de las respuestas de la sexta pregunta.....	136
Gráfica 31. Inferencia de Características ¿A quienes visito el avioncito para que le enseñaran a volar? porcentaje de las respuestas de la septima pregunta. 137	137
Gráfica 32. Inferencia de comparaciones ¿En qué se diferencia el avioncito de sus amigos? porcentaje de las respuestas de la octava pregunta.....	138
Gráfica 33. Porcentaje de los estudiantes que manejan un nivel inferencial. .	139
Gráfica 34. De valor ¿Por qué crees que la lechuza sabia que el hombre tenia el secreto para que el avioncito pudiera volar? Porcentaje de las respuestas de la novena pregunta.	140
Gráfica 35. De valor ¿Por qué crees que el topo le dice al avioncito te aconsejo que ni siquiera intentes cavar? Porcentaje de las respuestas de la decima pregunta.....	141
Gráfica 36. De apreciación ¿Dónde crees que puede vivir más feliz el avioncito en el aire o en la tierra? ¿Por qué? Porcentaje de las respuestas de la undecima pregunta.....	141
Gráfica 37. Porcentaje de los estudiantes que manejan un nivel critico – intertextual.	142
Gráfica 38. Triangulación de la información por técnicas de recolección de datos.	167
Gráfica 39. Triangulación de la información por estamentos.	167
Gráfica 40. Esquema de triangulación investigadora, estudiantes, maestros. .	168
Gráfica 41. Funcionamiento cognitivo anticipación.	227
Gráfica 42. Funcionamiento cognitivo elaboración del discurso.	230
Gráfica 43. Análisis general del nivel de comprensión literal.	234

Gráfica 44. Análisis general del nivel de comprensión inferencial.	235
Gráfica 45. Análisis general de comprensión crítica	236

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas de lectura.....	63
Tabla 2. Fases de los objetivos planteados por el proyecto.	86
Tabla 3. Categorización del funcionamiento cognitivo Anticipación.....	100
Tabla 4. Categorización funcionamiento cognitivo. Elaboración del discurso en la expresión sobre las ideas del texto.....	101
Tabla 5. Desempeño de los estudiantes en cada descriptor.	105
Tabla 6. Pregunta N°1 ¿Qué hará el avioncito para saber a qué grupo de amigos pertenece?	106
Tabla 7. Pregunta N°2 ¿Qué crees que hará el avioncito?.....	107
Tabla 8. Pregunta N°3 ¿Qué le pedirá el avioncito al amigo con quien se encuentra?	108
□ Tabla 9. Pregunta N°4 ¿Cuándo ve correr a los potros que piensa que hará el avioncito?	109
Tabla 10. Pregunta N°5 Sino nada, ni corre, ni vive debajo de la tierra ¿El nuevo amigo que se encuentra que le aconseja que haga?.....	110
Tabla 11. Pregunta N°6 ¿Cómo creen que se sienten los amigos del avioncito cuando lo ven llegar?.....	111
Tabla 12. Pregunta N°7 ¿Al finalizar la historia como se siente el avioncito?.....	111
Tabla 13. Pregunta N°8 ¿Para qué le servirá el avioncito lo que el topo le dice?	113
Tabla 14. Pregunta N°9 ¿Qué le aconsejara la lechuza al avioncito para poder aprender a volar?.....	113

Tabla 15. Pregunta N°10 ¿Qué pensará el avioncito cuando ve los caimanes en el agua?	117
Tabla 16. Pregunta N°11 ¿Cuáles crees que son las partes que necesita el avioncito para poder volar?	118
Tabla 17. Pregunta N°12 Después de haber intentado nadar como los caimanes y correr como los potros ¿Qué sabe el avioncito sobre lo que no puede hacer?	119
Tabla 18. Pregunta N°13 ¿Crees que finalmente el avioncito aprenderá a volar?	119
Tabla 19. Pregunta N°14 ¿Por qué el avioncito no pudo volar con las instrucciones que le dio la mariposa?	121
Tabla 20. Pregunta N°15 si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores ¿después de intentarlo el podrá volar como ellos?	121
Tabla 21. Pregunta N°16 ¿Por qué el hombre es el único que puede enseñarle a volar al avioncito?	123
Tabla 22. Pregunta N°17 ¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para que sirve cada una de sus partes?	123
Tabla 23. Categorización de las preguntas según el nivel de comprensión Taxonomía de Barret.	127
Tabla 24. Relación preguntas y niveles de comprensión.....	129
Tabla 25. Relación preguntas y Categorías.	145
Tabla 26. Categorización de la entrevista.....	146
Tabla 27. Diarios de campo -Observación no participante N°1.	160
Tabla 28. Diarios de campo -Observación no participante N°2	162

Tabla 29. Analisis de la información registrada de la observación no participante en los diarios de campo.	163
Tabla 30. Secuencia Didáctica.....	174
Tabla 31. Registro 1 de los resultados en las categorías sesión N°1	180
Tabla 32. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°1.....	182
Tabla 33. Registro 1 de los resultados en las categorías sesión N°2	186
Tabla 34. Registro 2 de los resultados en las categorías sesión N°2	187
Tabla 35. Análisis y descriptores de las categorías sesión N° 2.....	190
Tabla 36. Registro de los resultados en las categorías sesión N°3	192
Tabla 37. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°3.....	195
Tabla 38. Registro de los resultados en las categorías sesión N°4.	197
Tabla 39. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°4.....	199
Tabla 40. Registro de los resultados en las categorías sesión N°5	199
Tabla 41. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°5.....	202
Tabla 42. Registro 1 de los resultados en las categorías sesión N°6.	204
Tabla 43. Registro 2 de los resultados en las categorías sesión N°6	206
Tabla 44. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°6.....	208
Tabla 45. Registro de los resultados en las categorías sesión N°7.	212
Tabla 46. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°7	216
Tabla 47. Registro de los resultados en las categorías sesión N°8.	217
Tabla 48. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°8.....	218
Tabla 49. Relación de la Categorización funcionamiento cognitivo. Anticipación con sus descriptores. Prueba final.....	226

Tabla 50. Relación de la categorización del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto. Prueba final.	228
Tabla 51. Aglomerado de los desempeños de los estudiantes en cada descriptor.	231
Tabla 52. Categorización de las preguntas según los niveles de comprensión de la taxonomía de Barret.....	232

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Prueba Escrita	266
Anexo 2. Protocolo de entrevista semiestructurada.....	270
Anexo 3.Registro Estructurado de observación.	272
Anexo 4. Diario de campo.....	278
Anexo 5. Certificado del curso de buenas prácticas.	283

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO ÁLBUM PARA DESARROLLAR HABILIDADES COMPRENSIVAS Y CRITICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO EL CASTILLO*

AUTOR: MARIA CRISTINA FIGUEROA MORA**

PALABRAS CLAVE: Libro álbum, desarrollo de habilidades comprensivas, estrategias de lectura, niveles de lectura, lectura crítica.

DESCRIPCIÓN

La presente investigación se desarrolló en una escuela urbana del municipio de Barrancabermeja con niños de 6 a 7 años de edad del grado primero, los cuales participaron en una propuesta pedagógica basada en la utilización del libro álbum para desarrollar habilidades comprensivas y críticas. Se tuvo en cuenta que la lectura no solo es un proceso de decodificación, sino un encuentro significativo entre el lector y el texto, donde es el sujeto quien le atribuye un significado. Se abordaron los tres tiempos de lectura que menciona Isabel Solé, así como las habilidades comprensivas propuestas por David Cooper, la noción de contexto expuesta por Josette Jolibert y las técnicas de lectura de Daniel Cassany, entre las cuales se retomaron las siguientes: “retratar el autor” y “acuerdos y desacuerdos” como estrategias para desarrollar habilidades comprensivas y críticas, al interactuar con un libro álbum, texto que permitió que el niño sintiera, explorara, elaborara anticipaciones, predicciones, inferencias y conexiones con su contexto, al leer e interpretar el diálogo entre la imagen y la palabra para encontrar y construir el significado textual.

La intervención se llevó a cabo en tres etapas: en una primera fase se recolectaron los datos por medio de una prueba oral y escrita; posterior a esto se realizaron entrevistas y observación no participante a docentes; en segundo lugar, se contrastaron estos datos y se puso en marcha el diseño de la propuesta didáctica, para finalmente llegar a la implementación y el análisis de la intervención.

Los niños que participaron en las acciones didácticas alcanzaron una mejora en todos los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y la experiencia da cuenta que el libro álbum es un puente para fomentar experiencias significativas, en donde el lector asume una actitud activa, emotiva, detallada y reflexiva en relación con lo que lee.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director Oscar Humberto Mejía Blanco, Magíster en Literatura

ABSTRACT

TITLE: PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON THE USE OF THE ALBUM BOOK TO DEVELOP COMPREHENSIVE AND CRITICAL SKILLS IN THE FIRST GRADE STUDENTS OF EL CASTILLO SCHOOL*

AUTHOR: MARIA CRISTINA FIGUEROA MORA**

KEYWORDS: Album book, development of comprehensive skills, reading strategies, reading levels, critical reading.

DESCRIPTION

The present investigation was developed in an urban school of the municipality of Barrancabermeja with children from 6 to 7 years old of the first grade, who participated in a pedagogical proposal based on the use of the album book to develop comprehensive and critical skills. It was taken into account that reading is not only a decoding process, but a meaningful encounter between the reader and the text, where the subject is who attributes a meaning to it. There were taken three reading times mentioned by Isabel Solé, also the comprehensive skills proposed by David Cooper, the notion of context exposed by Josette Jolibert and Daniel Cassany's reading techniques, among the ones were taken up again: "to portray the author "and" agreements and disagreements "as strategies to develop comprehensive and critical skills, when interacting with an album book, text that allowed the child to feel, explore, elaborate anticipations, predictions, inferences and connections with her/his context, while reading and interpreting the dialogue between the image and the word to find and construct the textual meaning.

The intervention was carried out in three stages: in the first phase some data were collected by oral and written test; after this, interviews and non-participant observation of teachers were conducted; next, these data were contrasted and the design of the didactic proposal was put on place, to finally arrive at the implementation and analysis of the intervention.

The children who participated in the didactic actions reached an improvement in all reading levels (literal, inferential and critical) and the experience showed that the album book is a point to promote meaningful experiences, where the reader assumes an active, emotive, detailed and reflective attitude in relation to what he reads.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Oscar Humberto Mejía Blanco, Magíster en Literatura

INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio donde el niño empieza a compartir e interactuar un mundo nuevo, por lo cual debe ser un lugar de experiencias significativas que le permitan sentirse a gusto y motivado por aprender y descubrir en todas las áreas el conocimiento. Por lo tanto, es importante atribuirles a los procesos de lectura un valor fundamental en la formación del educando, que sean acciones didácticas direccionadas en generar encuentros de interpretación, relación de conocimientos y creación de ideas nuevas, para activar en los estudiantes un mundo de saberes y construcción de significados, mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas que no solo estén lideradas en el alfabetismo sino en ambientes escolares estimuladores del pensamiento.

La lectura, entonces, debe abrir nuevas realidades, recrear al lector y potencializar sus niveles de comprensión, utilizando textos que motiven e inquieten al estudiante ante el conocimiento y le posibilite una postura crítica al leerlo y transformarlo. Sin embargo, en el actual contexto educativo, los estudiantes están inmersos en prácticas de lectura tradicional, descontextualizada, enmarcada en descifrar un código escrito, donde prevalece la repetición de conocimientos. Por lo cual nos preguntamos ¿Dónde queda el proceso de comprensión? para David Cooper "Comprender es un proceso a través del cual el lector elabora el significado del texto, al interactuar con sus saberes previos"¹; es decir, tener una mirada de "alfabetizar implica mucho más que enseñar a leer y a escribir de manera convencional; implica acercarse a la cultura de lo textual, brindar una herramienta necesaria para transitar el mundo."² Lo anterior es un posible factor de los resultados no favorables en el área de lenguaje, por parte de los estudiantes en las pruebas internas y externas que se

¹ COOPER, David. Traducido por, COLLYER, Jaime. Cómo mejorar la comprensión lectora. Edición, 2. Madrid: Editor Visor, 1990.461p. ISBN 8477740739

² EL NUEVO DIARIO. Emilia Ferrero y sus grandes aportes a la lectoescritura desmitificada de la escuela de hoy. [en línea].< <https://archivo.elnuevodiario.com.do/2008/06/16/emilia-ferrero-y-sus-grandes-a-portes-a-la-lectoescritura-desmitificada-de-la-escuela-de-hoy/>>[Citado mayo 15 del 2016]

aplican en nuestro país. Por ende, el Estado colombiano ha tenido preocupación en este aspecto y a través de la gestión del Ministerio de Educación Nacional establece programas para la transformación de la calidad educativa, tales como: grupos de acompañamiento pedagógico para los docentes en las aulas, nominados PTA Todos Aprender, docentes y estudiantes becados para mejorar sus niveles de formación y educación, todo esto, con la idea de transformar las prácticas educativas y mejorar los aprendizajes en los estudiantes.

De ahí surgió la necesidad de analizar la participación y los resultados que han tenido los estudiantes de la Institución Educativa El Castillo en los tres últimos años en las pruebas SABER, específicamente en el grado tercero, los cuales en un principio fueron mínimos o satisfactorios y dejan en evidencia que existe una necesidad por fortalecer habilidades para la comprensión lectora.

De esta manera, el siguiente proyecto está orientado en determinar de qué manera una propuesta pedagógica que involucre el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero del Colegio El Castillo, mediante una investigación-acción desde un enfoque cualitativo, donde la docente fue la investigadora y participante de todo el proceso. Para su planeación e implementación se organizaron tres fases, en un primer momento, se utilizaron como técnicas la prueba inicial para identificar el nivel de lectura de los estudiantes, la entrevista y la observación no participante, para describir las estrategias que utilizan los docentes en el aula al llevar a cabo procesos de lectura comprensiva y crítica; luego en un segundo momento se analizaron los datos y con esta información recogida se diseñó la propuesta pedagógica **“Explora, imagina y vive el maravilloso mundo de la lectura”** basada en la utilización del libro álbum para desarrollar habilidades comprensivas y críticas; finalmente, se implementó y se hizo respectivamente la revisión de la intervención.

Para el diseño de la propuesta se tuvo en cuenta los aportes de Isabel Solé³ “organizar las estrategias de comprensión en tres momentos antes, durante y después”; con el fin de desarrollar en los estudiantes habilidades comprensivas

³ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa. Octava Edición. Barcelona: Editorial Grao, 1998. p.199. ISBN 9788478272099

y críticas propuestas por David Cooper⁴ “predicciones, inferencias, claves contextuales, relación de hechos, secuencia narrativa y resumen”, puesto son estas las que permiten que el niño relacione sus ideas con el texto, autor y por ende elabore el significado de lo leído; también se abordó el primer nivel de índices de lectura “noción del contexto” que postula Jolibert y el cual se relaciona con la primera técnica de lectura propuesta por Daniel Cassany y se utilizó la última técnica de este autor “acuerdos y desacuerdos” para crear espacios de criticidad en los estudiantes.

La intervención permitió presentar una mejora en los niveles de comprensión en los estudiantes del grado primero y tomar la lectura, no solo como proceso de decodificación, sino un encuentro significativo con el texto, el autor y el contexto; en donde se fortalecieron los procesos cognitivos y la competencia comunicativa en los estudiantes.

Con la puesta en marcha de esta propuesta se pretende aportar práctica, teórica y metodológicamente, para incentivar y mantener una cultura lectora en pro de seguir mejorando los resultados de las pruebas SABER, aunque no se puede desconocer, que esto es una responsabilidad de toda la comunidad a nivel local y nacional; sin embargo, la intención de transformar las prácticas pedagógicas en torno a la lectura es evidente, para lo cual, se deja este insumo a todos los maestros que quieran fomentar los procesos de lectura desde esta iniciativa; mediante este proyecto, que da paso a crear espacios de lectura, donde se estimula el pensamiento de los estudiantes para mejorar sus procesos de interpretación y comprensión, y por ende, contribuyen en la formación de lectores reflexivos y competentes.

⁴ COOPER, David. Op.cit., p.27

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estado colombiano tiene un gran interés en torno a la calidad educativa, por ende, busca generar estrategias para conocer el grado de aprendizaje de los estudiantes, la relación que tienen sus progresos o debilidades con su entorno socio cultural y la apropiación de conocimientos para la resolución de problemas; estas situaciones se enmarcan en los actuales resultados de las pruebas SABER y la prueba PISA, siendo este un punto de partida para el Ministerio de Educación, el cual realiza un estudio y establece las deficiencias en las diferentes áreas del conocimiento, específicamente en el área de lenguaje que constituye el interés particular de la iniciativa de esta investigación.

De esta forma, en un marco de referencia internacional, en el país se realizan cada tres años las pruebas PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento; por consiguiente, su propósito general es obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo.

A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra “en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela”⁵. Por lo cual, determina en qué medida los estudiantes de 15 años, independientemente del grado que estén cursando, han adquirido los conocimientos y competencias para afrontar los retos de la vida adulta, es decir evalúa y compara lo que los estudiantes pueden hacer con lo que saben. En cuanto a la lectura que es la

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA”. Ministerio De Educación Nacional. Al tablero. Enero-marzo 2008. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>. [Citado el 15 de septiembre de 2016]

competencia analizada en esta investigación, las Pruebas Pisa al ser aplicadas a los estudiantes, enfocan su evaluación en “leer para aprender y no en aprender a leer; capacidad de una persona para comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, a fin de alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en sociedad”⁶, en otras palabras, es la capacidad crítica y reflexiva que tiene el individuo para enfrentarse al discurso escrito e interpretarlo contextualmente. De esta forma, los resultados en la última década en estas pruebas han sido generadores de preocupación en Colombia, por los bajos niveles en que se ha situado.

En el 2012, la OCDE analizó el rendimiento de 510 mil estudiantes de 15 años de edad, en matemáticas, lenguaje y ciencia en 65 naciones. En los resultados de estas pruebas Colombia ocupó el puesto 62, diez lugares menos con respecto a las pruebas del 2009. En aquel momento, el país obtuvo 403 en lenguaje en contraste con 2009, cuando logró 413 en lectura, y en el 2006 385. Esto nos refleja que a lo largo de las 3 participaciones que ha tenido Colombia, el país ha ocupado los últimos lugares en las tres áreas evaluadas en comparación con los otros países; sin embargo, muestra un mejoramiento en lectura y se observa un incremento promedio de 3 puntos por año.

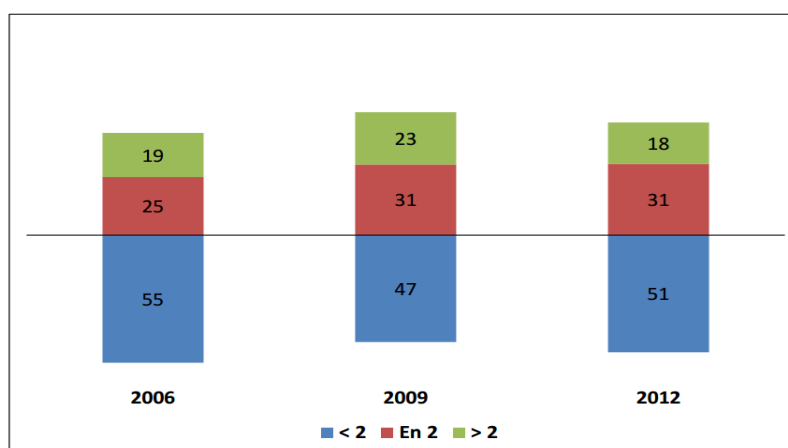
De acuerdo con el informe de la OCDE, los jóvenes latinoamericanos solo podrían resolver problemas muy simples en situaciones conocidas, utilizando el ensayo y el error para elegir la mejor alternativa de un grupo de opciones predeterminadas. Ferrari considera “que esto se debe a un problema estructural de la educación colombiana, en la que, según él, “solamente se les enseña a los estudiantes a ser eruditos, a conocer y a replicar la información de forma

⁶ ICFES mejor saber. COLOMBIA EN PISA 2012. Principales resultados. [En línea]. <file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/Presentacion%20principales%20resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf>. [citado el 15 septiembre del 2016]

memorística sin que haya mayor preocupación por la aplicación práctica del conocimiento”⁷.

En lenguaje, durante la participación en estos tres años, la gráfica N°1 muestra que un 50% de los estudiantes están por debajo del nivel 2 de desempeño, ante esto, a la mayoría de los estudiantes se les dificulta ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla, por lo cual, no han desarrollado las competencias mínimas necesarias para desempeñarse en las sociedades contemporáneas.

Gráfica 1. Colombia. Variación porcentual según niveles de desempeño en lectura 2006-2012.⁸



Fuente: ICFES mejor saber. Principales resultados. Bogotá. Diciembre. 2012. De igual manera, en el ámbito nacional, hacia el mejoramiento y la calidad de la educación cada año, el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), es la entidad encargada de promover y evaluar la educación colombiana en todos sus niveles a través de las pruebas SABER, con el fin de establecer cuál es el nivel de conocimientos y capacidades que se espera de los estudiantes en diferentes momentos del proceso educativo y saber si ese nivel

⁷ REDACCIÓN EL TIEMPO. “Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas Pisa”. [en línea]. <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14224736>>. [citado el 28 de septiembre del 2016]

⁸. ICFES mejor saber. Óp. Cit., p.10

está siendo alcanzado, como lo describen los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lo que deben saber y saber hacer los estudiantes de educación básica y media en diferentes áreas del conocimiento.

Entonces, las pruebas SABER 3º, 5º y 9º a través del análisis de sus resultados permite conocer el estado actual de las capacidades de los estudiantes y hacer seguimiento a su desarrollo, este reporte se convierte en un insumo importante para los establecimientos educativos, las secretarías, el (MEN) y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de éstas, puedan definir planes de mejoramiento y actividades pedagógicas que permitan mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

En cuanto a la competencia lectora, que es el foco de interés de la investigación, el ICFES sintetiza: “La lectura crítica con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite”.⁹

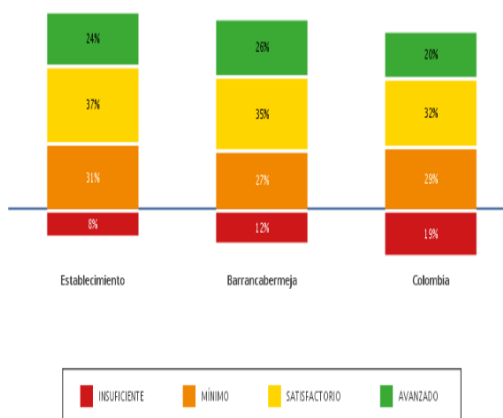
Por lo cual, las pruebas ICFES o SABER pretenden que aspectos como lectura, escritura, semántica, gramática, sintaxis y pragmática sean evaluados a profundidad: “Estas pruebas esperan que un buen lector al enfrentarse al componente semántico responda al cuestionamiento sobre ¿Qué dice?, en el componente sintáctico sobre ¿Cómo lo dice? y al componente pragmático resuelva el cuestionamiento de ¿Quién lo dice?, ¿Para qué?, ¿Desde dónde? y ¿En qué momento?”.¹⁰ Aunque esta prueba no puede ser considerada como

⁹MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de orientación: Módulo de lectura crítica saber pro ICFES 2016-2. [en línea] <file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf> [citado 21 de abril del 2016]

¹⁰MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guías: SABER 3º, Lineamientos para la aplicaciones muestral y censal 2016. [en línea] <file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/Lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%203%20-%202016.pdf> [citado 21 de abril del 2016]

fuerza total de valoración objetiva de calidad académica, sí se destaca el hecho de que si un estudiante obtiene altos desempeños, se podría deducir que es un buen lector. De esta forma, los resultados según el ISCE¹¹ desde un enfoque nacional en el área de lenguaje 2014–2015, en comparación a la entidad territorial y el establecimiento donde se lleva a cabo la investigación, los porcentajes no han sido relevantes en el país, se ha aumentado en el nivel insuficiente un 2% y en el mínimo un 1%, y es relativo en lo que ha reducido en cifras a nivel satisfactorio y avanzado; así mismo los índices de porcentaje que se han evidenciado en el ámbito territorial han sido desfavorables, aumento en los niveles de desempeño insuficiente un 9%, nivel mínimo un 2%, satisfactorio y avanzado bajaron en un 4% y 7% respectivamente.

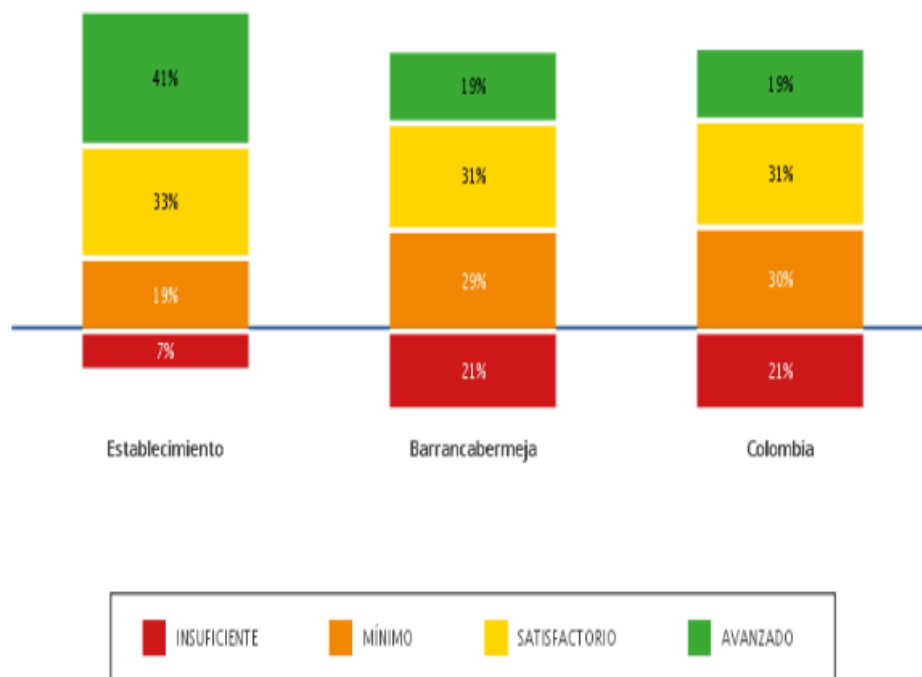
Gráfica 2. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2014



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2016. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo pág. 2.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice sintético de calidad. [en línea]. p.2. <https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/168081003261.pdf> [Citado 21 de abril del 2016]

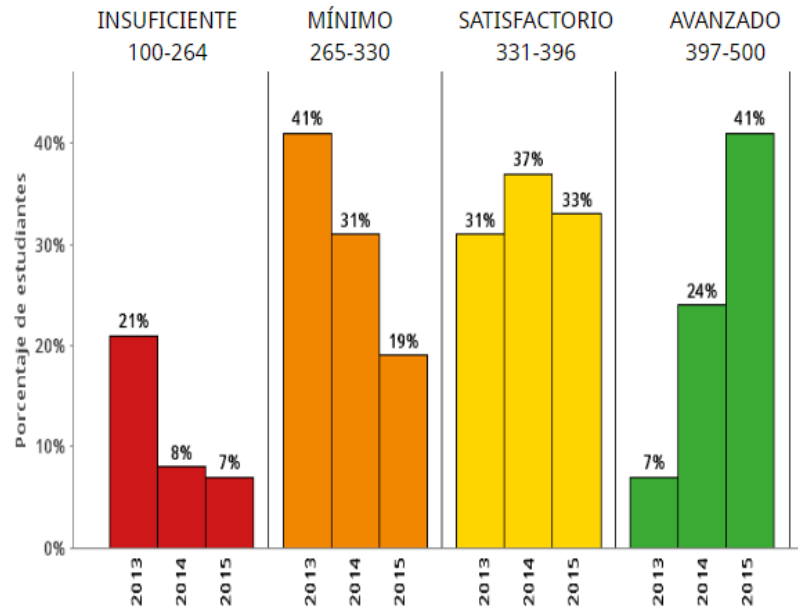
Gráfica 3. Comparación entre la distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país. Lenguaje tercer grado. Año 2015.



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2016. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo pág. 2.

De acuerdo con los análisis de los resultados internacionales, nacionales y territoriales descritos anteriormente son un referente actual, que dan cuenta de las debilidades que se presentan en el área de lenguaje en el sector educativo del país; cabe destacar que en el ámbito local específicamente en la institución del Castillo los resultados históricos obtenidos durante tres años consecutivos han demostrado mejoramiento en la competencia lectora en el grado tercero.

Gráfica 4. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje tercer grado.



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2016. Básica Primaria. Establecimiento Educativo El Castillo pág. 2.

Como se puede observar en la gráfica 4 del ISCE, los resultados de las pruebas SABER en cuanto al área de lenguaje en comparación del año 2013 al 2014 y 2015 los avances han sido notorios en todos los niveles de desempeño; es decir, en el año 2013 los estudiantes de la institución el Castillo alcanzaron muy bajos índices en los niveles: insuficiente con 21%, mínimo 41%, satisfactorio 31% y avanzado 7%; para dar paso a un compromiso institucional, el cual en los años posteriores se ve reflejado; ya que en el año 2014 los estudiantes del grado tercero obtuvieron un 13% de mejoría en el nivel insuficiente respecto al año anterior y en el 2015 un 1%, lo que permite analizar que hubo una importante estrategia institucional en el 2014, esto también nos indica que el número de estudiantes ubicados en este nivel no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba, es decir, que presentan dificultades en ambas competencias evaluadas (lectora y escritora) ya que, en textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos a la cotidianidad, no recuperan

la información explícita en él, ni la intención comunicativa de los mismos y les falta claridad en su reflexión sobre la escritura evidenciada en la omisión del uso de conectores para relacionar dos proposiciones en un texto corto y sencillo, así como prever el tipo de texto que le permite cumplir con un propósito comunicativo.

Así mismo, se obtuvo un avance en el nivel mínimo de un 10% en el año 2014 y en el 2015 un 12%; en consecuencia, los resultados demuestran progreso; pero aún hay un gran porcentaje de estudiantes que no son capaces de ubicar información dentro del texto, o de establecer relaciones temporales y recuperar información explícita y local, por lo tanto no identifica elementos para textuales y no interpreta el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global, lo que no le permite inferir el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social. De esta forma, en beneficio de la institución los niveles insuficiente y mínimo han ido descendiendo durante los tres últimos años.

En el nivel satisfactorio, aumentó desfavorablemente en un 6%, y en el 2015 mejoró en un 4%; es decir se evidencia que en el año 2014 subió y después cayó; el estudiante promedio de este nivel lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita.

En cambio, en el nivel avanzado la institución ha presentado una mejora todo el tiempo con un 17% anual; los estudiantes en este nivel además de alcanzar lo definido en los dos niveles precedentes, manejan una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad; relacionan partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto. En textos mixtos, como afiches o carteles, reconocen la función de las imágenes en la construcción del sentido global y recuperan

información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante.

De la misma manera, es importante dar a conocer cuáles han sido los resultados de la institución en la competencia comunicativa, específicamente en el componente de competencia lectora, ya que es el objeto de estudio de esta investigación.

Este componente ha presentado una mejora del año 2014 al 2015, pasando de un nivel mínimo a satisfactorio, pero al mismo tiempo se muestra una disminución de participación en el nivel avanzado; como se puede observar en la gráfica 5 y 6. Así mismo, se resalta que la institución tiene el 0% de aprendizajes en rojo en los dos años, sin embargo, se requiere seguir implementando acciones pedagógicas de mejoramiento en los aprendizajes que representan el nivel mínimo, entre los cuales están, el reconocimiento de la estructura explícita de un texto y la comparación de textos para dar cuenta de sus relaciones de contenido; a su vez, fortalecer los aprendizajes que se encuentran en el nivel satisfactorio.

Gráfica 5. Descripción General de la competencia Lectora. Año 2014.



Fuente: Documento reporte de la excelencia. Institución Educativa el Castillo.2015

Gráfica 6. Descripción General de la competencia Lectora. Año 2015.



Fuente: Documento reporte de la excelencia. Institución Educativa el Castillo.2016

De acuerdo, con los resultados anteriores la institución educativa El Castillo, ha demostrado su progreso en el Índice Sintético de Calidad; ya que es una herramienta que permite medir estos avances en un escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto que se puede obtener, en el cual se ha alcanzado del año 2014 al año 2015 promedios por encima tanto del ente territorial como nacional; así mismo se evidencia en la graficas 7 y 8 que de un año a otro se ha aumentado su escala de desempeño en un 0,72 por ciento.

Gráfica 7. ISCE. Establecimiento Educativo. Año 2014



Fuente: Documento reporte de la excelencia. Institución Educativa el Castillo.2015

Gráfica 8. ISCE. Establecimiento Educativo. Año 2015



Fuente: Documento reporte de la excelencia. Institución Educativa el Castillo.2016

Con respecto a el análisis de pruebas externas e internas antes mencionado, donde está plasmado una lectura estadística de los desempeños de los estudiantes, permite ver los aspectos por mantener y mejorar en el establecimiento educativo, y en los cuales requiere el diseño de una propuesta pedagógica y su intervención para seguir orientando las prácticas educativas del área de lenguaje hacia la formación de lectores competentes que pasen de un nivel insuficiente y mínimo a un nivel satisfactorio y avanzado.

En este orden de ideas, y partiendo del análisis anterior, nos lleva a preguntarnos entonces, ¿qué estamos haciendo para apuntar hacia esa calidad de la que tanto hablamos? ¿Cómo estamos desarrollando los procesos de lectoescritura en el aula?; es allí, en donde radicaría la gran problemática, ya que los estudiantes del establecimiento educativo en su mayoría no logran alcanzar de forma integral un buen desarrollo de sus competencias lectoras, sin desconocer que este proceso requiere varios factores para garantizar las condiciones básicas de aprendizaje; entre ellos está todo lo que rodea al estudiante, el ambiente en el que está inmerso y se desenvuelve.

Es en este último aspecto, en donde se presentan las mayores dificultades, puesto que los bajos resultados obtenidos están mostrando las falencias que los estudiantes poseen frente a las competencias evaluadas y que no han podido desarrollar en su paso por el sistema educativo.

En conclusión, resulta indispensable que desde los primeros grados de escolaridad el maestro despierte en sus estudiantes el interés por la lectura, ya que esta sin duda, abre las puertas al conocimiento, así mismo, el docente se sienta comprometido en formar un individuo que se considere parte de un contexto y que le permita no sólo reconocer la realidad que le rodea sino tener la posibilidad de mirarla con ojos críticos, que valore sus oportunidades y dificultades, con la intención de idear alternativas de solución a la problemática que se deriva de ese interactuar con el mundo.

Este panorama descrito invita a pensar ¿Cómo orientar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde un enfoque hacia la lectura crítica?; es así que en este proyecto se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una propuesta pedagógica que involucre el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero del Colegio El Castillo?

Este interrogante genera nuevas preguntas que orientan esta propuesta de investigación:

¿Qué estrategias aplican los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas?

¿Cuál es el nivel de lectura e interpretación de textos que tienen los estudiantes del grado primero?

¿Qué características debe tener un libro álbum para despertar y fortalecer procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado primero?

¿Cuáles son las características que debe tener una secuencia didáctica que permita desarrollar la lectura e interpretación de textos mediante la utilización del libro álbum en los estudiantes del grado primero?

2. JUSTIFICACIÓN

“Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo”¹², de manera que la educación no es un acto de consumir ideas, sino un espacio para crear y recrearlas. Los estudiantes día a día deben estar inmersos en ambientes significativos de aprendizaje; en otras palabras, hacer a un lado la educación repetitiva y tradicional.

El sistema educativo colombiano, en vista de los resultados que han arrojado las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, ha tenido una mejor comprensión de los procesos educativos que se imparten en las distintas áreas del saber, es decir, le ha permitido conocer el nivel de aprendizaje y la apropiación del conocimiento en los estudiantes, para la solución de problemas según el contexto. De esta forma, a través del tiempo, ha liderado un Programa para la Transformación de la Calidad Educativa, donde su objetivo es “llevar una estrategia integral de acompañamiento a establecimientos educativos con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes; para lograrlo, se trabaja sobre cinco componentes: pedagógico, gestión, formación situada de educadores, condiciones básicas de infraestructura y movilización social a la mejora educativa”.¹³

Así mismo, la implementación de incentivos a través de becas para estudiantes y docentes que favorezcan su formación, todo esto con el fin de dar cumplimiento a una de las metas que enmarca el actual gobierno “Colombia la más educada de América Latina 2025”.

Por consiguiente, es evidente que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado diferentes programas o proyectos para mejorar los procesos

¹² FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Decimosexta edición. México. Siglo XXI editores, S.A, de C.V. 2004. p.180. ISBN 968-23-1593

¹³MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa para la transformación de la calidad educativa. 8 de noviembre. 2011. [en línea]. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf>.p.7[citado 15 de septiembre de 2016]

educativos en las diferentes instituciones. Ante esto, surge el siguiente interrogante ¿por qué los resultados no son favorables en las evaluaciones nacionales e internacionales?, sino por el contrario, han sido resultados negativos respecto a los conocimientos y las destrezas de los estudiantes en las diferentes áreas, en especial en el área de lenguaje, es en este campo donde el estudiante requiere adoptar una postura crítica, cuando realiza un contacto directo y continuo con la lectura, para extraer, sintetizar y entender adecuadamente el propósito del autor.

Es por eso que el mejoramiento de la calidad de la educación es una tarea que nos compete a todos los actores educativos, y, por ende, estamos obligados a hacer parte del desarrollo del país como ciudadanos capaces de aportar a la transformación de la realidad de nuestro contexto nacional.

De ahí que la escuela se ha convertido en el eje articulador y dinamizador de la formación integral del individuo, donde aspectos como la formación del lenguaje es prioridad en el desarrollo humano, los Estándares Básicos establecen “que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias”¹⁴, por lo cual, la formación en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Es de esta forma, que se pretende contribuir en la propuesta de investigación.

Igualmente, los Derechos Básicos de Aprendizaje que son una herramienta útil para enmarcar las enseñanzas fundamentales de cada grado, establecen que

¹⁴MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera Edición, mayo de 2006. Colombia. p.10

los estudiantes que competen a esta investigación deben estar inmersos en ambientes que propicien la relación de palabras o frases con el apoyo de imágenes, usar referencias como el título y las ilustraciones para comprender un texto¹⁵.

De acuerdo con lo anterior, este proyecto de investigación tiene dos propósitos fundamentales, inicialmente liderar nuevas prácticas educativas en la didáctica del lenguaje, en el desarrollo de habilidades de comprensión y críticas, fundamentado en lo que enmarca los estándares básicos y los DBA.

Es decir, sentar las bases para el desarrollo de la lectura crítica mediante la aplicación de una propuesta pedagógica que involucra la utilización del libro álbum, donde el estudiante se sienta motivado y guiado a realizar varias interpretaciones e incentivar su capacidad de inferencia, descubrimiento y creatividad de lo expuesto por las ilustraciones y por el autor, así mismo aquellas ideas que no están explícitas en el texto; sin lugar a duda, la intención del desarrollo de esta investigación contribuye a afianzar competencias y habilidades para la comprensión lectora y ayudan a la consecución del logro principal de este proyecto analizar las implicaciones de emplear una propuesta pedagógica que involucre el libro álbum.

Para ello, será importante identificar los elementos que están inmersos en las imágenes, analizando su estructura e interpretando las relaciones con otros escenarios, prestando atención también a su pluralidad para emitir criterios de interpretación de acuerdo con la realidad, aplicar procesos de secuenciación, lógica y desarrollo del pensamiento. No se trata, de ofrecer ilustraciones pobres, siempre iguales, sino otras que le proporcionen caminos nuevos que le ayuden a crecer como un lector competente.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje Versión2.2016. [en línea] <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g1.pdf> [Citado 28 de mayo del 2017]

Finalmente la implementación y desarrollo de la propuesta didáctica brindará la oportunidad de innovar, crear y proponer alternativas metodológicas dinámicas, que promuevan habilidades y procesos de comprensión en los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad para comprender, interpretar, inferir y emitir juicios a medida que lee; esto con el objetivo de formar niños lectores reflexivos, e inquietos ante el conocimiento; así mismo, esta propuesta de investigación busca que sus resultados relevantes sean conocidos a los pares; con la intención de aportar a la comunidad educativa de forma práctica, teórica y metodológica como un insumo para la población en general, de esta forma se continúa incentivando la idea de mantener y mejorar los resultados en la prueba SABER 3º reflejándose en el índice sintético de la calidad educativa tanto de la institución como del municipio.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una propuesta pedagógica que involucra el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero del Colegio El Castillo.

3.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes.
- Identificar el nivel de lectura e interpretación de textos de los estudiantes del grado primero.
- Determinar qué características debe tener un libro álbum para despertar y fortalecer procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado primero.
- Establecer qué características debe tener una secuencia didáctica que permita desarrollar la lectura e interpretación de textos mediante la utilización del libro álbum en los estudiantes del grado primero.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En base a varias investigaciones se encontraron diferentes tipos de estudios, unos centrados en la forma de llevar los procesos de lectura con sentido crítico durante las prácticas pedagógicas en los niños desde una temprana edad y otros mencionaron aquellos aspectos que son relevantes para la adquisición de este proceso, como el desarrollo cognitivo, los escenarios pedagógicos, la didáctica o el rol del docente.

La observación de estos antecedentes incluyeron estudios de investigación desde el año 2003 que abordaron experiencias didácticas en torno a la lectura de imágenes, específicamente lectura del libro álbum en educación infantil y que buscaron mejorar habilidades de comprensión y pensamiento crítico; por lo tanto se relacionan con la temática del proyecto a nivel internacional, nacional y local, y sirvieron para saber en qué ámbitos se ha investigado el tema en cuestión, qué tanto se ha avanzado, qué enfoque, que métodos se emplearon, y sobre todo, qué aspectos importantes se pudieron sustraer de sus conclusiones para fin de la investigación.

4.1.1 Antecedentes internacionales.

“¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados”.¹⁶

El artículo se basó en la aplicación de un proyecto investigativo. Donde resaltan la idea de que cuando leemos un libro ilustrado para niños, pocas veces nos

¹⁶ ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morgan. Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales. En: Lectura y vida: revista latinoamericana de Lectura, Buenos Aires:(22, Junio, 2003).Disponible en: [file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/como se lee una imagen Arizpe Styles%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/como se lee una imagen Arizpe Styles%20(2).pdf) . [citado 5 de octubre de 2016]. ISSN 0325/8637

ponemos a pensar en la función de las imágenes y en su relación con el texto escrito. Sin embargo, si queremos entenderlo cabalmente, es necesario atender a lo que ambos nos dicen.

Su objetivo principal era conocer como los niños entre las edades de 4 a 11 años leen textos visuales desde un enfoque cualitativo, el estudio fue realizado a escuelas primarias de distintos niveles socioeconómicos, se valieron en obras de autores reconocidos en el mundo de los libros ilustrados Anthony Brown y Satoshi Kitamura que pueden leerse en varios niveles.

De igual manera, se enfocaron en explorar el potencial de la capacidad visual y las habilidades que los niños requieren para interpretar de manera más profunda el texto visual y comprender también la forma en que los niños apreciaban las técnicas artísticas.

Los resultados obtenidos en su proyecto de investigación fueron interesantes, los niños al aproximarse a los libros mostraron emoción, placer, motivación, de igual forma sus comentarios revelaron no sólo los procesos mentales mediante los cuales se interpreta una imagen sino también la refinada habilidad que la mayoría poseía para hacer la interpretación. El análisis mostró cómo los lectores iban avanzando hacia una interpretación más profunda, cómo se acercaban a los significados irónicos y cómo iban llenando la 'brecha' entre palabras e imágenes. Estaban aprendiendo no sólo a ver, sino también a leer y a pensar a través del texto mismo.

Por ello, concluyen que no se puede desconocer que el mundo está rodeado de imágenes, y los niños de hoy no son analfabetos visuales; sin embargo, lo que se quiere es que operen más allá de un nivel cognoscitivo superficial y para esto necesitan de material de calidad y la ayuda de un orientador; esto quiere decir los niños pueden ser más visualmente activos, comprometidos y críticos si se les enseña a ver.

Esta investigación se relacionó con el desarrollo de este proyecto en cuanto al valor que tienen las ilustraciones para permitir entender y leer un texto, y se resaltó también la función vital del lector al explicar con sus palabras lo que ellos y sus personajes sienten a partir de los elementos visuales.

“Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la Competencia Intercultural”.¹⁷

Esta investigación nos comparte la experiencia que realizaron con dos grupos de estudiantes del grado tercero y cuarto de educación primaria, en el cual su objetivo era usar la literatura Infantil para la mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Para ello utilizaron, libros de la red Comenius BARFIE, obras que permitieron una conexión entre la Literatura Infantil y, por ende, con la cultura; es decir conocieron diferentes textos de distintas culturas y valoraron su contenido para emplear el respeto, la armonía y la convivencia entre diferentes culturas.

El estudio se basó en una metodología de investigación-acción, donde elaboraron paquetes didácticos y sobre todo buscaron cambiar las actitudes de los estudiantes. Durante el proceso se hizo aplicación de instrumentos de medidas y otros, centrado en el debate e intercambio de opiniones acerca de la temática de estudio para comprobar las actitudes iniciales de los distintos grupos. Los dos grupos-clase trabajaron con el objetivo de tener un mejor conocimiento de las lecturas europeas, para generar el respeto de la identidad cultural.

A raíz de la aplicación, concluyeron que la lectura tiene un gran valor, en la cual el estudiante se recrea, abre nuevas realidades, lo ayuda a mejorar sus

¹⁷ FERNÁNDEZ, Encabo y LÓPEZ VALERO, Amando. El uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la Competencia Intercultural. En: Revista de Educación, Nº 358, mayo-agosto. 2012. p. 406-425. ISSN 0034-8082

destrezas lingüísticas y le permite conocer mundos no explorados y pensamientos de otras personas a las que tal vez jamás lleguen a conocer.

Este trabajo contribuyó con la investigación al implementar la literatura infantil como recurso para mejorar las habilidades comunicativas y permitir el encuentro con el autor y el lector. Pero difiere en el hecho en que se enfocó más hacia una lectura para generar el respeto y la identidad cultural.

En otro estudio titulado “La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica”.¹⁸

Esta investigación tuvo como objetivo mostrar el valor que tiene la ilustración en la literatura infantil para favorecer en los niños la capacidad artística y la competencia lectora-literaria. Así mismo destacó el uso del álbum ilustrado, como un excelente recurso material didáctico al servicio del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora.

Desde un enfoque cualitativo abordó su propuesta en la elaboración de una unidad didáctica dirigida a niños del segundo ciclo de Educación Infantil, basada en la comprensión de la historia de Caperucita roja en diferentes interpretaciones, para ello, aplicó seis secciones mediadas por momentos significativos de lectura antes, durante y después; en donde el cuento de Perrault Caperucita se mostró utilizando diferentes álbumes ilustrados. Al final los niños ilustraron su propia versión del cuento.

En este sentido concluyeron que los álbumes ilustrados son una buena herramienta para que el docente asuma su rol de mediador, promotor y generador de ambientes estimulantes y propuestas pedagógicas que busquen satisfacer el interés del estudiante, permitiéndole de esta forma explorar, indagar, reflexionar, hacer conexiones, que potencien su capacidad cognitiva.

¹⁸ SÁNCHEZ DELGADO, Silvia La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica. España, 2014, 45h. Trabajo de grado (Maestría en educación infantil: Literatura infantil). Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El enfoque de este trabajo se encadenó con la investigación al hacer uso de la imagen para promover la comprensión, la utilización de los tiempos de lectura y el rol del maestro como mediador y puente entre los estudiantes y sus procesos de comprensión, además, también se interesó por fomentar en los niños un hábito lector y un contacto placentero entre él y los libros en las primeras edades.

“La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”.¹⁹

Esta propuesta surgió debido a la falta de dominio cognitivo que demostraban los estudiantes al pasar de un grado de escolaridad a otro, convirtiéndose en un factor determinante de la desigualdad escolar, así mismo, conocer las concepciones de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y como orientaban su rutina escolar con la perspectiva de formar lectores competentes en los niveles iniciales.

Su investigación estuvo fundamentada en la relación de la teoría y la práctica como condiciones esenciales para lograr procesos de lectura, es decir, este estudio se basó en la realización de un análisis, que tuvo por finalidad comprender lo que está por detrás de la práctica pedagógica de los profesores con la enseñanza de la lectura y hasta qué punto esa práctica ha beneficiado el comportamiento lector de los estudiantes. Para tal efecto, los instrumentos que utilizó fueron la entrevista, encuestas y observación del trabajo en el aula, estos permitieron conseguir la información necesaria para analizar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector de los estudiantes.

Los resultados indicaron que los maestros no tienen un direccionamiento único para trabajar la práctica docente y sus orientaciones didácticas están apoyadas en el concepto y la experiencia que cada uno ha adquirido en el desempeño de su labor, además de esto, se evidenció desconocimiento de la forma como debe

¹⁹ DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. España: Madrid, 2012. 384h.Trabajo de grado (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica

desarrollarse el proceso de lectura en el aula, pues al no dominar esta práctica con seguridad, los estudiantes se muestran poco interesados en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Los intereses de investigación de esta tesis fueron parte del campo temático en el cual se abordó esta investigación, en el sentido que se indagó sobre las concepciones y la práctica que tienden a realizar los maestros para llevar a cabo procesos de lectura en el aula, con el fin de analizar, comparar y promover mejores prácticas pedagógicas que garantice una cultura lectora en los estudiantes.

4.1.2 Antecedentes nacionales

“Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes Universitarios”.²⁰

Esta investigación tuvo como punto focal la lectura crítica en el desarrollo del Pensamiento crítico; que como lector crítico el futuro profesional esté preparado para enfrentar con éxito los retos y devenires de la sociedad posmoderna.

Su proceso de investigación, se aplicó mediante un diseño científico cuantitativo, el cual abordó dos grupos de estudiantes de los primeros semestres, a quienes le aplicaron una prueba diagnóstica, la cual les permitió conocer de manera puntual las dificultades que tienen los estudiantes, frente al proceso lector e identificar la forma como lo hacen, analizando si aplican pensamiento crítico.

En su proceso de investigación aplicaron a uno de los grupos estrategias para mejorar el quehacer pedagógico y buscaron la creación de espacios de reflexión

²⁰ HERRERA UCRÓS, Alexandra, VILLALBA MERCADO, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Sincelejo: Sucre. 2012. 277h. Trabajo de grado (Maestría En Educación). Universidad De Sucre

continuos, permanentes de carácter obligatorio, abiertos, flexibles que trabajaron no sólo temática de las distintas disciplinas, sino que abordaron asuntos de interés general, social, político para propiciar la formación de estudiantes con un alto grado de participación; reflexivos y críticos de su realidad sociocultural.

Al finalizar aplicaron un post test a los dos grupos. Y concluyeron que cuando los estudiantes son intervenidos mejoran su competencia lectora; mejora por ende el desarrollo de su pensamiento al evaluar lo que lee. Así mismo describieron de manera satisfactoria los logros alcanzados con la implementación de la propuesta, estableciendo avances en el proceso de lectura crítica con los estudiantes y retomándola no como una simple estrategia sino como una herramienta básica que mejora la competencia comunicativa y lingüística en las prácticas pedagógicas.

Este estudio permitió tener una relación con la investigación, en la manera como se resaltó la importancia de realizar acciones pedagógicas en pro del desarrollo de habilidades comprensivas y críticas; ya que, en él, se hicieron también varias actividades que promovieron la expresión oral en los estudiantes, tuvieron en cuenta sus pre saberes, con el fin de que emitieran juicios de acuerdo a su realidad. Pero difiere en el hecho que fue implementado con estudiantes de edad adolescente.

“Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria”.²¹

La investigación tuvo como objetivo principal describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de la lectura mediante un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, el cual buscó orientar

²¹ PARRADO TORRES, Clara Isabel. Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Bogotá, 2010. 158h. Trabajo de grado (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

sobre estrategias y acciones encaminadas a la mediación de la lectura, pues afirmaron que las mediaciones generadas en torno a la lectura deben ser apropiadas, contribuyan al logro de objetivos académicos y aporten a su desarrollo emocional y cognitivo.

En este estudio participaron 32 niños, una docente y padres de familia, quienes aportaron significativamente con su vinculación a las estrategias aplicadas, entre las cuales se destacaron las salidas pedagógicas (biblioteca, feria del libro, ludoteca pública), la adecuación de rincones y actividades que promovían un acercamiento a la lectura como elemento para favorecer los vínculos afectivos entre padres e hijos.

De esta forma, concluyeron que los espacios de encuentro con la literatura y la cultura escrita le permiten al lector entrar a un espacio de libertad, gozo y deseo, en la medida que sus conocimientos previos se enriquecen, se amplía su visión al mundo y la posibilidad de encontrar en diversos textos temas de interés.

Este estudio le aportó a la investigación la importancia de generar espacios para el encuentro con el texto, donde los niños despierten su curiosidad por comprender el contenido del cuento al cuestionarse y negociar significados con la ayuda del docente mediador, sin dejar de lado los intereses y necesidades de los estudiantes.

“La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura libro álbum en educación inicial”.²²

En esta investigación se compararon cuatro experiencias didácticas de lectura, donde se analizó la relación del niño con el libro álbum a partir de una lectura

²² REYES, Leila y VARGAS, Ana Milena. La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbumes en educación inicial. Bogotá, 2009. 220h. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Educación

interpretativa de imágenes, se buscó la formulación de hipótesis y que los niños desarrollaran su pensamiento a partir de ahí.

Concluyeron que se potencian los niveles de lectura en los niños gracias a las experiencias didácticas, igualmente se permitió la expresión de sus pensamientos, entorno y vivencias. Y se ratificó el rol del docente como lector, formador y orientador de la lectura en el aula; estableciendo relaciones entre libro, lectura y experiencia como elementos claves en la formación de lectores desde una temprana edad, esto logra aprendizajes constructivos y creadores de sentido para traspasar las fronteras de la comprensión lectora y de la función académica para que estas se conviertan en una adquisición genuina del gusto por leer.

Este estudio fue un referente para implementar de forma adecuada el libro álbum en la propuesta pedagógica, de igual forma, se utilizó la formulación de preguntas con el fin de inquietar el pensamiento del estudiante, para promover una interacción constante entre el libro y el lector, que le permitió interpretar el contenido textual, siendo el docente el mediador de cada experiencia significativa.

“La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil.”²³

Este trabajo se llevó a cabo mediante el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica a partir de la imagen, para explorar procesos de producción oral y acercamiento al lenguaje escrito en la creación de historias. Se tuvo en cuenta una población de 12 niños de 4 a 6 años; con ellos se hizo una investigación exploratoria, cualitativa, la cual arrojó la conclusión que los procesos orales y escritos se favorecen teniendo en cuenta y como referencia la apreciación y producción de elementos visuales alrededor del libro infantil.

²³ TABARES SALAZAR, Adriana y PEREZ SICULABA, Lina. La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil. Bogotá, 2012. 186h. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Educación

De igual forma se resaltó la función del libro álbum donde la imagen y el texto colaboran estrechamente en la construcción del significado; en este sentido la imagen es también texto.

Finalmente, coincidieron que la interacción con los textos y las imágenes jugaron un papel privilegiado para el propósito de su proyecto; en este sentido producir desde los sistemas de representación implicó ofrecer a los niños variadas oportunidades de acción y comunicación; es así como todo el proceso de producción permitió a los estudiantes probar, improvisar, expresar ideas, explorar y revisar, adaptándose a diversas situaciones y a nuevos desafíos.

Este estudio igualmente aportó a la investigación la importancia de la imagen para promover en los niños su libertad con la palabra, explorar la imaginación, construir y representar personajes utilizando material concreto y su expresión oral. Así mismo, resaltó el uso de la secuencia didáctica como estrategia para llevar a cabo procesos de aprendizaje, ya que gracias a su continuidad en las sesiones los estudiantes se apropiaron y valoraron el contenido de cada historia.

4.1.3 Antecedentes locales.

“Fomento de la Lectura: Significado desde una experiencia entre pares desde el libro álbum”.²⁴

Esta investigación tuvo por objetivo caracterizar el significado de una experiencia de fomento de la lectura con niños de quinto grado de una institución Santandereana formadora de docentes; a partir de lo que ha representado para sus participantes la vivencia de la promoción de lectura entre pares y la lectura del libro álbum.

²⁴ MALDONADO MORENO, Martha Mireya. “Fomento de la Lectura: Significado desde una experiencia entre pares desde el libro álbum. Santander: Bucaramanga, 2013. 160h. Trabajo de grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas

Fue un estudio que se hizo desde un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico; en el cual se determinó que los niños demostraron un interés por la lectura y mostró que el concepto de club de lectura como club de niños mediadores fue una iniciativa atractiva, novedosa que generó otro tipo de procesos y oportunidades de aprendizaje.

Así mismo, se evidenció que el trabajo comunitario de los líderes confirmó los alcances de la formación entre pares en la que todos tuvieron un papel importante en el desarrollo de los objetivos del proyecto y el crecimiento personal “aprender de los otros y con los otros”. Este trabajo también generó una concepción renovada sobre la lectura y su desempeño lector, es decir, todos asumieron ser mejores lectores por tres razones: porque hay un mayor interés y gusto por los libros, por compartir la lectura con otros niños, y por desarrollar una lectura analítica en la que pueden profundizar con mayor propiedad.

En lo concerniente al libro álbum es el puente por excelencia ya que fomenta una lectura activa, acogedora, reflexiva que emociona y alienta al lector en ese papel constructor del sentido textual.

Este estudio permitió tener una relación con la investigación al caracterizar el libro álbum como un tipo de texto reflexivo que promueve una lectura detallada y que da paso a ampliar su interpretación desde una mirada compartida.

“Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural”.²⁵

Esta investigación tuvo como propósito determinar como la lectura de historietas fortalece los procesos de argumentación en los estudiantes del grado noveno del

²⁵ ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Santander: Bucaramanga, 2016.428h. Trabajo de grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.

sector rural en un municipio de Aratoca Santander, se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico investigación-acción en la cual se implementó talleres investigativos con el fin de fortalecer la competencia argumentativa en los estudiantes para adquirir un mejor desempeño en el año escolar.

Los instrumentos y las técnicas de recolección que se utilizaron se dividieron en las cuatro fases del ciclo de acción de la investigación de la siguiente manera, en la primera fase, grupo focal, prueba de lectura, entrevistas a docentes; la segunda fase correspondió al diseño de la propuesta; en la tercera fase se hizo la ejecución de la propuesta, diarios de campo-observación participante, taller investigativo y unidad didáctica; y por último, la cuarta fase abarcó evaluación y reflexión de la aplicación de la propuesta mediante la realización de un grupo focal.

La investigación concluyó en que los textos que se lleven al aula deben permitirle al lector descubrir el autor, el texto y su contexto; que una propuesta pedagógica que parta de los saberes previos de los estudiantes es la clave fundamental para garantizar un aprendizaje significativo y la argumentación es una oportunidad para que los jóvenes transmitan su pensar y sentir como posibilidad de participación en la transformación del conocimiento.

El enfoque y el diseño de este trabajo investigativo contribuyó en el proyecto, en la manera como fue abordado el análisis de la información, igualmente, se destacó la importancia de los pre saberes en los estudiantes para lograr procesos significativos en una intervención pedagógica.

“Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico”²⁶

²⁶ MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Santander: Bucaramanga, 2009. 185h. Trabajo de grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas

La investigación tuvo como objetivo principal poner en marcha una propuesta pedagógica que permitiera desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, manifestadas en la interpretación y producción de textos que reflejaran ese fenómeno social llamado lenguaje.

El análisis fue cualitativo, utilizando como técnicas de recolección de datos el cuestionario, la observación participante y el análisis de textos. Se concluyó con la aplicación de la propuesta que los estudiantes se sintieron motivados al ser protagonistas de su propio aprendizaje, reflexionando sobre situaciones sociales y cotidianas que los sensibilizaron a partir de su propia realidad del contexto educativo al cual pertenecían.

Este estudio se relacionó con la investigación al implementar una propuesta pedagógica, que lideró acciones contextualizadas como medio para fortalecer habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes.

“Dimensiones del aprendizaje; refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora”.²⁷

Esta investigación se basó en implementar una propuesta de fortalecimiento para la comprensión lectora que potencializara el desarrollo de operaciones cognitivas y posibilitara el refinamiento y profundización del conocimiento, con estudiantes de segundo semestre de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

²⁷ MOLINA GUZMAN, Mónica Trinidad. Dimensiones del aprendizaje; refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Consultado en: Revista Integra - SENA Regional Santander - SENNOVA - Volumen 3. Enero - junio 2016 - Colombia 144. Sena Regional Santander. 2016

Su enfoque fue de tipo cualitativo, mediante un diseño metodológico investigación-acción. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: prueba piloto, entrevista, taller, registro de entrevistas, notas de campo y grabaciones.

Como resultado del proceso de investigación se concluyó que es necesario estimular y propiciar estrategias que colaboren al fortalecimiento de las operaciones cognitivas; se debe propiciar el trabajo colaborativo y utilizar estrategias de pensamiento crítico y creativo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorar el rendimiento académico y alcanzar una verdadera apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Esta investigación se relacionó con el proyecto al resaltar la implementación de estrategias que buscan interiorizar el conocimiento, estimular el pensamiento y convertirlo en su referente para dar solución a diferentes situaciones.

4.2 MARCO CONCEPTUAL

4.2.1 Desarrollo del aprendizaje - Proceso Cognitivo y Significativo.

A través del tiempo se dice que la escuela debe enseñar ante todo a pensar y se han conocido diferentes aportes sobre la forma de generar pensamiento en los niños. Piaget²⁸, uno de los teóricos más representativos en el campo de aprendizaje, explica cómo el niño conoce el mundo y cómo cambia su conocimiento de él, así mismo, menciona que el desarrollo cognitivo depende de la etapa de crecimiento físico y biológico del niño. Para ello, sustenta cuatro estadios o etapas que “describen el estilo en el que el ser humano organiza sus esquemas cognitivos, que a su vez le servirán para organizar y asimilar de una u otra manera la información que recibe sobre el entorno, los demás agentes y él mismo”²⁹. Según este autor los niños que oscilan entre las

²⁸ PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Barcelona: Primera Edición, 1991. Editorial Labor S.A. Arago.390. 08013. p.28-43. ISBN 84-335-3502-1

²⁹TRIGLIA Adrián. Psicología educativa del desarrollo. Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. En: Revista Psicología y Mente. Disponible en:

edades de 2 a 7 años comienzan un periodo Pre operacional del pensamiento, el cual se caracteriza por la representación de esquemas mentales; el infante asocia su realidad al realizar anticipaciones de lo que va suceder, es decir hace uso de la intuición, comprende la relación entre dos hechos o más, además, utiliza el juego simbólico para realizar acciones o roles determinados, en esta fase los niños quieren saber la respuesta a toda clase de preguntas; de esta forma, aumenta su inteligencia representativa y a su vez, sus estructuras cognitivas.

Es así, que el progreso de estas estructuras se basa en el proceso creciente entre los mecanismos de **Asimilación y Acomodación**; cuanto mayor sea ese equilibrio menor serán los fracasos en la interpretación de las cosas. El individuo aplica la asimilación cuando utiliza los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo, incluyendo el intento de entender algo nuevo y ajustarlo a lo que ya conoce, la acomodación es un proceso complementario a la asimilación, es cuando se modifican los esquemas para responder a una nueva situación, creando cambios en su desarrollo para llegar al aprendizaje. Cuando el organismo busca respuestas y se enfrenta a investigar o descubrir el aprendizaje, rompe este equilibrio cognitivo generando un **conflicto cognitivo**. El conflicto cognitivo se convierte en factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

Ante esto, para crear el conflicto cognitivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental que el docente sin alejarse de las condiciones físicas y biológicas del estudiante genere preguntas o problemas de manera abierta, divergente, es decir que cada niño tome su propio camino y estilo de aprendizaje para que pueda llegar a una solución, y como dice Piaget logre de nuevo el equilibrio cognitivo al acomodarlo en sus esquemas y generar nuevos conocimientos, nuevos esquemas, de una manera más simple, aprender algo nuevo.

<https://psicologiyamente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>. [Citado 12 de octubre del 2016]

Por el contrario y en comparación con la teoría del aprendizaje de Vygotsky³⁰ el desarrollo de la funciones superiores se da primero en el plano social y luego individual, es decir, el niño no construye, sino que reconstruye sus conocimientos ya elaborados con las relaciones que establece con el medio, la cultura, de igual manera, considera que hay aprendizaje antes del desarrollo del infante y durante este proceso es importante la interacción que el niño tenga con sus padres, maestros, compañeros, quienes juegan un papel como mediadores para promover el desarrollo de sus capacidades intelectuales, en otras palabras, es cuando el individuo inicialmente puede realizar aquellas acciones con la colaboración de otras personas, esto le permite gracias a esa interrelación generar en él un aprendizaje autónomo y voluntario, es en este determinada distancia de lo que sabe el ser humano hacer por sí mismo y lo que necesita aprender hacer con la ayuda del otro, es lo que el autor define como la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Es por ello, que esta teoría sustenta que el papel de la escuela es el de adelantarse al desarrollo del ser, para poder favorecerlo, en donde su interés sean los procesos y el docente sea un promotor del trabajo colaborativo, al crear una y otra posibilidad para estimular el aprendizaje de forma activa y a través de experiencias prácticas con otros.

Estos dos autores son representantes de la teoría del constructivismo, ya que coinciden en que el desarrollo cognitivo (aprendizaje), es una construcción mental que para Piaget inicia desde lo interno y para Vygotsky, desde lo social. Sin embargo, es importante mencionar los aportes de David Ausubel³¹ quien resalta que el factor más importante que influye en el aprendizaje es “lo que el estudiante ya sabe”. Esto quiere decir que en el proceso educativo se debe considerar lo que estudiante conozca para que establezca una relación con aquello que deba aprender, aunque esto no es una simple asociación sino una

³⁰ APUNTES DE CLASE de Cesar Augusto Roa. Profesor del seminario “Modelos Pedagógicos” de la Universidad Industrial de Santander. Barrancabermeja, agosto del 2016.

³¹ AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: edición Paidós Ibérica, S, A. 2002. p.1.976. ISBN 978-84-493-1234-2

interacción de los conocimientos más relevantes en las estructuras cognitivas; es decir, el conocimiento anterior no se borra, sino que se hace más estable y completo. Así mismo, resalta como características para que se dé un aprendizaje significativo el uso del buen material y la disposición del educando.

De esta manera, en esta investigación se muestra pertinente crear espacios para estimular el pensamiento a partir de los intereses, las condiciones físicas del educando y la experiencia con el contexto. Igualmente, al brindar un contacto con los textos significativos se estimula las competencias necesarias en la lectura y esto da paso al desarrollo de un pensamiento crítico; en el cual los estudiantes construyan su aprendizaje, al comprender un texto en su totalidad mediante una actitud analítica y reflexiva que le permite descubrir el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, donde evalúa sus predicciones y formar un juicio con fundamento.

4.2.2 La lectura “un proceso que va más allá de la decodificación”.

La lectura es un proceso complejo, ya que requiere de la posición e identidad del lector; en otras palabras, de acuerdo al nivel cognitivo del ser humano, sus intereses, el individuo realiza un acto lector de significación y comprensión de cualquier tipo de texto, de igual forma es un proceso permanente que se desarrolla toda la vida, desde esta perspectiva, el desarrollo de la lectura aparte de ser progresivo es un ejercicio espiral que puede avanzar pero también retroceder de acuerdo a los saberes que posee el ser humano y el interés por llevarlo a cabo.

La lectura “es un proceso interactivo donde prevalece el uso de los sentidos que permite una conexión con otros procesos como la oralidad y la escritura, así mismo, a través de la percepción se logra niveles de interpretación que consiste en asimilar la información que sustenta el texto con la intención de crear significados frente a lo que lee, de igual manera, la lectura es una habilidad que activa la competencia comunicativa.”³²

³² APUNTES DE CLASE de Luis Fernando Arévalo. Profesor de Seminario “semiótica didáctica” de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 26 de noviembre de 2016.

Ante esto, existe un valioso aporte de Josette Jolibert³³ quien resume el acto de leer en una frase: “es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”, en otras palabras, el ser interactúa con varios códigos de lectura en su entorno y este a partir de una situación vivida (experiencia) se cuestiona y le permite encontrar el verdadero significado de los interrogantes que se ha planteado frente al texto.

De modo que en el ámbito educativo "alfabetizar implica mucho más que enseñar a leer y a escribir de manera convencional; implica acercar a la cultura de lo textual, brindar una herramienta necesaria para transitar el mundo"³⁴; por lo tanto, cuando hablamos de aprendizaje del proceso lector, no es solo quedar en la decodificación de signos e interpretación de ellos, sino que debe ser un proceso que implique contextualizar al estudiante frente a lo que lee, es decir, permitir que el individuo interactúe de forma permanente y continua entre lo que sabe y lo nuevo que está experimentando sobre el texto.

Entonces se puede decir que la lectura es el encuentro lingüístico, cognoscitivo y social; que le permite al individuo tener un espacio propio, compartir una experiencia y crear condiciones para pensar y transformar la realidad que vive. Por ello, Paulo Freire define el auténtico acto de leer “es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre el conocimiento y transformación del mundo y de nosotros mismos”³⁵.

Es decir, a partir del acto lector el niño tiene la oportunidad de vincular dinámicamente el texto y la realidad; una realidad que es recreada por sí mismo; debido a que lo que se lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones, el cual se va asociando con su cultura y su pasado de lecturas, sus anticipaciones, haciendo una reestructuración de ese espacio

³³ JOLIBERT. Josette. Formar niños lectores de textos. Octava edición. Dolmen ediciones. Santiago de Chile.2002. p.258. ISBN956-201-139-8

³⁴ El nuevo Diario. Op.cit.,

³⁵ FREIRE, Paulo. Op. Cit., p.11

lector, donde el análisis, dará origen a nuevos conocimientos para el desarrollo cognitivo y personal del sujeto.

Para Michèle Petit la lectura permite elaborar “un espacio propio, es una habitación para uno mismo”³⁶. Esta afirmación nos lleva a interpretar que la lectura ayuda a las personas a crear un espacio íntimo, donde el texto es el que conduce al lector a liberarse de forma silenciosa, la cual consiste en apropiarse de lo que lee y deslizarse entre las líneas sus emociones, deseos, angustias e interpretaciones; y es así que la lectura siempre produce sentido cuando el lector relaciona, descubre, construye y se hace más autor de su vida.

Para Kenneth Goodman toda lectura “es interpretación, y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”³⁷ lo que significa que la comprensión de un texto se define no solo del propósito del autor sino del lector, el cual se encuentra liderado por condiciones culturales, conocimientos previos, actitudes y control lingüístico, estos le permiten al lector apropiarse de la información que considera pertinente para obtener sentido del texto; por ello, sustenta “la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información”³⁸, es decir, son los esquemas conceptuales los que utilizan los lectores mediante un proceso dinámico para comprender y dar significado de lo que lee.

Frank Smith, coincide con Kenneth Goodman al reconocer que para que exista “una lectura de comprensión es necesario que el lector disponga de información no visual”³⁹; en otras palabras, la persona comprende el significado de un texto

³⁶ PETIT, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Primera edición. Fondo de Cultura Económica. 2001. p.170. ISBN 9789681663797

³⁷ GOODMAN, Kenneth. *El proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y su desarrollo*. Decimosexta edición. México. Siglo XXI editores, S.A, de C.V. 2002. p.346. ISBN 968-23-1600-6

³⁸ *Ibíd.*, p. 23

³⁹ BLANCO, Iglesias Esther. *La Comprensión Lectora: Una Propuesta Didáctica de Lectura de un Texto Literario*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>. p. 2. [Citado 15 de enero del 2017]

cuando relaciona el contenido con el conocimiento fruto de su experiencia, de esta forma se activa el aprendizaje, así lo afirma Smith: “la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender el mundo que nos rodea”⁴⁰.

Todo lo anterior nos permite analizar que la lectura en la actualidad ha dejado de ser simplemente la decodificación de textos sin sentido y se ha convertido en una puerta que abre la apropiación de múltiples conocimientos que le permiten al lector apropiarse, construir y transformar su realidad en un contexto histórico social.

4.2.3 Lectura crítica.

La lectura ha venido tomando cada vez mayor importancia en torno a lo que significa leer con sentido, siendo útil no solo como la vía para acceder al conocimiento sino también al desarrollo de un sujeto con pensamiento crítico. El ser humano desde su nacimiento inicia un proceso ascendente de aprendizaje en la lectura; es decir, desde sus primeros años de vida a través de los sentidos empieza a recibir información de cada espacio que experimenta, haciendo de esta manera una lectura del contexto, de su realidad, posteriormente, entran al proceso escolar donde continúan con este aprendizaje de leer, y desde luego aprenden a leer, sin embargo, se deja a un lado el sentido del texto y la comprensión que hace cada lector de acuerdo con su realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo y su estado emocional.

En lo referente a lo anterior, Fabio Jurado menciona que el proceso de lectura ocurre en un movimiento simultáneo entre lo “literal, inferencial y crítico”⁴¹; y esto se observa en niños desde sus primeros años de vida cuando hacen preguntas

⁴⁰ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis sicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas, México, 1984. p.272. ISBN, 968241301

⁴¹JURADO, Fabio. Conferencia Lectura Crítica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico. Universidad Industrial de Santander. Encuentro de la Red de Maestros. Nodo Santander. Abril del 2016.

ya son lectores hablante crítico, por lo cual a medida que el entorno sea más diverso para ellos, el pensar y preguntar es un proceso de lectura crítica.

En la actualidad la lectura tiene un enfoque hacia el desarrollo habilidades comprensivas y críticas, por lo cual, se hace necesario abordar aportes teóricos que sustenten este concepto y destacar su implementación en los actuales procesos de enseñanza en la educación, situación que orienta el desarrollo de este proyecto; ya que la lectura ha sido estudiada desde diversas perspectivas y disciplinas, de manera que se ha enriquecido con aportes que han contribuido a su comprensión y al reconocimiento de su valor en la vida social y en el desarrollo personal del individuo.

Para David Cooper la comprensión es "un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto"⁴², pero para tal fin, el lector debe conocer cómo el autor ha estructurado la información en el texto y relacionar esas ideas con la información que el lector ha almacenado con su experiencia.

Para ello, el autor propone un grupo de habilidades que le permitan al individuo entender el texto y relacionarlo con sus experiencias; las primeras están dirigidas al uso del vocabulario, identificar la información relevante del texto e identificar la relación entre los hechos, y las segundas en realizar procesos y habilidades para relacionar el texto con sus experiencias previas.

Para estimular el uso del vocabulario propone la estrategia de descubrir las claves contextuales que consiste en que el niño encuentre el significado de una palabra, con la ayuda de las otras que conforman las frases; para identificar la información relevante del texto menciona la identificación de detalles narrativos (personajes, escenario, problema, acciones, solución) y para identificar la relación entre los hechos (causa y efecto, secuencia).

⁴² COOPER, David. Op.cit., p.27

En cuanto a los procesos y habilidades que debe desarrollar para relacionar el texto con los esquemas previos propone el desarrollo de inferencias se refiere cuando el lector utiliza la información para determinar lo que no está explícito en el texto. Y lectura crítica acoge las capacidades que debe adquirir el lector para identificar aspectos claves en el texto, establecer relaciones entre ellos, diferenciar que los hechos son reales o no, que las opiniones reflejan el sentir de una persona, que al leer capte la idea general del autor y al mismo tiempo se formule interrogantes acerca de lo que el texto plantea, compare la información que está leyendo con su experiencia previa y demuestre sus sentimientos a favor o en contra de algo, para dar un criterio sólido y propio de lo que leyó.

Desde esta perspectiva Emilia Ferreiro⁴³ propone, que el ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, en otras palabras, el lector debe asumir una postura crítica al leer, que lo ayude a interpretar no solo a lo referido por el texto y al autor, sino crear conocimiento en relación con el significado del mundo que posee.

Para Daniel Cassany “leer es comprender”⁴⁴, proceso que consiste en desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y saberlas verificar o reformular, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, el cual es “como un edificio que debe construir; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería”⁴⁵. Esta comprensión debe estar sustentada en una lectura crítica, la cual argumenta Cassany desde un enfoque sociocultural⁴⁶:

“Comprender la lectura desde una perspectiva sociocultural es una de las claves para realizar una lectura crítica”; en una sociedad donde los distintos discursos

⁴³ FERREIRO, Emilia. Alfabetización teoría y práctica. Quinta edición. México: Siglo XXI editores, S.A, de C.V, 2002. p.201. ISBN 968-23-2057-7

⁴⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Anagrama Barcelona, Barcelona: 2006. p.297. ISBN: 84-339-6236-1

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 25

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 21-26.

luchan entre sí para llegar al público, es importante no solo decodificar y comprender las palabras, sino también, conocer quién está detrás del discurso y qué han entendido otras personas sobre el mismo texto.

Para ello, postula tres perspectivas diferentes de entender la lectura. **Lingüística**, comprensión de la lectura solo como un proceso de decodificación de palabras; **psicolingüística** cuando leemos no solo decodificamos palabras, sino que creamos inferencias a través de unos procesos cognitivos y finalmente, desde una perspectiva **sociocultural**; esta última entiende que la lectura no es solo decodificar palabras y crear herramientas, sino que es también, un instrumento social dónde el orador tiene gran influencia a partir de una lectura reflexiva crítica construir su significado.

Entonces, ser crítico es “tener la capacidad de hacer inferencias proyectivas” es decir, ser capaz de explorar y saber controlar las connotaciones de las palabras, examinar este conocimiento desde la realidad personal y criticarlo, aceptar lo que nos guste, rechazar lo que no nos guste y proponer alternativas; en otras palabras, este autor nos invita a conocer la lectura crítica como el acto de una comprensión cabal de la información. Cuando se logra dicho grado de comprensión, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con responsabilidad sobre su decisión.

Desde este punto de referencia, se puede definir, la lectura crítica como un proceso que permite descubrir las ideas y la información que subyacen dentro de un texto escrito mediante la utilización de las capacidades cognitivas del individuo; que lo lleven a analizar reflexivamente y, por consiguiente, un texto que pueda criticarse es aquel que se ha entendido.

Para desarrollar niveles de comprensión Crítica este autor nos propone 22 técnicas de lectura⁴⁷ que están organizadas en tres componentes: explorar el mundo del autor, analizar el género discursivo y las interpretaciones.

⁴⁷ CASSANY, Daniel. Op., cit. p. 27

Tabla 1. Técnicas de lectura

EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR	ANALIZAR EL GENERO DISCURSIVO	LAS INTERPRETACIONES
1. Identifica el propósito.	9. Describe el genero	17. Define tus propósitos.
2. Descubre conexiones	10. Identifica los contrincantes.	18. Analiza la sombra del autor.
3. Retrata el autor	11. Haz un listado de voces	19. Acuerdos y desacuerdos.
4. Describe su idiolecto	12. Analiza las voces	20. Imagina que eres...
5. Rastrea la subjetividad	13. Lee los nombres propios,	21. En resumen
6. Detecta posicionamientos	14. Verifica la solidez y la fuerza.	22. Medita tus reacciones.
7. Descubre lo oculto	15. Halla las palabras disfrazadas.	
8. Dibuja el mapa "sociocultural"	16. Analiza la jerarquía informativa.	

Fuente: El Autor

Para el desarrollo de este proyecto se retomaron 2 técnicas: retratar el autor y acuerdos y desacuerdos, para darle un sentido de criticidad a la experiencia.

Según el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional los estudiantes deben no sólo extraer el sentido literal de los textos sino "incluir una gama de procesos de comprensión, hacer inferencias, interpretar ideas, evaluar contenidos de textos y realizar lectura crítica"; en este sentido, la lectura ha sido desde siempre un tema de interés para la educación; el favorecer su práctica constante y consciente por parte del educando ya que de su aprendizaje y aprehensión adecuada depende en gran parte el éxito académico.

4.2.4 La Comprensión Lectora desde la Taxonomía de Barret.

En el mundo actual no solo en la lectura, sino en cualquier proceso de aprendizaje únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos; ya que todo aquello que no relacionemos, no sentimos la necesidad

de aprenderlo, es por eso que Frank Smith en su teoría expresa ⁴⁸“que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y se despliega toda la estructura cognitiva”, para interpretar el texto.

Por lo tanto, en el proceso de comprensión, el lector tiene un papel activo en el cual requiere relacionar sus esquemas previos y tomar decisiones frente un dialogo con el texto, partiendo de lo que ya sabe en el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados y aventura interpretaciones, con el fin de recorrer un camino de comprensión.

Es así que este autor expone que el mecanismo fundamental de este proceso es la predicción, debido a que es la forma como el individuo durante su aprendizaje se cuestiona, hace hipótesis sobre sus respuestas y va confirmando y retroalimentando según lo que el texto y el contexto le ofrece. De esta manera, el proceso de comprensión de lectura se debe trabajar y analizar el texto de modo activo y crítico, donde el estudiante hace de protagonista en la interpretación del texto mediante predicciones, anticipaciones y relaciones con su realidad.

En relación a lo anterior, los estudiantes deben estar inmersos en una interrogación al texto que le garantice su interpretación; es decir dar respuesta a preguntas antes, durante y después de la lectura; pero el tipo de pregunta debe estar relacionado con el propósito de la lectura, y que le permita al individuo analizar, reconocer, identificar, comparar, evaluar lo que está comprendiendo.

⁴⁸ SMITH, Frank. Citado por GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.204. ISBN 978-958-8767-19-2

La taxonomía de Barret es un formato de guía que contiene los niveles de comprensión y en la cual sintetiza los aspectos anteriores, que permiten el desarrollo de la comprensión lectora. Los cuales son:⁴⁹

4.2.5 **Comprensión Literal.**

Reconocimiento y evocación de detalles. Hace referencia al proceso en el cual el individuo identifica o trae a la memoria cosas tales como los nombres de los personajes, la época en que ocurre la historia, el espacio o algún incidente que esté explícito en el texto.

Reconocimiento y recuerdo de ideas principales. Los estudiantes localizan la idea principal que esta explícita en una oración del texto.

Reconocimiento y evocación de secuencia. Es cuando los estudiantes identifican y recuerdan el orden de los eventos o acciones explícitas en el relato.

Reconocimiento y evocación de comparaciones. Identificar o recordar semejanzas o diferencias entre personajes u objetos que sean explícitamente comparados por el autor.

Reconocimiento y evocación de la relación de causa –efecto. Eventos o acciones de los personajes que están explícitos en el relato.

Reconocimiento y evocación de las características de los personajes. Identifican o recuerdan enunciados que ayudan a señalar el tipo de persona y sus rasgos que se hallen explícitos en el texto.

⁴⁹ Ibid., p.45

4.2.6 **Comprensión Inferencial.**

Inferencia de detalles secundarios. Es cuando el estudiante mediante preguntas que formula el docente, establece conjeturas sobre la información adicional que el autor podría haber incluido en el texto.

Inferencia de ideas principales. Mediante preguntas se lleva al estudiante inducir la idea principal o el tema que no están explícitamente planteado en el relato.

Inferencia de secuencia. El profesor formula preguntas a los estudiantes para que estos realicen conjeturas sobre qué acción o evento podría haber tenido lugar entre dos acciones o incidentes explícitos.

Inferencia de comparación. Inferir semejanzas y diferencias entre los personajes, momentos, lugares u objetos de estudio.

Inferencia de relación causa –efecto. Establecen hipótesis sobre los motivos de los personajes, sus objetos de estudio para hacer esto o lo otro, o en sus interrelaciones.

Inferencia de las características de los personajes. Formulan hipótesis de las características de los personajes, sobre la base de pistas explícitas presentadas en el relato.

4.2.7 **Reorganización**

Este nivel consiste en dar una nueva organización de las ideas a través de procesos de clasificación y síntesis; este nivel comparte lo explícito y lo implícito y se produce mediante los dos siguientes procesos:

Esquematización. Implica reproducir el texto en forma esquemática, se puede ejecutar utilizando oraciones o mediante organizadores gráficos.

Resumen. Elaborar un pequeño texto que dé cuenta de las ideas principales, (informativo) o los personajes y los acontecimientos que den cuenta de la historia (narrativos).

4.2.8 **Comprensión Crítica.**

Realidad o fantasía. Formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.

Valor. Formular o incentivar que se juzgue desde un punto de vista ética, la actitud o las acciones de los personajes, o desde un punto de vista racional la validez, utilidad o importancia de un concepto.

Apreciación. Formular o incentivar la apreciación a través de la toma de conciencia del impacto psicológico o estético que el texto les ha producido.

4.2.9 **Estrategias de lectura.**

Ahora bien, se hace necesario preguntarse ¿cómo podríamos fomentar la lectura crítica desde los espacios educativos? ante este interrogante, es preciso estudiar desde las prácticas pedagógicas cuáles son los procesos de lectura que los niños vivencian desde los primeros años de escolaridad y que tienen un efecto positivo o negativo en los aprendizajes posteriores. Fabio Jurado dice: "La lectura de un texto literario, científico, filosófico o de cualquier otro género es, sin duda, una experiencia de iniciación o una prueba de paso: después del viaje por la selva de los símbolos, en todo lector se opera una transformación"⁵⁰; según el aporte de este autor, la comprensión de la lectura se genera en distintos espacios y en la utilización de diferentes tipos de textos, por lo tanto, la escuela debe ser uno de estos espacios generadores de diversidad textual, en donde el ser humano tenga la posibilidad de desarrollar capacidades reflexivas y críticas frente a su entorno.

Mauricio Pérez Abril⁵¹ menciona que en la escuela a los niños se les debe garantizar experiencias gratas de lectura, sin que el acto de leer se tome como

⁵⁰ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación. No46 (enero-abril., 2008); p. ISSN 10226508

⁵¹ PEREZ ABRIL, Mauricio. Leer para comprender y escribir para transformar. Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia. p.109.[En línea].<

un pretexto para otra cosa; es decir, sugiere que los maestros manejen la lectura como goce y otras para el conocimiento, los controles y las evaluaciones, pero sobre todo, debe promover la “lectura como experiencia” sin propósitos que van por fuera de ella, en la que el sujeto le dé ganas de saber, conocer, acercarse a ciertos mundos de acuerdo a sus intereses y expectativas donde comprenda y disfrute su formación como lector. De igual forma, argumenta que es importante leer en voz alta a los niños para que ellos intervengan en un acto mágico viajando por un relato.

Isabel Solé sustenta que “leer es un proceso cognitivo complejo”⁵² en el cual el sujeto activa estrategias de comprensión de alto nivel como el manejo de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria; por lo tanto, crea una lectura interactiva entre las expectativas y conocimientos previos del lector y la forma y el contenido del texto.

De esta forma, en los ambientes educativos, hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y para ello los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a fomentar ese proceso lector como lo dice Emilia Ferreiro “construcciones Sociales”, es decir, los niños han visto palabras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros entre otros, tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no, utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto, establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado, saben en general que leer sirve para acceder a un mensaje.

De acuerdo a lo anterior, la escuela debe tener como propósito fomentar el gusto por la lectura, y no utilizarla como estrategia de imposición, por lo cual se hace

<http://naurotorres.blogspot.com.co/2015/04/importancia-de-la-lectura-y-la.html>>[citado 25 de enero del 2017]

⁵² SOLE, Isabel. El placer de leer. En: Revista Latinoamérica de lectura. No 3. (septiembre., 1995); p.3. ISSN 0325-8637

necesario crear espacios de lectura donde el niño disfrute, se divierta, explore y complemente sus conocimientos con lo que ya conoce y ha vivenciado en su contexto social. Además, el acercamiento a los textos de acuerdo a sus intereses, les permite conocer personas, ideas, mundos reales o imaginarios, vinculando lo que lee no sólo a un conjunto de reglas de descifrado, sino, sobre todo, a la posibilidad de acceder al significado del texto y al placer de leer.

Solé propone⁵³ algunas condiciones y estrategias para promover la lectura en el aula; condiciones como: el acto de leer debe existir y debe ser importante como cualquier otra actividad de la escuela, y se debe dedicar tiempo suficiente y un espacio adecuado para que los niños amen la lectura y adquieran un “pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, en donde trasciende lo cotidiano, piensan y acceden al pensamiento de otros. Un pasaje fiel que una vez adquirido jamás lo abandonará.”⁵⁴

En cuanto a estrategias menciona que es importante ayudar a los estudiantes en su comprensión mediante tres tiempos antes, durante y después de la lectura.⁵⁵ Para comprender antes de la lectura resalta los siguientes aspectos: motivación para la lectura en donde el niño conozca que va hacer y que piense que es capaz de hacerlo, objetivos de la lectura ¿Para qué voy a leer? para aprender, por placer, para obtener información, para practicar o para comprender, revisión y actualización del conocimiento previo que consiste en establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él.

Luego, en el tiempo del durante, el niño construye la comprensión al formular predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, las verifique e inicie un proceso activo de control de la comprensión, espacio que comprende: plantear preguntas sobre lo que ha leído, aclarar dudas y resumir las ideas del texto, para ir resolviendo los problemas que aparecen durante la actividad lectora, y para

⁵³ Ibíd., p.4

⁵⁴ Ibíd., p. 7

⁵⁵ SOLE, Isabel. Op.cit., p.7

finalizar el proceso de comprensión el lector puede elaborar otro texto en relación a lo que lee (resumen), generar o identificar la idea principal y detalles secundarios; no se trata que la aplicación de estas estrategias sea una secuencia fija sino un proceso de forma global que suceda en el proceso de lectura.

En los procesos de lectura crítica Teresa Colomer⁵⁶ afirma que la lectura debe ser guiada y acompañada por el docente (mediador), mediante la aplicación de estrategias enriquecedoras lideradas en el análisis y la reflexión de textos, garantizando un lector con hábito académico en el transcurso de su vida.

De manera que, el papel del educador en los procesos de lectura debe ser guía y mediador, para que el educando aprenda y logre su desarrollo integral; y bajo esta perspectiva, Vygotsky en sus aportes nos regala un concepto fundamental que debe manejar el maestro en su rol de mediador y facilitador, es el de la zona de desarrollo próximo “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de aprender en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por el aprendizaje con la colaboración del otro”⁵⁷ Por ello, el maestro debe facilitar la realización de actividades y experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses, potencialidades de los mismos y las relaciones con su entorno para llevar al educando a su desarrollo potencial. Es decir, a la construcción del conocimiento y avance en su desarrollo.

Bruner dice “La misión del maestro es preparar el andamiaje para que sea el alumno el que construya su propio conocimiento”⁵⁸ el concepto de Bruner permite ilustrar los conceptos de Vygotsky de zona de desarrollo próximo y mediación pedagógica; de acuerdo a los aportes de los dos autores, el desarrollo

⁵⁶ COLOMER, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores. p. 5. [en línea].<http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf> [citado febrero del 2017]

⁵⁷ VYGOTSKY, Lev. Citado por GANTUS, Viviana. La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes. Caracas, 4 de abril del 2005.p.3.[en línea]<<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/245%20-%20Gantuz%20-%20FEEyE.pdf>> [citado 16 de febrero del 2017]

⁵⁸ *Ibíd.*, p 4.

es un proceso socialmente andamiado, mediado, asistido, guiado, por el docente, en consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial para amplificar las capacidades y competencias de sus estudiantes.

Por ende, el trabajo curricular en el aula debe centrarse en la noción de competencia, entendida como un saber en contexto; esta noción implica que en los procesos de clase se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?,⁵⁹ u otros aspectos, que le permitan al individuo leer críticamente.

En el ámbito educativo, en algunos casos a los niños no les gusta leer, ni lo que la escuela les propone, y, sobre todo, de la forma como se lo propone, para el docente, este reto consiste en generar situaciones de lectura en las que el estudiante se vea atraído y vinculado, porque leer compromete sus intereses y sus vivencias. Así, la función central de la pedagogía de la lectura, consiste en abrir esos escenarios. Por esa razón, la escuela tiene la oportunidad de promover escenarios para formar lectores críticos. Para ello, el maestro es quien debe fomentar el trabajo por proyectos de aulas o aplicación de unidades, secuencias didácticas, como herramienta para la seducción de los niños hacia la lectura.

De acuerdo a lo planteado, este trabajo de investigación pretende potencializar competencias cognitivas, comunicativas y críticas en los estudiantes del grado primero; utilizando una propuesta didáctica que involucre el libro álbum; puesto que este recurso didáctico busca una comunicación con el lector a través de una doble vía, la de la ilustración y la del código escrito. De esta forma la propuesta

⁵⁹ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En: Revista Alegría de Enseñar. No 39. (abril-junio., 1999); p. ISSN 0121-1471

resulta enriquecedora para un lector que debe interpretar y armonizar dos códigos diferentes.

A su vez, ofrece una nueva lectura como menciona Josette Jolibert “El niño interroga los textos dándole sentido y significado a lo que lee, logrando que su comprensión no se quede en lo literal, sino que trascienda a la comprensión inferencial directa o más allá”⁶⁰. Es decir, sobrepase los límites del texto y que no se realice de forma lineal, sino que permita, un trayecto más libre, donde el lector es quien elige los detalles en que recrearse. De manera que cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: saberes del lector (su enciclopedia) y saberes del texto (noción del contexto), estos procesos se relacionan para ir construyendo un tejido de significados en torno a la comprensión de la lectura.

4.2.10 **Secuencia didáctica.**

La secuencia didáctica es una herramienta que le permite al maestro organizar e implementar actividades en la idea de fomentar aprendizaje significativo; esta estrategia se basa en preguntas e interrogantes que el docente le propone al estudiante para adquirir un dominio cognitivo y poder estructurar o desestructurar sus respuestas; según Brousseau “crea un proceso complejo de múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender”⁶¹. En este sentido el estudiante aprende haciendo y el significado de la actividad se muestra cuando integra nueva información en concepciones previas que poseía, así mismo, cuando logra verbalizar ante otros la reconstrucción de la información. De acuerdo con los

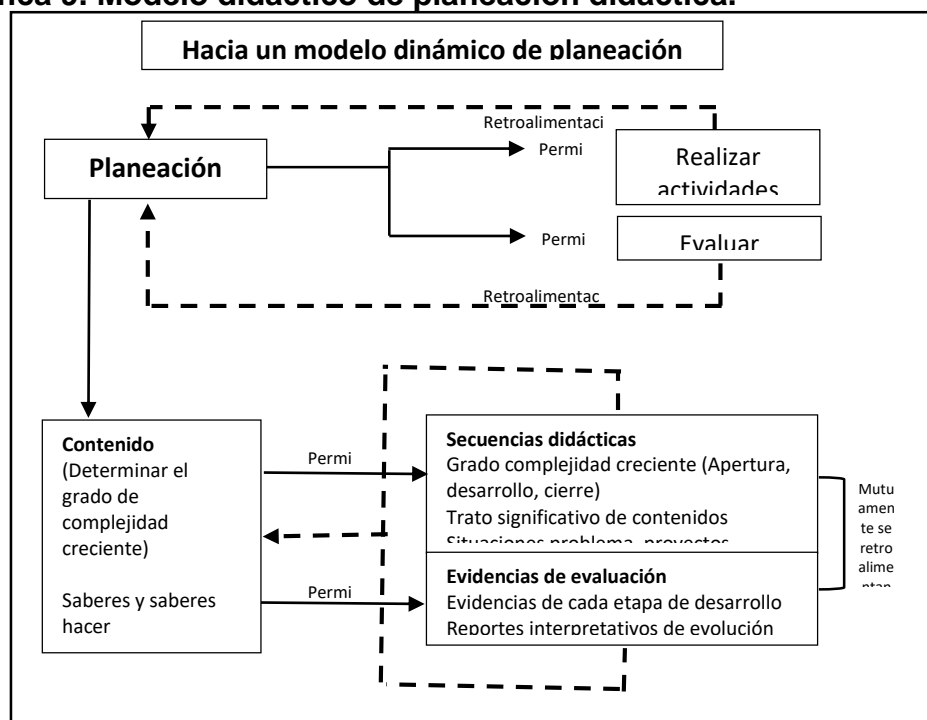
⁶⁰JOLIBERT, Josette. Op.cit., p.3

⁶¹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 15.[en línea]<http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf> [citado en agosto,2016]

aportes de Ángel Díaz Barriga⁶², Esta estrategia también recibe el nombre de *planeación didáctica*, puesto que en ellas se reúnen los elementos más relevantes que conforman una clase de calidad, que finalmente permite estructurar de acuerdo a los intereses, el enfoque pedagógico y modelo de enseñanza. De igual forma, la secuencia hace que el estudiante no realice ejercicios monótonos, sino, acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, partiendo de algún interrogante que experimenta de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

Por lo tanto, el modelo de la secuencia didáctica presenta una estructura que integra dos elementos importantes, en primer lugar, las actividades para el aprendizaje y como segundo, la evaluación de los mismos como se observa en la siguiente gráfica, integrando las dimensiones diagnósticas y formativa.

Gráfica 9. Modelo didáctico de planeación didáctica.



Cuadro adaptado de Díaz-Barriga, Ángel "Construcción de programas desde la perspectiva de desarrollo de competencias". en revista Perfiles Educativos. IISUE-

⁶² *Ibíd.*, p.15.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto de investigación tomó la secuencia didáctica como estrategia para liderar los momentos de la lectura y la cual, se desarrolló en la segunda fase del proyecto y fue crucial durante el proceso de intervención, debido al rigor del diseño de actividades se logró alcanzar los objetivos propuestos. Para su implementación se contó con (8) sesiones en la secuencia didáctica, utilizando el libro álbum como un recurso didáctico para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en niños del grado primero de la Institución educativa del Castillo en la ciudad de Barrancabermeja.

Para ello, se utilizó la guía de secuencia didáctica propuesta por Ángel Díaz Barriga la cual orientó el diseño y la planeación de las sesiones que se llevaron a cabo con los estudiantes del grado primero.

Gráfica 10. Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica.

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica	
Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general:	
Contenidos:	
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:	
Finalidad, propósitos u objetivos:	
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto:	
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:	
Secuencia didáctica	
Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje.	
Línea de Secuencias didácticas Actividades de apertura: Actividades de desarrollo: Actividades de cierre:	
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)	
Recursos: bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos	

La secuencia didáctica está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre; los cuales, estuvieron direccionados de acuerdo a los aportes de Isabel Solé, los tres momentos de la lectura: antes, durante y después como estrategia. Así mismo, cuenta con un momento de evaluación.

Desde esta visión de planeación por secuencia didáctica, la APERTURA se refiere al primer momento que se usó para abrir el clima de aprendizaje que promueve un reto intelectual para el estudiante y la disposición por aprender. En cuanto al DESARROLLO, su objetivo era que el estudiante interaccionara con la nueva información, estableciendo interrelaciones entre sus conocimientos y esquemas mentales previos y partiendo de ellos les diera sentido y significado a una información, concepto o aprendizaje. El momento de CIERRE, permitió hacer una síntesis del proceso realizado durante las clases y el aprendizaje desarrollado; reestructurado con ello su pensamiento y conocimientos. Estas actividades de cierre, posibilitaron introducir la evaluación tanto para el docente como para el estudiante; en el sentido formativo.

4.2.11 **Pensamiento crítico como proceso de desarrollo cognitivo.**

Facione define “el pensamiento crítico como el conjunto de habilidades mentales y cognitivas para interpretar, analizar, evaluar e inferir, y sin duda este es el que le sirve al individuo para mejorar sus conocimientos y pensamientos previos y para adquirir unos nuevos”⁶³. Es decir, es un pensamiento que tiene un propósito ya sea para comprobar, interpretar, resolver o explicar de acuerdo a realidades cotidianas.

Para esto, el autor propone seis habilidades cognitivas esenciales del pensamiento crítico: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

- **Análisis** consiste en examinar las ideas, detectar y analizar argumentos.

⁶³ FACIONE, Peter. Pensamiento crítico qué es y por qué es importante.[en línea].<https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf> [citado 23 de febrero del 2017]

- **Evaluación** valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona.
- **Inferencia** significa cuestionar la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones.

Respecto a lo anterior, más allá de la capacidad de interpretar, analizar, evaluar e inferir, los buenos pensadores críticos pueden hacer dos cosas más. Explicar qué piensan y cómo llegaron a esa decisión. Y, acomodar sus decisiones, para mejorar sus opiniones previas. Estas dos habilidades se denominan **“explicación” y “autorregulación”**.

Por otra parte, el pensamiento crítico está formado tanto de habilidades cognitivas, como de disposiciones (actitudes). Entonces, los seres humanos son mucho más que seres pensantes; es decir, el pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas sino también por su manera de enfocar y vivir la vida.

También, se ha demostrado que las habilidades de pensamiento crítico se pueden aprender, a través del ejercicio lector, lo cual hace pensar los progresos en uno de ellos van paralelos con mejoras en el otro. Ahora bien, si usted puede leer mejor y pensar mejor, tendría un mejor rendimiento cognitivo.

El pensamiento crítico según Paulo Freire⁶⁴ es pensamiento y es acción. Es uno de los pensadores críticos que más practicó lo que decía. Su pensamiento crítico fue claro, en cuanto que debemos tomar la realidad como punto de partida del acto de conocer. Por eso, plantea que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. Elementos de pensamiento crítico. Citado por: MEZA, Luis Gerardo. En: Revista digital matemática. No.10. (2009); p. 5-8. ISSN 1659-0643

En particular, requiere que el docente, al enseñar, respete los saberes del educando y los adquiera como beneficio para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cual debe estar centrado en la discusión con los estudiantes la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. Freire criticó la transmisión autoritaria y memorística de los contenidos. Su pensamiento está profundamente cimentado en el concepto de libertad, concepto que pone al servicio de la transformación de los procesos educativos, Freire busca que los estudiantes y los docentes dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia.

Freire lo dice bien: "Quien forma se forma y reforma...", "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" "Enseñar no existe sin aprender y viceversa, tal vez, es la razón fundamental, porque en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje el maestro aprende de sus estudiantes, y los estudiantes enseñan a su maestro o sus compañeros, todo esto mediante una postura de diálogo y escucha donde cada uno aprende del otro.

Sobre esta posición, tenemos que tomar al educando no como objeto sino como sujeto del proceso educativo, donde se estimule la creatividad y la conciencia crítica. Estas ideas de Freire sobre la educación se basan en su creencia de que tanto los maestros como los estudiantes tienen fortalezas y que el aprendizaje debe, y puede, ser recíproco.

Por lo anterior, en la concepción de Freire no se debe considerar al educando como un recipiente vacío que hay que llenar de conocimiento. En su postura, el educador y el educando se deben enfrentar juntos al acto de conocer, desde una posición de "socios de aprendizaje" educador se aventuran en un proceso de mutuo crecimiento.

Por tanto, según los aportes de este autor todos los seres humanos saben e ignoran algo, por eso aprende siempre. Por ello, se puede afirmar que un reto

crucial que los educadores tienen en la actualidad, es que los estudiantes enfrenten con éxito y sensibilidad los cambios que su contexto social le impone, mediante una apropiación del conocimiento a nivel crítico, lógico, analítico y reflexivo.

4.2.12 La imagen como sistema de significación.

La información es asimilada por el ser humano a través de la interacción con el entorno y el uso de los sentidos, de esta forma, le pone sentido a su existir, en los tiempos actuales es mayor el recibimiento de esta información, es así que el hombre le da valor al mundo que lo rodea, por medio de muchos sistemas de significación como los gestos, sabores, números, olores, la imagen entre otros, de acuerdo a lo anterior, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje resaltan la función de los sistemas de significación para posibilitar el lenguaje, para ello, define: “implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno⁶⁵. Por consiguiente, la relación que el sujeto establezca con su mundo, forma su capacidad de lenguaje para expresarlo y producirlo en diferentes contextos. Ante esto, cabe resaltar que cuando se menciona sistemas no verbales en este apartado del MEN hace referencia a “gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones, estos sistemas que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar⁶⁶, por lo tanto, la imagen se puede definir como sistema simbólico, que ayuda a mejorar las competencias comunicativa, cognitiva en los estudiantes en el transcurso de su paso por la escolaridad. Además, según Comenius “las imágenes son las formas más inteligibles de aprendizaje que los niños puedan observar.”⁶⁷

⁶⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Primera Edición, Bogotá. Mayo de 2006. p.26

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 24

⁶⁷ COMENIO, JUAN. Citado por OSPINA VILLALBA, Galia. El libro álbum experiencias de creación y mundo posibles de la lectura en voz alta. Primera edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2016. p.49. ISBN 978-958-716-924-9

El hombre de hoy vive inmerso en una amplia gama de imágenes, por ello, se hace necesario potenciar el espíritu crítico, que sin lugar a duda, le abre las puertas hacia un proceso de enriquecimiento y construcción cognitiva. Ante esta perspectiva, es importante dar paso a estos procesos de interpretación desde inicio de los años escolares, con el fin de estimular la capacidad perceptiva, analítica y reflexiva ante lo que conoce, sabe y desconoce de su mundo real, por lo cual, el encuentro de ambientes ricos en imágenes, enriquecerá su capacidad de relación con sus experiencias, adquiridas en los diferentes contextos.

4.2.13 Lectura de imagen.

Cuando se invita a leer una imagen a un lector, se despiertan varios procesos cognitivos para su interpretación, ya que, no solo interpreta un espacio sino múltiples elementos abstractos que hacen parte de ella, el color, la forma, las líneas, la luz y la composición; los cuales “aluden a estados psicológicos complejos, que funcionan como el equivalente del símil, la metáfora y la intertextualidad”⁶⁸, de esta forma, la lectura de imágenes es un código con un valor expresivo que le permite al lector tener una comunicación visual-verbal, al identificar, relacionar y comparar las representaciones con sus sentimientos, palabras, ideas, experiencias e imaginación; con el fin de evocar una interpretación. Ante esto, resulta interesante que el niño al encontrarse con ilustraciones en diferentes tipos de textos o en su diario vivir, cuestione su contexto y aprenda de otros mundos, mediante el vuelo de la imaginación y el alto potencial que posee para realizar interpretaciones significativas.

Gardner afirma ⁶⁹“los niños cuando empiezan a entender y usar los sistemas simbólicos sucede un proceso de **revolución**”, es decir, al leer una imagen el niño no se limita a solo percibir y sentir, sino que también inventa, innova objetos

⁶⁸ DOONAN, J. Citado por ARIZPE, Evelyn, MORAG, Styles. Lectura de imágenes., los niños interpretan textos visuales. Primera edición. México: Fondo de cultura económica,2004. p.52.ISBN 968-16-7353-0

⁶⁹ GARDNER, H. Citado por ARIZPE, Evelyn, MORAG, Styles. Lectura de imágenes, los niños interpretan textos visuales. Primera edición. México: Fondo de cultura económica, 2004. p.53. ISBN 968-16-7353-0

y sucesos imaginarios para expresar sus ideas y deseos; de manera que, las imágenes son un sistema no verbal que le permiten al ser humano operar en un plano de símbolos, en este sentido, no se puede desconocer su valor y acompañamiento en los textos, es especial el libro álbum, recurso didáctico que tomó la investigación para liderar procesos de comprensión e interpretación.

De modo, que en el tipo de texto libro álbum, la imagen tiene ese valor representativo, para encontrarle sentido a la historia que se lee; ya que, el “texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras las imágenes nos seducen para que nos detengamos en observar”⁷⁰, con el fin, de leer detalladamente para alizar conexiones entre estos dos tipos de códigos. Tal y como lo sustenta Teresa Duran “el libro álbum es un texto que busca una comunicación con los lectores, y el potencial imaginario del niño juega sobre esos dos registros el texto y la imagen; ya que esta última es una comunicación muy especial que se transforma en conocimiento”⁷¹.

4.2.14 El libro álbum y sus características.

El libro álbum es “un conjunto armónico de ilustración y texto, es un tipo de libro que busca una comunicación con los lectores, a través de una doble vía: la de la ilustración y la del texto escrito.”⁷², por tal razón, es una herramienta que estimula al infante su capacidad de percepción e intuición, al generar en él preguntas de lo que conoce o desconoce, asimismo inquieta su pensamiento al predecir situaciones o características del texto, discriminar cada uno de los detalles de lo que observa y escucha para crear una posible historia o solución a un problema.

⁷⁰ SIPE, L.R. Citado por ARIZPE, Evelyn, MORAG, Styles. Lectura de imágenes., los niños interpretan textos visuales. Primera edición. México: Fondo de cultura económica,2004. p.55.ISBN 968-16-7353-0

⁷⁰ GARDNER, H. Op.cit., p.52

⁷¹ DURAN, Teresa. Leer antes de leer: La sombra de la palabra. Primera edición. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil, 2002. p.142.ISBN 8466717277

⁷² BIBLIOTECAS ESCOLARES. El álbum y el libro ilustrado. [en línea]<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m5_5/el_lbum_y_el_libro_ilustrado.html> [citado 18 noviembre.2016]

Del mismo modo, el libro álbum ofrece a los lectores el placer de imaginar, contemplar y sentir.

Rosita Izasa resalta que “Las características literarias específicas de los álbumes se derivan de su relación con la imagen. La combinación de los dos códigos abrió un nuevo campo de recursos que ha sido aprovechado, tanto para la creación de libros adecuados a lectores con escasa capacidad de lectura autónoma, como para la experimentalidad literaria y artística.”⁷³ Por ello, es importante entender que una de las características del libro álbum es la conexión dialógica que hay entre la imagen y la palabra para producir un contenido textual, y permitir al lector interpretar y comprender ideas.

Es así, que el libro álbum juega un papel importante dentro del contexto del niño sea para fines didácticos o solo para captar su atención y el disfrute ante un libro, ya que cualquiera de las dos intenciones involucra al niño en su realidad. De acuerdo a esto, permite ver la pertinencia para niños de 4 a 7 años que están iniciando su proceso lecto- escritor, y por ende es adecuado para que realicen de forma simultánea la lectura de imágenes y palabras, las relacionen y con la mediación de un adulto o sus compañeros, encuentren el significado del texto.

El libro álbum a través de su uso forma un lector crítico, debido a que el individuo mediante la observación y la interpretación de los dos códigos realiza procesos como: construir, complementar el sentido del texto, aumentar su nivel de comprensión, le permite una lectura múltiple de signos lingüísticos y visuales, contribuye a su formación del gusto estético, y la imagen no solo funciona como descripción, sino también como narración, es decir como dice Denise Escarpit⁷⁴ debe ser una imagen de comunicación que tenga una función activa.

⁷³ ISAZA, Rosita. El libro álbum: un género nuevo. [en línea]<http://ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/libro_album.pdf>p.7 [citado 27 de febrero del 2017]

⁷⁴ ESCARPIT, Denise. La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo. En: Revista de literatura infantil y juvenil. No 75. (2006); p.18-30. ISSN 1130-8370

Esta autora menciona que para abordar una lectura crítica en relación con el libro álbum el lector debe dar respuesta a unos interrogantes en relación a la imagen y el discurso escrito “¿Cómo acompaña la imagen al texto? ¿Cómo genera interrogantes con respecto a éste? ¿Cómo abre ventanas hacia un más allá del texto? ¿Crees que esté íntimamente ligada al texto o el ilustrador ha usado éste como un trampolín hacia otro imaginario?”⁷⁵, también destaca que si el lector crítico no posee múltiples saberes debe manejar al menos un bagaje de sensaciones y motivaciones.

Otra de las características de este recurso literario⁷⁶ es que introduce la intertextualidad, en otras palabras, hace referencia a otros textos y contextos. Con lo anterior, se puede deducir que es una herramienta valiosa para leer con los niños y aumentar su enriquecimiento conceptual, favorecer sus habilidades de observación, análisis e interpretación, y explora su realidad con lo desconocido, a través de la lectura de la imagen y el código escrito.

Por ello, se toma el libro álbum como recurso didáctico para promover el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas; ya que contiene el diálogo entre la imagen y la palabra, y las imágenes cumplen funciones para estimular habilidades del pensamiento⁷⁷:

- Crea la atmósfera de la obra: los colores, la técnica que el ilustrador utiliza, nos indican el ambiente en que se sitúa la historia. La imagen aporta información al lector sobre el entorno, el color de las expresiones, describir personajes o situaciones en otros, contar algo más de la historia que ilustra.
- Las ilustraciones nos sugieren el contenido humorístico, poético, irónico, del cuento.
- Provoca al lector en su sensibilidad más íntima, poniendo en escena situaciones que favorecen tomas de postura en relación con lo expuesto por el autor.

⁷⁵ *Ibíd.*, p.19

⁷⁶ OSPINA, Villalba Galia. *El Libro álbum experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta*. primera Edición. Bogotá. Abril 2016. p.253. ISBN 978-958-716-924-9

⁷⁷ *Ibíd.*, p.15

- Ofrece la oportunidad de un diálogo. El lector mira la imagen y ésta a su vez penetra en el lector, produciéndole sensaciones, como risa, miedo, sorpresa, ternura.

Así mismo, según Teresa Durán las características del libro álbum son⁷⁸:

- La proporción de la imagen es igual o prioritaria respecto al texto.
- Mantiene una estructura secuencial que refuerza la narrativa, la apoya y la enriquece.

Cuando un niño toma un libro álbum e inicia un proceso de lectura cumple funciones cognitivas como las que el autor Marion Durand nos sustenta “el niño reconoce, identifica con él mismo e imagina”.⁷⁹

Estas funciones se cumplen de manera simultánea y gracias a las características de este tipo de texto, el lector al encontrarse con las diferentes representaciones del mundo real, **reconoce** que ha sido parte de su contexto y a la vez entiende y diferencia la relación entre lo real y la imagen. Además, el individuo al estar inmerso en una historia donde se vivencia diferentes sentimientos y emociones, lo lleva a **identificarse** con el estado de ánimo que manifiestan los diferentes personajes, esta segunda función se cumple durante la lectura y que es posible porque, como dice Teresa Durán “Antes de saber leer, se ha de saber sentir” y desde el comienzo de sus vidas los niños sienten y pueden conectar eso que han vivido y sentido con lo que encuentran en las páginas.⁸⁰

Al leer y observar las ilustraciones el niño cumple con su función de **imaginar**, al crear historias según lo que vio y a veces sin coincidir con lo que el texto dice, de esta forma, se puede sustentar que el niño sin saber leer ya lo sabe hacer,

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 53

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 39

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 12

gracias a sus experiencias y pensamientos, del mismo modo, despierta su sensibilidad y el deseo de volver a encontrarse entre las imágenes de otro libro. De esta manera, la ilustración irá ganando autonomía narrativa, en ella se insinuará la vida, con sus actores, sus decorados, sus acontecimientos. Ya no se limitará a mostrar, sino a explicar, adquirirá un argumento. Las cosas que representa ya no sólo son eso o aquello, también hacen y les pasan cosas: suben, bajan, comen, saltan, ríen, lloran entre otras, y aquí, el intercambio de experiencias con el lector pasa por interrogar e interrogarse, no sólo sobre qué cosa es aquello, sino también y, ante todo, sobre qué hace y cómo lo hace y por qué.

Todo lo anterior, plasma las características y la importancia de la implementación de la lectura del libro álbum, de cómo esta clase de textos permite explorar las imágenes, plantean dilemas al lector que lo llevarán a descubrir profundas relaciones entre lo que ve, lee y su vida personal.

4.3 MARCO LEGAL

A continuación, se presentan los referentes legales que sustentan la investigación, para esto se tiene en cuenta La Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

4.3.1 Ley General de Educación.

Teniendo en cuenta los procesos de lectura y pensamiento se toman como referencia aquellos objetivos que están direccionados en estos tópicos, por lo tanto, no aparecerán numerados en orden sino de acuerdo a la relación que tienen con la investigación tal y como aparecen en la fuente original.

En los objetivos generales de la educación básica y en los referidos al ciclo de primaria se evidencia que la educación en Colombia debe dirigirse a la formación

crítica y creativa a través de las habilidades cognitivas y comunicativas que se trabajarán en el desarrollo de esta propuesta.

Artículo 20.⁸¹ Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;

b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;

c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;

f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Artículo 21.⁸² Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;

⁸¹ *Ibíd.*, p.10

⁸² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Colombia. p.6

c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad;

ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

4.3.2 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

En este apartado se tienen en cuenta las orientaciones que manifiesta Ernesto Sábato acerca del proceso de lector en el ambiente escolar, el significado del encuentro del estudiante con los libros.

A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

Ernesto Sábato: menos información y más espíritu crítico en la escuela.⁸³

“Nos encontramos frente a un ser “patéticamente escindido”, como es el hombre de hoy, dice Sábato en **Apologías y rechazos**.

...que los programas curriculares y los libros de texto pueden constituir un obstáculo para alcanzar propósitos auténticos en el estudio de las artes y de las ciencias en el contexto escolar es, indudablemente, un argumento muy atinado de Sábato. Es que no se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es

⁸³ *Ibíd.*, p.10

tener que leer por obligación o mecanizar listados de autores y obras– sino la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras.

Otra de sus reflexiones es: un buen lector en las historias de la literatura no es quien se llena de información, sino quien sospecha que mucho le falta por conocer y que sólo puede conocer en interacciones con los otros. El trabajo colectivo, o comunitario, dice Sábato, “favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad para el bien común”. Desde estos criterios, se aprehende el conocimiento en una necesaria dinámica colectiva y no en el afán competitivo de la calificación. Ello pone en cuestión la mentalidad estudiantil o el rol del estudiante en el escenario de la escuela autoritaria.

- **Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos**

4.3.3 **Conceptualización del proceso lector.** ⁸⁴

El lector diversos componentes facilita u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran; por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección. Dichas estrategias se emplean para construir significados.

Muestreo: Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados.

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 49

Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados.; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee. Este tipo de estrategias muestran la manera cómo opera la mente al intentar comprender una realidad, aunque el lector utiliza este tipo de estrategias intuitivamente, es posible cualificarlas a través de la intervención pedagógica sobre la práctica de la lectura. Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística.

De igual forma se sustenta en los lineamientos curriculares de lengua castellana el acto de leer “se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”⁸⁵ bajo esta orientación se entiende el acto de leer como proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes, deseos, intereses y un texto que postula un modelo lector y genera significados inmersos en un contexto del lector.

- **Un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento algunos.**

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 27

4.3.4 Estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual.⁸⁶

Los lineamientos plantean diferentes estrategias para abordar la lectura en diferentes momentos, a partir de ellas se podrán establecer puntos de encuentro con respecto a lo que establece Isabel Solé, con el fin de desarrollar habilidades comprensivas y críticas.

4.3.5 Actividades para realizar antes y durante la lectura

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo, reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura. En las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

4.3.6 Estrategias pedagógicas para después de la lectura.

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que a nuestro modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

- **Modelos de evaluación en lenguaje**

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 64

4.3.7 Categorías para el análisis de la comprensión lectora.⁸⁷

Los lineamientos curriculares establecen unos niveles que se han definido como referentes para caracterizar los modos de leer⁸⁸.

Nivel A: nivel literal. Literal viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de retener la letra. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, se realiza un resumen de lo leído, se forma una idea general del contenido de la lectura. Comprender un texto en el nivel literal es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de este. Es decir, comprender todas las palabras que aparecen en él, comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito.

Nivel B: nivel inferencial. Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, cuando va más allá y comprende aquello que no está explícito en el texto pero que el autor escribe para que el lector lo descubra gracias a su competencia lectora y lingüística. Este nivel va más allá del simple hecho de formarse una idea del tema del texto y sus características implícitas, se trata de interpretar aquellas ideas que no han sido claramente expresadas por el autor, pero para las que él va dejando pistas que permiten al lector descubrirlas o inferirlas.

Para realizar este tipo de comprensión, el lector recurre a muchos conocimientos que posee gracias a su competencia comunicativa. Esos conocimientos se refieren a algunos elementos y reglas de funcionamiento de su lengua, tales como: la forma en que se construyen las oraciones, lo que significan ciertas expresiones en su cultura, la forma que se usa comúnmente para expresarse en su cultura, el uso que se hace de determinado tipo de textos, la estructura que

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 74.

⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Serie lineamientos curriculares. primera edición, Bogotá. p.112-114

tienen esos textos, las relaciones que se pueden establecer entre diferentes partes de un texto o entre diferentes ideas. Es decir, el lector debe recurrir a sus conocimientos y experiencia para interpretar lo que el autor no dice explícitamente.

Nivel C: nivel crítico-intertextual. “En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el diccionario sino por la lectura desde la enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias”⁸⁹. La comprensión del texto se realiza por distintos caminos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica identificando la coherencia global del texto, pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: si es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta) y desemboca en el reconocimiento de los puntos del autor para reflexionarlos, discutirlos, evaluarlos y dar aportes personales frente al mismo.

Cuando el lector realiza una lectura crítica se apropia completamente de la lectura, ha desarrollado con propiedad los niveles literal e inferencial se convierte en un lector modelo capaz de interpretar lo que el autor quiere transmitir en el texto, realiza inferencias, comprende su macro estructura y se forma juicios de valor, llevándolo a realizar una crítica en torno a lo leído fundamentada en sus aportes personales.

Comprender un texto en el nivel crítico-textual significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer el lector a partir de lo que aparece en el texto.

Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto, por ejemplo, su capacidad para establecer relaciones

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 114

lógicas a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente.

4.3.8 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana:⁹⁰

Se toman como referencia los estándares referidos a Comprensión e Interpretación textual, Literatura y medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, para definir las competencias relacionadas con el problema de investigación.

- **Comprensión e interpretación textual**

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Subprocesos

Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.

Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.

Literatura

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

Subprocesos

Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.

Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

⁹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera Edición, mayo de 2006. Colombia. p. 33, 34.

- **Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos**

Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

Subprocesos

Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El proyecto de investigación se realizó bajo un enfoque de tipo cualitativo, haciendo referencia a un estudio subjetivo, donde la investigadora estuvo inmersa en el contexto y la interacción entre ambos fue factor influyente en el proceso; de esta forma, la investigación tuvo un diseño flexible e interactivo que adoptó más a un pensamiento orientado hacia el descubrimiento de la situación problema y posibles soluciones, al realizar una constante manipulación y control del proceso investigativo.

Rafael Bisquerra plantea que uno de los propósitos de la investigación cualitativa es “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger, sólo convirtiéndolas en actores y actrices de sus propias vidas se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio”⁹¹, es decir, se consideró necesario que la investigadora estableciera un acercamiento profundo con las personas de estudio, para experimentar el significado de su mundo, conocer su lenguaje, comprender sus emociones y descubrir sus valores, de esta forma, se fue logrando un mayor grado de conocimiento del fenómeno de estudio e interpretarlo, en función de los significados que las personas le dan y su contexto. Bisquerra también dice que el rigor de un proceso de investigación cualitativo está en la forma en que “el investigador se acerque a la realidad teniendo claro qué debe observar, cómo y cuándo actuar, cómo obtener información relevante, cuáles son las técnicas de recogida de información más apropiadas y cómo analizar la información”⁹², por lo tanto, la investigadora al tener una panorámica real del objeto de estudio

⁹¹ BISQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Cuarta edición. Madrid: Editorial la Muralla S.A, 2004. p.463 ISBN 84-7133- 748-7

⁹² *Ibíd.*, p. 284.

puedo decidir cuáles eran las técnicas e instrumentos adecuadas para analizar e intervenir en pro de los objetivos de esta investigación.

De esta manera, se llevó a cabo una investigación continua sobre la realidad abordada, con el fin, no solo de conocerla, sino de transformarla; ya que, en la medida que había mayor reflexión sobre la realidad, mayor calidad y eficacia transformadora se tenía en ella.

De acuerdo con lo planteado, el proyecto de investigación estuvo guiado bajo este tipo de enfoque en la Institución Educativa el Castillo, en donde los resultados de las últimas participaciones de los estudiantes del grado tercero en las pruebas SABER en el área de lenguaje han sido mínimos, por lo cual, se tuvo en cuenta esta situación para crear espacios significativos de lectura desde una temprana edad y así generar procesos de comprensión e interpretación de textos y el gusto por leer en esta población, del mismo modo, se tuvo como finalidad observar las prácticas pedagógicas en torno a la lectura, para describir las estrategias que utilizan las docentes del grado primero en el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas, con qué frecuencia aplican estos procesos en el aula e identificar el nivel de lectura que presentan los estudiantes, posteriormente, con la información que se recolectó, se hizo el análisis respectivo por cada instrumento con el propósito de interpretar, concluir y actuar de forma pertinente en la implementación de mejoras, a través, de una propuesta pedagógica que en este caso estaba liderada en el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas mediante la utilización del libro álbum.

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto de investigación se orientó bajo el diseño metodológico de investigación acción (I-A), este tipo de procedimiento permite generar cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad; es decir, esta metodología proporciona autonomía al profesional en este caso a la docente, para tener una visión más precisa y analítica de su realidad, en donde pudo conocer y

comprender algunas necesidades que estaban inmersos en el contexto y necesitaban ser suplidas mediante la transformación de su práctica pedagógica.

Según Elliot la investigación Acción es “un estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”⁹³; partiendo de esta idea, la investigación se centró en interpretar cada una de las acciones que determinó la problemática actual, dotarlas de sentido y sustento argumentativo de mejora, para lograr la transformación a la realidad contextualizada, en donde la maestra investigadora estuvo dispuesta al cambio y promotora de nuevas estrategias didácticas, que fortalecieron los procesos de lectura en los estudiantes.

De igual manera, se consideró pertinente tener cuenta para esta investigación el aporte de Goyette y Lessard-Hébert quienes afirman que “durante el proceso investigativo la comunicación y el lenguaje utilizado entre los autores desempeña un rol extremadamente importante, ya que, se muestra presente desde el compartir conocimientos, la divulgación de los resultados de la investigación, la negociación entre investigadores y participantes, hasta fines relacionados con la acción y la formación”⁹⁴ fue esta, una de las finalidades de este proyecto, permitir un proceso de participación, comunicación y retroalimentación entre los niños y la docente, donde aquellas experiencias fueron comprendidas para promover soluciones a la práctica educativa. En el caso de la lectura, esto significó, que se partió de la realidad problemática que mostraban los estudiantes en su proceso de comprensión e interpretación de la lectura, y el desarrollo de competencias autónomas para la comunicación e interacción con el texto; pero así mismo se les considero, en cuanto grupo, como partícipes de la solución, donde ellos mismos construyeron con la orientación activa del docente.

Para Elliot existen unas características⁹⁵ de este estudio en el ámbito educativo:

⁹³ ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 2000. p.192. ISBN 9788471123831

⁹⁴ OLIVEIRA, Valeria. Trayectoria de investigación acción. Concepciones, objetivos y planteamientos. En: Revista Iberoamericana de Educación. No 53/5. (septiembre.,2010) ISSN: 1681-5653

⁹⁵ ELLIOT, John. Op.cit., p.87

- Resolver problemas de los docentes y llevar a la práctica sus valores educativos.
 - Reflexionar sobre la calidad de la enseñanza es mucho más que analizar resultados de aprendizaje.
 - Promover prácticas reflexivas y desarrollar una actitud de permanente autoevaluación profesional.
 - Integrar la teoría y la práctica en la medida que son procesos independientes que en la vida del maestro resultan indisociables.
 - Estimular el diálogo con los pares y el resto de los autores de la comunidad educativa para promover el análisis de sus propias prácticas de forma colectiva.
- En relación con lo anterior, la acción de la enseñanza “debe dejar de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica compleja, socialmente construida e interpretada y realizada por el profesorado”⁹⁶. Por ello, esta investigación se fundamentó en la observación y la experiencia en ambientes de enseñanza aprendizaje de la lectura, en niños que se encuentran en un nivel inicial, en donde se construye desde y para la práctica, y a través, de la participación de los sujetos implicados en la investigación, se lideraron grandes aportes para la práctica educativa en la que estaban inmersos.

Estos planteamientos permitieron resaltar la investigación-acción como un proceso metodológico para la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica, es decir, la investigación-acción propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

5.2.1 Ciclos y Fases de la Investigación.

El presente proyecto se orientó en las tres etapas o ciclos fundamentales de la metodología para llevar a cabo la investigación-acción, en donde se resaltó que el proceso metodológico no es lineal, sino por el contrario, a medida que se

⁹⁶ LA TORRE, Antonio. Citado por SANDOVAL, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Primera edición. Colombia: Bogotá, ARFO Editores e Impresores Ltda., 2002. p.313. ISBN: 958-9329-18-7

avanzaba en la comprensión de la realidad, se conocían elementos nuevos, mediante ciclos que iban y volvían con una comprensión mayor; este proceso fue interactivo y de manera constante para vivenciar las tres fases esenciales de la metodología observar, pensar y actuar en la solución del problema. Con relación a lo anterior, se sustenta en los ciclos expuestos por Sandín ⁹⁷ que son:

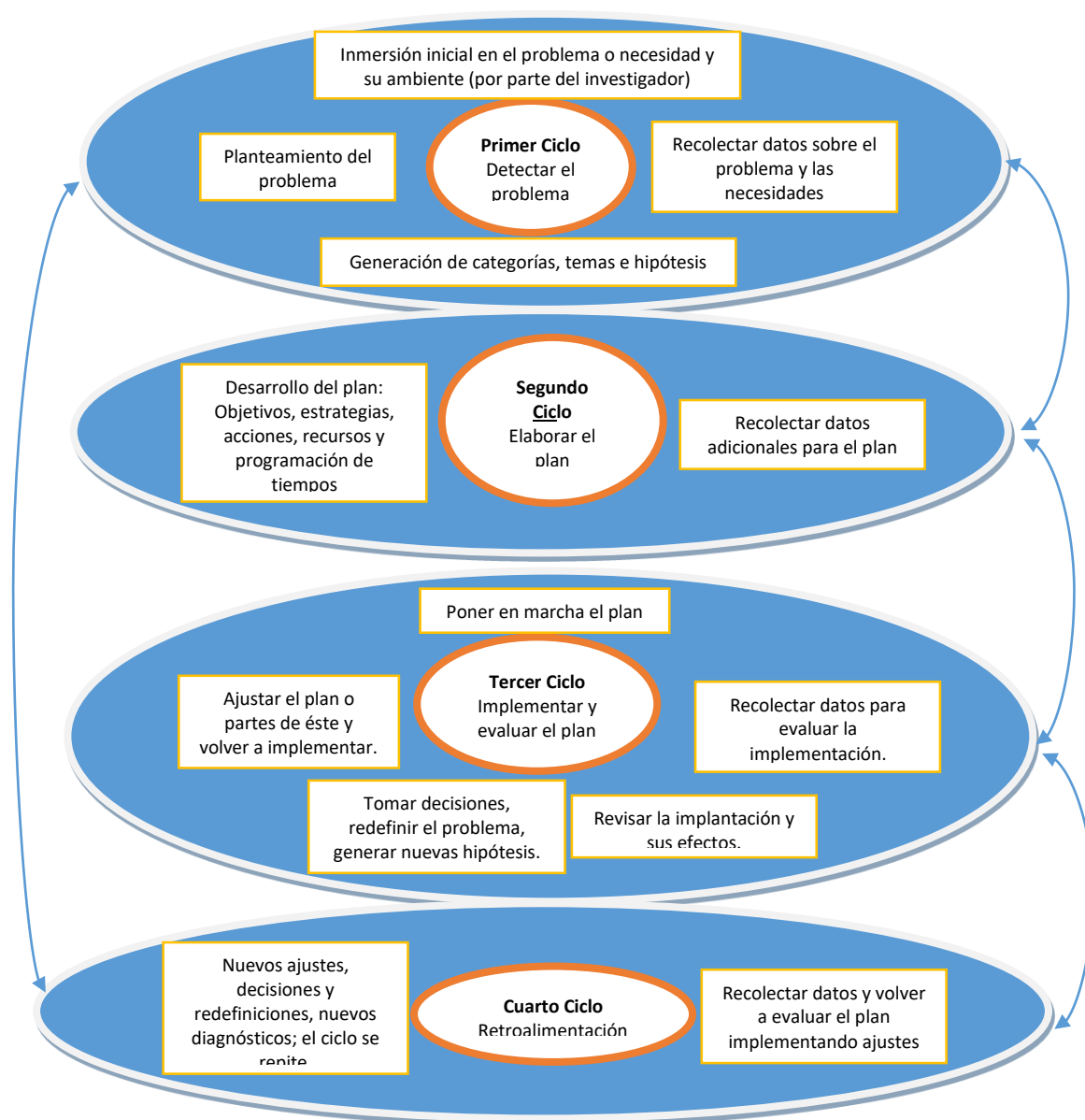
➤ Detectar el problema de la investigación, para ello sustenta que es necesario interactuar con el contexto y conocer a fondo la raíz del problema; es decir, el qué, el cómo y quienes son los que están vinculados en la situación problemática. En esta fase se recolecto toda la información pertinente utilizando estudios de referencia y técnicas como: entrevista, observación no participante y la prueba inicial, las cuales fueron indispensables, para localizar información valiosa, que luego se analizó y se categorizo, cuyo fin fue elaborar un reporte del diagnóstico del problema.

➤ Elaborar un plan o programa para resolver el problema o inducir al cambio. Durante la elaboración del plan, la investigadora se mostró abierta a recoger más datos e información que pudo asociar con el planteamiento y el diagnóstico del problema; a su vez, planteó objetivos y acciones para resolver las prioridades más relevantes, asimismo, diseñó una secuencia didáctica basada en la utilización del libro álbum para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los niños del grado primero, teniendo claro el tiempo estipulado para cumplir cada tarea y los recursos para ejecutar el plan.

⁹⁷ SANDÍN ESTEBAN, María Paz. Citado por HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Madrid: Mc Graw Hill, 2006. p.708. ISBN 970-10-5753-8

➤ Implementar y evaluar el plan. En este ciclo, en la implementación del plan, la investigadora asumió el rol de motivar, informar y apoyar a los participantes en el desarrollo de las actividades para que el plan se cumpliera satisfactoriamente, con el compromiso, el esfuerzo y la superación de dificultades que se presentaron en el transcurso de su ejecución. Del mismo modo en esta etapa la investigadora recolectó continuamente datos para analizar cada tarea que se programó e identificó avances, dificultades y fortalezas en el plan de acción; para evaluar los resultados alcanzados

Gráfica 11. Ciclos y fases de la investigación.



Fuente: Metodología de la Investigación. 2006. Cuarta edición. Mc Graw Hill. p 709.

Desde esta mirada metodológica, se implementó en la Institución educativa El Castillo el proyecto de investigación, debido a que cada una de las fases se ajustó a los objetivos planteados en el presente proyecto, de igual forma, permitió que el docente profesional adquiriera una postura reflexiva y una revisión crítica de sus propias prácticas como estrategia de mejoramiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje.

En la siguiente tabla se estableció la organización de las fases con los objetivos planteados por el proyecto, y se determinó las técnicas y los instrumentos que se emplearon en cada momento del proyecto para recoger, analizar y sistematizar la información pertinente del problema estudiado.

Tabla 2. Fases de los objetivos planteados por el proyecto.

CICLO	FASE	OBJETIVO	PREGUNTA DIRECTRIZ	TÉCNICA	ESTRATEGIA	INSTRUMENTO
1	DETECTAR EL PROBLEMA	<p>Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas.</p> <p>Identificar el nivel de lectura e interpretación de textos de los estudiantes</p>	<p>¿Qué estrategias aplican los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas?</p> <p>¿Cuál es el nivel de lectura e interpretación</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-estructurada Observación no participante Prueba Inicial 		<ul style="list-style-type: none"> Guía de entrevista Registro estructurado de observación Rejilla de valoración

		del grado primero.	de textos que tiene los estudiantes del grado primero?			
2	ELABORAR EL PLAN	Determinar qué características debe tener un libro álbum para despertar y fortalecer	¿Qué características debe tener un libro álbum para despertar y fortalecer procesos de comprensión e		<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica 	

		procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado primero.	interpretación textual en los estudiantes del grado primero?			
3	IMPLEMENTAR Y EVALUAR EL PLAN	Establecer qué características debe tener una secuencia didáctica que permita desarrollar la lectura e interpretación de textos mediante la utilización del libro álbum en los estudiantes del grado primero.	¿Cuáles son las características que debe tener una secuencia didáctica que permita desarrollar la lectura e interpretación de textos mediante la utilización del libro álbum en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Prueba final 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Rejilla de valoración

			del grado primero?			
--	--	--	-----------------------	--	--	--

Fuente: El Autor.

5.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

5.3.1 Población.

La población “es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, situaciones, etc.) en los que se desea investigar algunas propiedades y se encuentran en un espacio”⁹⁸, en este sentido y en lo referente a esta investigación es el grupo de personas que pertenecen a la institución educativa El Castillo, el cual se distingue como un establecimiento público oficial, ubicado en el sector urbano del municipio de Barrancabermeja Santander, esta institución implementa las tres jornada de estudio mañana, tarde, y noche, cuenta con cinco sedes, cuatro directivos y 92 docentes, la comunidad educativa pertenece a estrato uno y dos y su actividad económica está basada en trabajos informales, oficios varios, en total se maneja aproximadamente una población de 2654 estudiantes.

5.3.2 Muestra.

La muestra “es el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. La muestra siempre es una parte de la población”⁹⁹. De acuerdo a lo anterior, la propuesta de intervención se implementó en el grado primero jornada de la mañana, curso que contó con 28 estudiantes, cuyas edades estuvieron entre los 5, 6 y 7 años, en donde el objeto de investigación se debió a los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en el área de lenguaje en las pruebas SABER, se parte de un muestreo no probabilístico intencional, en donde se realiza sobre la base del conocimiento, la experiencia y criterios del investigador.

⁹⁸ SILVA, Allan. Determinando la población y la muestra. p.1. [en línea]<<https://allanucatse.files.wordpress.com/2011/01/tipo-de-muestreo.pdf>> [citado 15 de noviembre de 2016]

⁹⁹ *Ibíd.*, p.2

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Son mecanismos que nos proporcionan una mayor profundidad y comprensión del fenómeno estudiado; en otras palabras, “procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operar e implementar los métodos de Investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata”¹⁰⁰. En este sentido, se pudo entender como el conjunto de herramientas, que permitió a la investigadora establecer la relación con el objeto o sujeto de estudio; con los cuales se recogieron, se controló, se analizó y se registró la información obtenida del determinado problema en la investigación.

Como se ha mencionado desde un principio, el proceso no fue lineal; para ello se necesitó de una adecuada aplicación de técnicas e instrumentos de recolección por parte del investigador para el diagnóstico y la solución al problema.

5.4.1 Técnicas de recolección de la información.

Las técnicas de recolección de datos, según Hurtado “son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación”¹⁰¹, ante esta concepción, la técnica es la forma para saber cómo lograr los objetivos propuestos en el proyecto.

Algunas de las técnicas que permite recolectar o puede cambiar el transcurso del estudio son: la observación, la entrevista, la encuesta, el test, y el experimento; sin embargo, en el marco de esta investigación se abordaron las técnicas de entrevista semiestructurada, prueba inicial y final, observación

¹⁰⁰CENTTY VILLAFUERTE, Deymor B. Director General de Nuevo Mundo & Docente Universitario. Manual metodológico para el investigador científico. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de economía. 2006. Capítulo VI p.41

¹⁰¹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Madrid: Mc Graw Hill, 2006. p.708. ISBN 970-10-5753-8

participante y no participante para cumplir con los objetivos planteados en el proyecto.

5.4.1.1 Entrevista semiestructurada.

La entrevista es una técnica para obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando¹⁰², por consiguiente, esta técnica permitió al investigador recabar datos sobre la situación actual del objeto de estudio y su contexto.

Según Ryen, y Grinnell y Unrau, citados por Hernández Sampieri clasifican la entrevista en tres clases: estructuradas, semiestructuradas y abiertas; para el proyecto se tuvo en cuenta la entrevista semiestructurada la cual se implementó en la fase diagnóstica. Según los autores es “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir consultas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema deseado”¹⁰³; en este sentido mediante la interacción que se dio entre los pares, permitió analizar, categorizar y describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los niños.

5.4.1.2 Prueba inicial – final.

Según la definición de Jorba y Sanmartí la evaluación diagnóstica o evaluación inicial es una técnica orientada a determinar la situación de cada alumno antes de comenzar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades.¹⁰⁴ Bajo esta idea, la evaluación inicial es una técnica que permitió conocer las competencias en los tres dominios: qué sabe el estudiante, qué sabe hacer y cómo es; así mismo, la información revelada permitió conocer las necesidades, intereses y visualizar las debilidades, en base

¹⁰²BISQUERRA ALZINA, Rafael. Op.cit., p.336

¹⁰³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Madrid: Mc Graw Hill, 2006. p.403. ISBN 970-10-5753-8

¹⁰⁴ JORBA, Jaume y SANMARTÍ, Neus. La función pedagógica de la evaluación. Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea]< https://elvs-tuc.inf.d.edu.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S._Neus.pdf> p.4. [citado en julio 2016]

a eso la docente planificó las acciones metodológicas que orientó el proceso didáctico investigativo.

De acuerdo con lo postulado, se empleó en el proyecto de investigación una prueba diagnóstica dirigida a estudiantes del grado primero de la institución educativa El Castillo, con el propósito de identificar en cada estudiante el estado de los funcionamientos cognitivos de anticipación y uso del discurso, el nivel de comprensión de textos e interpretación de imágenes, para ello, se tuvo en cuenta como apoyo los criterios de la taxonomía de Barret y lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares, como referentes para caracterizar las habilidades comprensivas y la capacidad de realizar predicciones e inferencias al momento de leer textos. Así mismo, de acuerdo al diagnóstico se intervino adecuadamente, mediante una propuesta pedagógica que involucro la utilización del libro álbum para mejorar los procesos de lectura en el aula.

En cuanto a la prueba final esta se realizó al terminar los ciclos, y es la que permitió constatar si los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados por el grupo de estudiantes, de igual manera, sirvió para que el proceso educativo tuviera un movimiento espiral, continuo y no se rompiera el hilo conductor que las une. Y así lo sustenta Casanova: “La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso -en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje”¹⁰⁵, referente a lo anterior al terminar la fase de intervención se evaluó de nuevo a los estudiantes para verificar si la propuesta pedagógica alcanzó los resultados esperados y se analizó que niveles de lectura los niños alcanzaron.

5.4.1.3 Observación no Participante

Es la técnica en donde el observador permanece ajeno a la situación que observa, es decir no interactúa con el escenario y los participantes para recolectar la información que necesita, Sandoval Casilimas¹⁰⁶ sustenta “Aquí el

¹⁰⁵ CASANOVA, María Antonia. capitulo3.Evaluación: concepto, tipología y objetivos.1998. p. 29.[en línea]< [http://148.122.79/mcpd/descargas/Materiales de apoyo3/ evaluación casanova.pdf](http://148.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo3/evaluación_casanova.pdf)> [citado en septiembre 2016]

¹⁰⁶ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Op.cit., p.139

observador estudia el grupo, y busca ubicarse en él, dentro de la realidad sociocultural que pretende estudiar”. Bajo esta percepción el investigador se mostró ausente y no interfirió en la recolección de los datos, y así se obtuvo la información de los individuos tal como la revelaban.

Esta técnica se llevó a cabo en la fase diagnóstica para poder describir las estrategias que utilizaban los docentes del grado primero para desarrollar procesos de lectura, teniendo en cuenta que material daban uso y con qué frecuencia aplicaban estas actividades para estimular el hábito lector y el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los niños.

5.4.1.4 Observación participante

Para llevar a cabo la observación participante se hace necesario que el investigador adopte un rol de un participante completo; el cual lo define Gold “aquel que no da a conocer su identidad real al grupo que está observando”,¹⁰⁷ es decir, el investigador es en el sentido más pleno, un "observador participante" en el cual los investigadores no conocen su posición de investigador sino como parte del proceso de interacción.

Sandoval Casilimas afirma que: “La observación participante se emplea, para definir el problema de investigación con referencia a la vida cotidiana de las personas, una estrategia flexible de apertura y cierre”¹⁰⁸; en cuanto a esto, el observador participante realizó el análisis y la recopilación de la información desde adentro; a su vez hizo un buen uso de habilidades interpersonales, así como también, de la creatividad para tomar las decisiones que fueron apropiadas y oportunas de acuerdo a las situaciones o dificultades que se le presentaron. La observación participante tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes, en la cual se va contando a medida que se genera¹⁰⁹, es decir, le permitió analizar

¹⁰⁷ GOLD. Citado por MCKERNAN, James. Investigación- Acción y Curriculum. capítulo III . Segunda Edición. Madrid: Editorial Morata.,S.L, 2001.p.8.ISBN 84-7112-438-6

¹⁰⁸ SANDOVAL CASILIMAS, Op.cit., p.140.

¹⁰⁹BISQUERRA ALZINA, Rafael. Op.cit., p.333

todos los factores que estaban generando la problemática objeto de estudio de la investigación y basados en esta información recolectada se generó cambios representativos con la intervención.

Esta técnica se desarrolló en la fase de implementación con los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa El Castillo; con el objetivo de observar y analizar cómo la docente llevo a cabo procesos de lectura y cómo los estudiantes reaccionaron a la misma, cuáles fueron sus intereses, necesidades, fortalezas, resultados mediante la ejecución del plan de acción de la presente propuesta, la cual consistió en la implementación del libro álbum como recurso didáctico para desarrollar habilidades comprensivas y críticas, por lo tanto, es en este momento donde el investigador asumió el rol de sujeto observado, para analizar el desarrollo de las actividades y por ende verificar la pertinencia de la propuesta pedagógica.

5.4.2 Instrumentos de recolección de la información.

El instrumento¹¹⁰ es cualquier recurso que utiliza el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información, es decir, son los medios materiales que se emplean para la recolección de datos, entre estos están el guion de observación, la lista de cotejo, el cuestionario, la guía o guion de entrevista. Por lo cual, en el desarrollo de las fases de investigación de este proyecto, se utilizó el diario de campo, guion de entrevista y rejillas de valoración para recoger la información pertinente que permitió estudiar la viabilidad de la propuesta y el cumplimiento de los propósitos.

5.4.2.1 Guía de Entrevista.

Para describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes, se utilizó la guía de entrevista, la cual “no es un esquema rígido sino un medio para asegurar que la información fluya de manera espontánea y flexible sin descuidar los

¹¹⁰ Ibíd., p.250

objetivos propuestos”¹¹¹, por consiguiente, permitió registrar toda la información en la entrevista semiestructurada que se aplicó en la fase diagnóstica, sin perder el hilo conductor de lo que se pretendía estudiar y analizar, en este caso, las estrategias que aplicaban las docentes en los procesos de lectura en el aula.

5.4.2.2 Rejilla de valoración.

La rejilla de valoración es un instrumento que sirvió de soporte para la aplicación de la prueba inicial en la fase diagnóstica y en la prueba final al terminar la intervención de la propuesta, este instrumento permitió recoger y sistematizar de forma más precisa los desempeños que los estudiantes del grado primero presentan en los procesos de lectura. Adolfo León y Kelly Gómez conceptualizan que la rúbrica para el docente “es una herramienta de planificación y reflexión, una oportunidad para reflexionar sobre lo que propone en el aula y fuera de ella como parte de sus actividades de aprendizaje y enseñanza”¹¹², de este modo, se convirtió en un herramienta útil para crear momentos de reflexión sobre la práctica educativa y al mismo tiempo valorar, evaluar o supervisar el estado en que se encontraba el estudiante al inicio y finalización del proceso educativo.

En lo que concierne este estudio se implementó para evaluar las pruebas de lectura tanto inicial como final, igualmente, la rejilla que se utilizó está constituida por los criterios, los niveles de desempeño y por los descriptores medibles y específicos que debía alcanzar el estudiante.

¹¹¹CASTRO BONILLA, Elssy. RODRIGUEZ S. Penélope. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Primera edición. Colombia: Editorial norma, 1997. p.220.ISBN 958-9057-72-1.

¹¹² LEÓN, Adolfo, GÓMEZ JIMÉNEZ, Kelly Johana. Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños. En: Revista De la facultad de ingeniería fisicomecanicas.UIS. No12. p.82 (junio., 2013); ISSN 2145-8456

5.4.2.3 Registro Estructurado de Observación

Para realizar un completo análisis de la técnica de observación no participante es necesario contar con criterios, Para ello se utilizó un registro estructurado de observación, que permitió observar y comprender la realidad estudiada, identificar elementos o estrategias que emplean las docentes para abordar la lectura en el aula de clases.

Respecto a los criterios específicos a observar se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- Objetivos de aprendizaje
- Material didáctico empleado en la clase
- Momentos de la clase: Apertura, desarrollo y cierre
- Evaluación de los aprendizajes

5.4.2.4 Diario de Campo.

En la fase de implementación para el registro y control de las observaciones participantes se utilizó el diario de campo, “Es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión de la realidad desde la perspectiva del investigador”¹¹³, es decir, es una herramienta que permitió registrar las experiencias e ir reflexionando sobre la práctica, mediante la técnica de la observación participante, en la cual fue indispensable utilizar todos los sentidos para analizar luego los resultados.

J. Mckernan de igual manera, afirma que el diario es “un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor”¹¹⁴. Por consiguiente, un buen investigador cualitativo necesita: saber escuchar, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención e interpretar la realidad que permita ir orientando el desarrollo adecuado del proyecto de investigación.

¹¹³ BISQUERRA ALZINA, Rafael. Op.cit., p.415

¹¹⁴ MCKERNAN, James. Op.cit.,p.25

El diario de campo se convirtió entonces, en una narración minuciosa y periódica de las experiencias y hechos observados por el investigador en la realidad objeto de estudio. Igualmente, en el diario de campo se evitaron los comentarios y análisis subjetivos.

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA

6.1 FASE DIAGNÓSTICO

A continuación se presenta el análisis de la prueba inicial, la entrevista y la observación no participante, con sus respectivos instrumentos, que comprendieron la fase diagnóstica.

6.1.1 Análisis prueba inicial de lectura.

La prueba diagnóstica de lectura se realizó con el propósito de identificar el nivel de lectura e interpretación de textos en los estudiantes del grado primero, para ello, se contó con la participación de 28 estudiantes, distribuidos en 3 grupos quienes asistieron en horarios diferentes con un tiempo de dos horas para resolver la prueba.

La prueba estuvo organizada en dos momentos: prueba oral de lectura y prueba escrita; con el fin de tener un panorama minucioso sobre los niveles de lectura en los estudiantes, su diseño se elaboró a partir de la Taxonomía de Barret¹¹⁵ sobre los niveles de comprensión lectora y también se utilizó como guía para su elaboración el instrumento de diagnóstico de competencias básicas comunicativas que fue realizado por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) para niños que oscilan entre las edades de 4 a 6 años.

En un primer momento se realizó una prueba de lectura oral que consistió en usar un libro álbum y a medida que se leía la historia y sucedían los hechos, se realizaban las preguntas a los niños para medir sus niveles de anticipación y elaboración del discurso. Luego, cada niño resolvió una prueba escrita de acuerdo al contenido de la historia, que buscó establecer la capacidad de interpretación literal, inferencial y crítica de los estudiantes sobre lo que leyeron.

¹¹⁵ GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.204. ISBN 978-958-8767-19-2

De esta forma, se complementa la recolección de la información pertinente en esta fase y se da respuesta a uno de los objetivos de la investigación.

6.1.1.1 Primer momento prueba oral.

Esta prueba se basó en analizar las habilidades comunicativas y cognitivas que utiliza el niño para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, mediante la utilización de funcionamientos cognitivos como la anticipación y elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto; cada funcionamiento se establece como subcategoría y contiene cuatro descriptores de desempeño (Ver tabla N°3 y N°4); los cuales están organizados desde la letra A hasta la D, en función de su nivel de complejidad, siendo el descriptor Del desempeño más avanzado. Para ello, es importante dar a conocer las características conceptuales de cada Funcionamiento Cognitivo:

El funcionamiento cognitivo anticipación se refiere a “la posibilidad que tienen los niños de predecir diferentes tipos de situaciones o eventos futuros, acciones posibles, consecuencias, estados mentales, emocionales e intenciones en una situación dada”¹¹⁶.

En lo referente al funcionamiento cognitivo “elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto”¹¹⁷; es la manera como los niños hacen explícitos sus pensamientos, creencias o gustos en una conversación y favorecen “intercambios eficaces” con otras personas; en otras palabras, es cuando los estudiantes informan, explican y argumentan sus ideas para alcanzar el propósito de darse a entender.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, en las siguientes tablas se establecen las categorías y subcategorías a partir de las cuales surgen las respectivas preguntas que se realizaron a los estudiantes para evidenciar el análisis y la evaluación de los funcionamientos cognitivos de Anticipación y Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

¹¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: Subdirección de Estándares y Evaluación. Instrumento Diagnostico en Competencias Básicas. Primera edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009. p.30. ISBN: 958-691-291-4

¹¹⁷ Ibid., p.31

Tabla 3. Categorización del funcionamiento cognitivo Anticipación.

CATEGORÍA FUNCIONAMIENTO COGNITIVO		DESCRIPTORES	PREGUNTAS
S U B C A T E G R I A	Anticipación	A. El niño predice las posibles acciones que realizarán los personajes.	¿Qué hará el avioncito para saber a qué grupo de amigos pertenece? ¿Qué creen que hará el avioncito? ¿Qué le pedirá el avioncito al amigo con quien se encuentra?
		B. El niño predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro.	¿Cuándo ve correr a los potros que piensa que hará el avioncito? Sino nada, ni corre, ni vive debajo de la tierra ¿El nuevo amigo que se encuentra que le aconseja que haga?
		C. El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones.	¿Cómo creen que sienten los amiguitos del avioncito cuando lo vean llegar? ¿Al finalizar la historia como se siente el avioncito?
		D. El niño considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.	¿Para qué le servirá al avioncito lo que el topo le dice? ¿Qué le aconsejara la lechuza al avioncito para poder aprender a volar?

Fuente: El Autor.

Tabla 4. Categorización funcionamiento cognitivo. Elaboración del discurso en la expresión sobre las ideas del texto.

CATEGORÍA FUNCIONAMIENTO COGNITIVO		DESCRIPTORES	PREGUNTAS
S U B C A T E G R I A	Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	A. El niño usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento.	¿Qué pensara el avioncito cuando ve los caimanes en el agua? ¿Cuáles crees que son las partes que necesita el avioncito para poder volar?
		B. El niño usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y /o textual de la historia.	Después de haber intentado nadar como los caimanes y correr como los potros ¿Qué sabe el avioncito sobre lo que no puede hacer? ¿Crees que finalmente el avioncito aprenderá a volar?
		C. El niño usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan. Para hacerlo retoma lo que sabe de su experiencia y situaciones particulares de la historia.	¿Por qué el avioncito no pudo volar con las instrucciones que le dio la mariposa? Si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores ¿Después de intentarlo el podrá volar como ellos?
		D. El niño usa su discurso para argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones y sustenta una o varias de las que ha expuesto. Con este fin retoma aspectos	¿Por qué el hombre es el único que puede enseñarle a volar al avioncito?

		globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.	¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para que sirve cada una de sus partes?
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: El Autor

Durante la aplicación se tuvo en cuenta que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de contestar al menos una de las preguntas realizadas, para obtener resultados pertinentes. Por consiguiente, en la siguiente tabla se muestra en cada descriptor el desempeño por estudiante.

Tabla 5. Desempeño de los estudiantes en cada descriptor.

Funcionamiento cognitivo	Descriptores	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28		
Anticipación	A. El niño(a) predice las posibles acciones que realizarán los personajes.				X		X	X							X							X				X	X		7		
	B. El niño(a) predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrá sobre el otro.							X							X											X	X		X	5	
	C. El niño(a) predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.	X	X			X	X	X					X	X	X							X	X				X		X	12	
	D. El niño(a) considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.				X				X							X		X					X					X		X	7
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	A. El niño(a) usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento.							X							X							X				X	X		X	6	
	B. El niño(a) usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia.		X							X				X			X					X				X	X	X		8	
	C. El niño(a) usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan. Para hacerlo retoma lo que sabe por su experiencia y situaciones particulares de la historia.							X							X	X			X			X	X				X	X			8
	D. El niño(a) usa su discurso para argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones y sustenta una o varias de las que ha expuesto. Con este fin, retoma aspectos globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.							X	X				X			X													X		X

Fuente: El Autor

A continuación, se analiza cada funcionamiento cognitivo (categoría y subcategorías) con sus respectivos descriptores según el desempeño alcanzado por los estudiantes en la anterior tabla.

- **Análisis por descriptores del funcionamiento cognitivo anticipación**

En las siguientes tablas se establecen las respuestas halladas para contrastar el alcance con la teoría.

Descriptor A. Predice las posibles acciones que realizarán los personajes.

Tabla 6. Pregunta N°1 ¿Qué hará el avioncito para saber a qué grupo de amigos pertenece?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est11,12, 28,21	“Volar” “Va a volar”
Est 7,26,18,27	“Iría donde los amigos aviones” “Iría donde los aviones” “Va a encontrar los amigos aviones” “Va a buscarlos”

Fuente: El Autor

Tabla 7. Pregunta N°2 ¿Qué crees que hará el avioncito?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 7,13,19,21,22,24	“Se iría a volar” “Va volar” “Volar” “Aprender a volar”
Est4,6,14,20,25,26,27	“Buscar otro tipo de amigos se siente triste, escaparse” “Preguntarle si es un pez” “Preguntarle si es su amigo” “Ir donde los flamencos” “Ir donde las ardillas” “ V a a nadar a otra parte, se va a otra piscina” “Se va con otro animal”

Fuente: El Autor

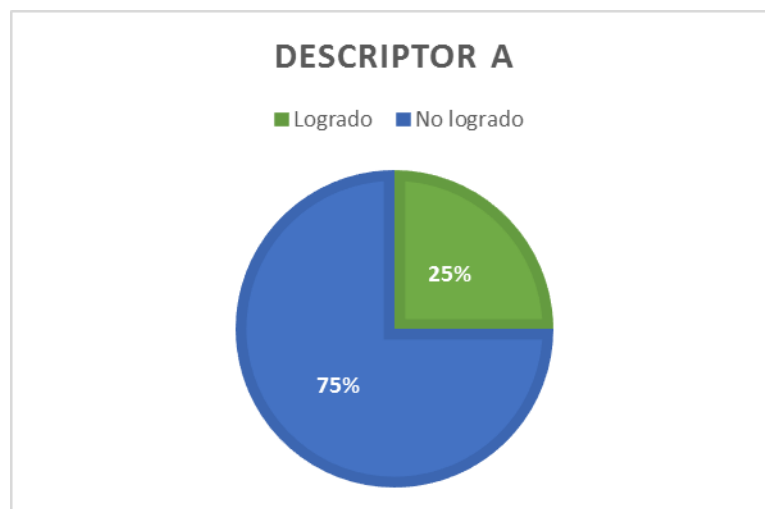
Tabla 8. Pregunta N°3 ¿Qué le pediré el avioncito al amigo con quien se encuentra?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 1,2,4,6,7,16,17	“Que le enseñe a volar” “Que le ayude para poder volar” “Ayuda para volar”
Est14,26	“Que aprenda a volar él sólo” “Que arranque”

Fuente: El Autor

De acuerdo a los datos obtenidos a partir de las respuestas de los estudiantes se pudo relacionar el alcance que tuvieron en ese descriptor y se pueden observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 12. Resultados en el Descriptor A. Anticipación.



Fuente: El Autor

Se evidenció que solo un 25% pudieron predecir alguna acción, logrando así, anticipar o predecir algún posible evento por parte del personaje o los personajes, al tener en cuenta la información brindada en el texto o a raíz de sus conocimientos. Por ejemplo, cuando dieron respuesta al interrogante ¿Qué crees que hará el avioncito? va a buscar otro animal, o ¿Qué le pedirá el avioncito al amigo con el que se encuentra? que le enseñe a volar; por otro lado, un 75% de los estudiantes no alcanzaron el desempeño propuesto en este descriptor, al no predecir una acción; cabe resaltar que, dentro de ese porcentaje, algunos estudiantes expresaron una idea muy parecida a la escuchada por los pares y otros no dieron ninguna respuesta.

- **Descriptor B. Predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre otro.**

Tabla 9. Pregunta N°4 ¿Cuándo ve correr a los potros que piensa que hará el avioncito?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 3,7,14,16,17,18,20,21,26,25	“El cree que es un potro, se pone a correr” “Piensa que es un caballo, que quiere ser como los otros” “Que quiere ser como sus amigos como ellos” “Que es un caballo, que no puede volar por que no tiene timón”

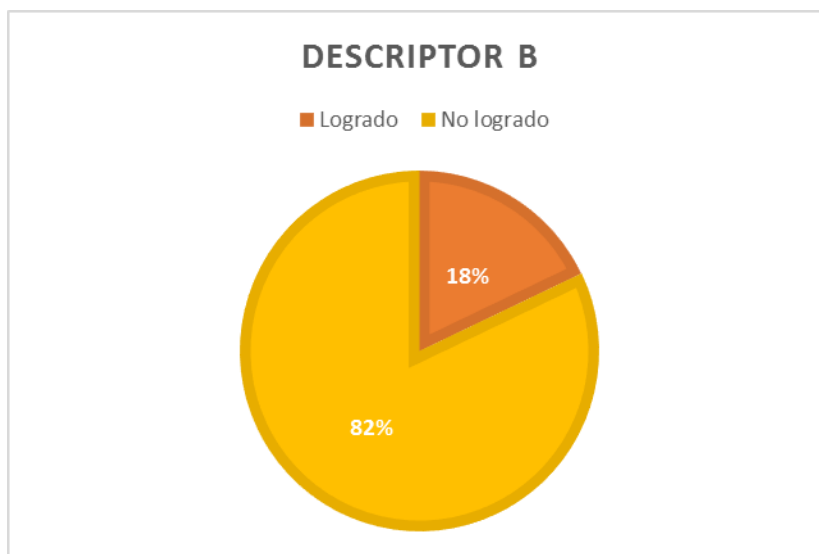
Fuente: El Autor

Tabla 10. Pregunta N°5 Sino nada, ni corre, ni vive debajo de la tierra ¿El nuevo amigo que se encuentra que le aconseja que haga?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 7,12,14,15,25,26,28	“que no puede vivir en la tierra” “que tiene que aprender a volar” “que tiene que practicar” “que debe aprender a volar” “No puedo ayudarlo” “no puede volar, que no puede meterse en la tierra”

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en el descriptor B, se pudo determinar el logro de ese descriptor y su alcance se refleja en la siguiente gráfica.

Gráfica 13. Resultados en el Descriptor B. Anticipación



Fuente: El Autor

La gráfica expone que un 18% de los estudiantes pudieron predecir posibles consecuencias de las acciones que tiene un personaje sobre otro; es así, que durante la prueba cuando a los niños se les preguntó ¿Cuándo ve correr a los potros que piensa que hará el avioncito? este porcentaje de estudiantes tuvieron en cuenta lo que le había hecho al avioncito con los caimanes para realizar

predicciones como: el cree que es un potro, se pone a correr, esto quiere decir, que de los 28 estudiantes solo 5 alcanzaron este desempeño; por lo cual, es evidente que gran parte de la población, un 82% exactamente, presentaron dificultad para anticipar una acción o hecho entre los personajes y a su vez elaborar algún tipo de inferencia. De igual forma, se evidenció que en este gran porcentaje negativo algunos estudiantes repetían respuestas de acuerdo a lo que había contestado un compañero con anterioridad.

- **Descriptor C. Predice como se sentirán los personajes frente a situaciones.**

Tabla 11. Pregunta N°6 ¿Cómo creen que se sienten los amigos del avioncito cuando lo ven llegar?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,20,21,26,27,28	“que vuele hasta el cielo, felices” “felices, lo miraron que estaba volando” “feliz, cómo aprendió” “feliz, como le fue” “Felices, porque volvió.” “Felices” “alegres”

Fuente: El Autor

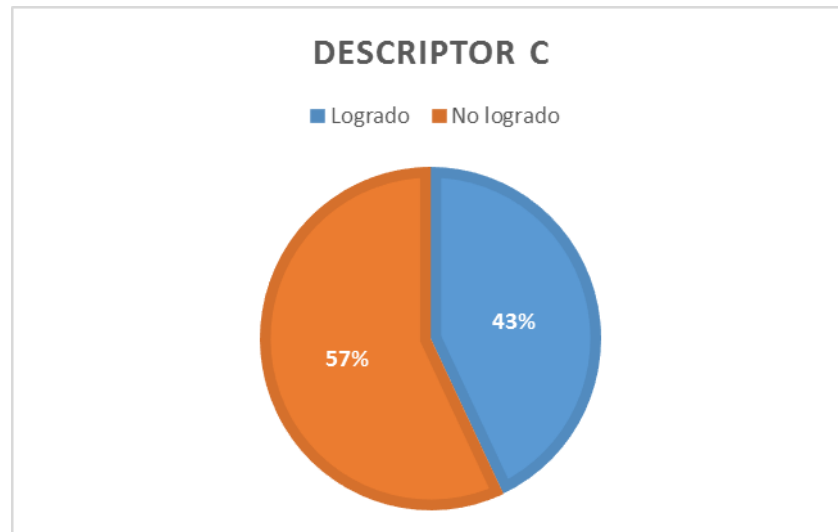
Tabla 12. Pregunta N°7 ¿Al finalizar la historia como se siente el avioncito?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 1,2,5,6,7,10,11,12, 13,14,15,16,17,19,20, 21,22,23,24,26,28	“feliz, porque está volando” “feliz, porque el humano lo enseñó a volar” “Feliz, porque él puede volar, porque el hombre le enseñó”

Fuente: El Autor

Teniendo en cuenta las respuestas suministradas por lo estudiantes en las dos preguntas del descriptor C, se obtuvo el siguiente resultado y se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 14. Resultados Descriptor C. Anticipación



Fuente: El Autor

Un 43% de la población, es decir, 12 estudiantes realizaron predicciones sobre los sentimientos que experimentaron los personajes al estar inmersos en varios escenarios, esto se evidenció tanto en la primera como en la segunda pregunta, cuando los niños dieron respuestas a los interrogantes ¿cómo creen que sienten los amiguitos del avioncito cuando lo vean llegar? feliz, porque volvió y ¿al finalizar la historia como se siente el avioncito? feliz, porque el señor le enseñó a volar. De igual forma, también se destaca que los estudiantes al realizar una predicción no solo dan a conocer los sentimientos que experimentan los personajes, sino que brindan información extra sobre el porqué se da. Así mismo, en la gráfica se puede observar que un 57%, se le dificultad predecir el posible sentir de un personaje según el contexto.

- **Descriptor D. Considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.**

Tabla 13. Pregunta N°8 ¿Para qué le servirá el avioncito lo que el topo le dice?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est.2,37,14,15,19,21,23,28,26,	“para que se vaya, “para que vuele” “que no vive bajo la tierra” “que se vaya a volar” “para que aprenda a volar “para que vuele” “para que vuele al aeropuerto”

Fuente: El Autor

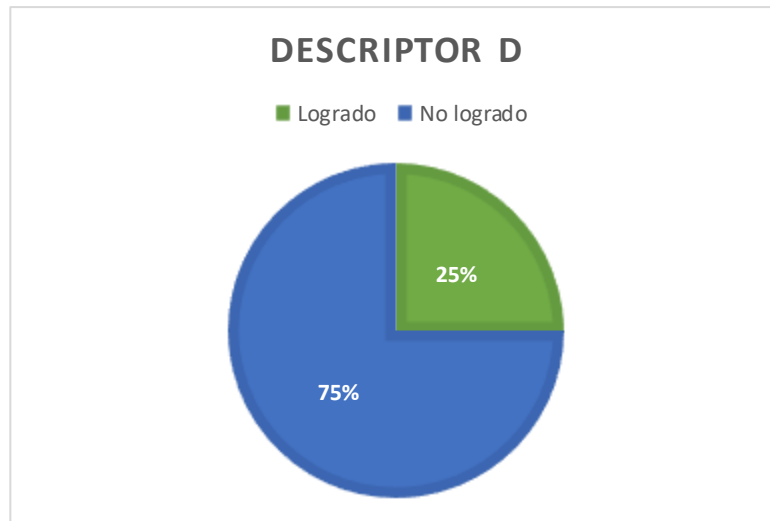
Tabla 14. Pregunta N°9 ¿Qué le aconsejara la lechuza al avioncito para poder aprender a volar?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est.1,7,9,13,14,26,27	“que apreté las alas” “que salga a volar” “que les diga a los aviones” “que arranque” “que busque un amigo “que vaya donde los aviones” “que busque un piloto” “que maneje solo” “que puede ser el piloto del avión”

Fuente: El Autor

Teniendo en cuenta las respuestas que dieron los estudiantes con respecto a las preguntas del descriptor D, se observaron los siguientes resultados registrados en la gráfica.

Gráfica 15. Resultados Descriptor D. Anticipación

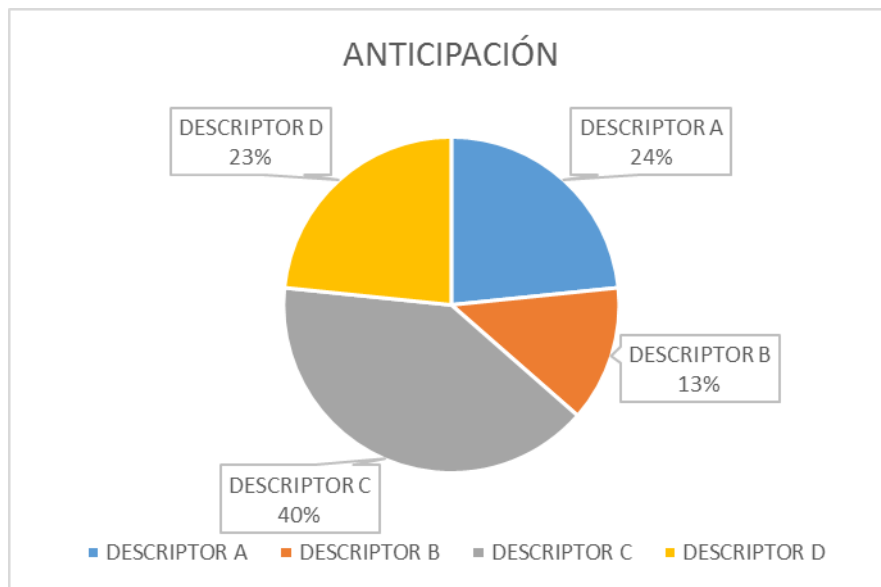


Fuente: El Autor

En cuanto, a los estudiantes que alcanzaron el desempeño que equivale a un 25% predicen acciones de los personajes al tener en cuenta la motivación o intención de una situación y el contexto de la historia, por ejemplo, ¿Para qué le servirá al avioncito lo que el topo le dice? entre los niños que acertaron en la respuesta mencionaron para que aprenda a volar, que es una idea que no estaba explícita en el texto. Por el contrario, un 75% de los estudiantes presentaron dificultad para identificar las intenciones que motivaban a un personaje para realizar una acción, esto demostró, que la mayoría de los estudiantes les fue difícil realizar predicciones teniendo en cuenta o no el contenido de la historia.

- **Análisis general del funcionamiento cognitivo anticipación**

Gráfica 16. Aglomerado de porcentajes de respuestas acertadas de la prueba oral funcionamiento cognitivo Anticipación.

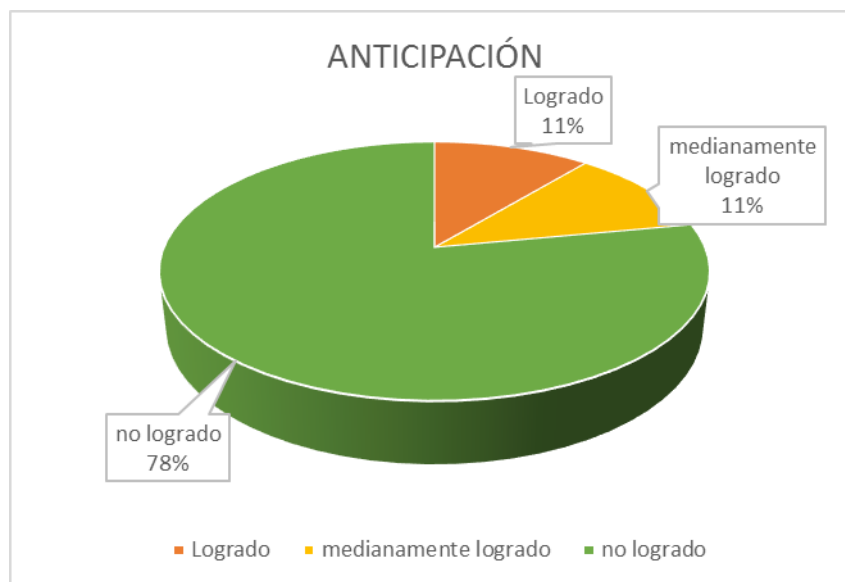


Fuente: El Autor

Teniendo en cuenta los resultados alcanzados se pudo concluir que un mínimo porcentaje de estudiantes obtuvo un buen desempeño en cada descriptor. Un 24% predice diferentes tipos de acciones que creen que realizarán los personajes coincida o no con la historia; un 13% realiza predicciones sobre los efectos que las acciones de un personaje tendrán sobre otro; en este descriptor se observa el nivel de porcentaje más bajo. Por otro lado, en el descriptor C se obtuvo un 40%, en él se evidencia una mayor participación y desempeño por parte de los estudiantes, es decir, a los niños se les facilita realizar predicciones de cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia y un 23% predice las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones. Ante esto, se define que de un 100% en cada descriptor, es muy pequeña la participación de los estudiantes en el logro de los desempeños. Por consiguiente, haciendo un estudio específico del funcionamiento cognitivo de Anticipación encontramos que el logro en esta categoría estuvo en un rango 12 a 5 estudiantes, esta información estará representada en la siguiente grafica según una escala de apreciación que consiste **Logrado** los estudiantes que alcanzaron los 4 descriptores, **Medianamente logrado** los que alcanzaron 3 o 2

descriptores y **No logrado** lo que alcanzaron 1 descriptor o ninguno. (Ver gráfica N°11)

Gráfica 17. Resultados del funcionamiento cognitivo Anticipación.



Fuente: El Autor

Según lo anterior y como se puede observar en la gráfica, un 11% de los estudiantes lograron el desempeño de los cuatro descriptores, es decir, equivale a 3 niños de 28 estudiantes, de igual forma se obtuvo este porcentaje en aquellos estudiantes que alcanzaron 2 o 3 descriptores, en consecuencia, se ubican en un nivel medianamente logrado, como se puede apreciar son porcentajes muy bajos; esto quiere decir, que son pocos los niños que hacen anticipaciones y predicciones ante las diversas situaciones o eventos futuros, acciones posibles, consecuencias, estados emocionales e intenciones en una situación dada¹¹⁸, para elaborar el significado del texto y relacionarlo desde el conocimiento fruto de su experiencia; por el contrario, si observamos la escala de apreciación hay un alto porcentaje de los estudiantes que no lograron tener un buen desempeño en los descriptores del funcionamiento cognitivo anticipación, esto demostró, que gran parte de la población se le dificultad realizar predicciones que le permitan relacionar el texto con sus conocimientos previos, en otras palabras, como lo

¹¹⁸ Ibid., p.30

sustenta David Cooper¹¹⁹ “el significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita, proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias de lector que son activadas por las ideas que le presenta el autor”. Estos resultados se tuvieron en cuenta en la elaboración de la secuencia didáctica para crear espacios de comprensión e interpretación de textos y llevar al niño al desarrollo de habilidades y procesos cognitivos relacionados con ciertas claves para entender un texto¹²⁰.

• **Análisis por descriptores funcionamiento cognitivo elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre texto.**

Descriptor A. Usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento.

Tabla 15. Pregunta N°10 ¿Qué pensará el avioncito cuando ve los caimanes en el agua?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 6,7,25,14,26	“que pertenece a ellos” “que le está preguntando a donde pertenece el” “que es el amigo” “que se quieren por siempre, que es el hijo de el” “que pueden ser amigos para siempre”
Est 24,21	“que el caimán es la familia, que los amigos son la familia” “que el caimán es su familia”

Fuente: El Autor

¹¹⁹ COOPER, David. Op.cit., p18

¹²⁰ Ibid. 28

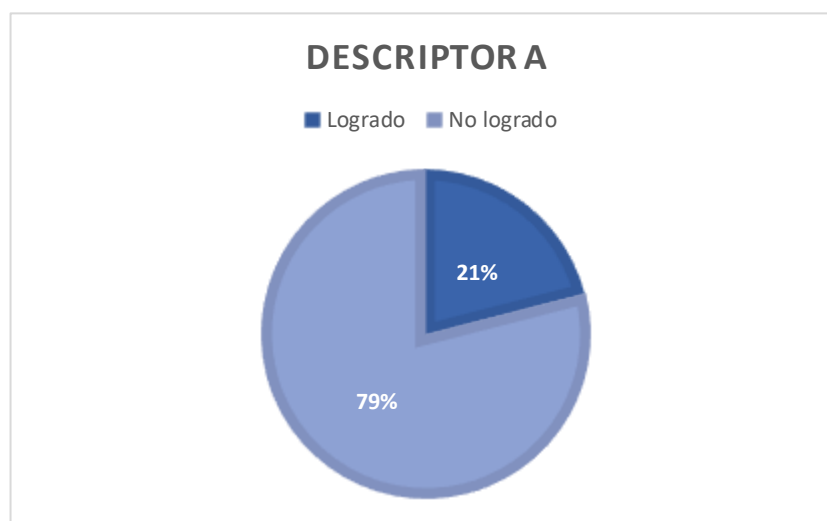
Tabla 16. Pregunta N°11 ¿Cuáles crees que son las partes que necesita el avioncito para poder volar?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 27,7,4,15,3,5	“Las Alas” “Las Ruedas” “necesita un amigo” “Un Motor”

Fuente: El Autor

A partir de la información arrojada en el descriptor A los resultados alcanzados se representan en la siguiente gráfica.

Gráfica 18. Resultados Descriptor A. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Fuente: El Autor

Por lo tanto, un 21% de los estudiantes lograron expresar ideas precisas en relación al contenido de la historia, por ejemplo, ante el interrogante ¿Qué pensara el avioncito cuando ve los caimanes en el agua? en sus respuestas encontramos que el caimán es su familia, se evidencia, que los estudiantes tuvieron en cuenta la información anterior de la lectura para dar a conocer un aspecto puntual del texto. De esta forma, estos estudiantes cumplen con el

desempeño de este descriptor. Por el contrario, un 79% de los estudiantes no respondió a los interrogantes o mencionaron aspectos que no tenían que ver con el contexto de la historia, por lo tanto, no lograron usar su discurso para informar de forma abreviada y clara alguna situación que va ligada a la historia.

Descriptor B. Usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y textual de la historia.

Tabla 17. Pregunta N°12 Después de haber intentado nadar como los caimanes y correr como los potros ¿Qué sabe el avioncito sobre lo que no puede hacer?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 2,27,25,11,20,8	“No Puede Nadar” “No sabe Correr” “que no puede volar, que no puede correr” “que no puede correr, ni nadar”

Fuente: El Autor

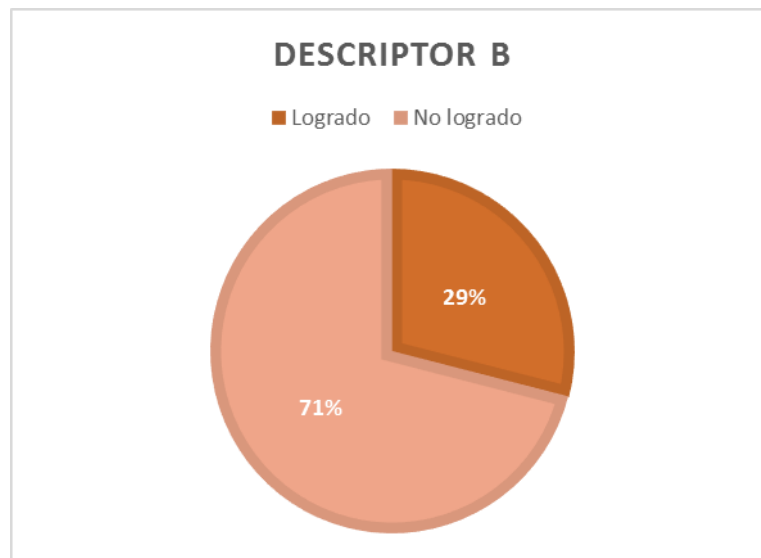
Tabla 18. Pregunta N°13 ¿Crees que finalmente el avioncito aprenderá a volar?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 7,11,14,25	“Sí, porque encuentra a su familia” “No, porque esta solo” “sí, porque llega al aeropuerto”

Fuente: El Autor

Teniendo en cuenta los datos recolectados, se evidencia el alcance del descriptor B en la siguiente gráfica.

Gráfica 19. Resultados en el Descriptor B. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Fuente: El Autor

De esta forma, se obtuvo un 29% de resultados positivos y un 71% negativo, por lo tanto, los estudiantes que obtuvieron un buen desempeño en el descriptor tuvieron en cuenta traer a su memoria las imágenes y las ideas explícitas de la historia para responder acertadamente, esto se evidenció, al preguntar a los estudiantes: después de haber intentado nadar como los caimanes y correr como los potros ¿Qué sabe el avioncito sobre lo que no puede hacer? los niños manifestaron aquellas acciones que el personaje había presentado anteriormente en la historia y en su intento no lo logró, por ejemplo, no puede nadar y no sabe correr, esto da a entender, que los estudiantes tuvieron el referente de lo que pasó para que su idea fuera comprendida. En cuanto a los estudiantes que no lograron alcanzar el desempeño, no tuvieron en cuenta la información de las imágenes, ni los momentos que había vivido el personaje en la historia, para hacer uso de su discurso y dar entender una idea, sino que, al contrario, no se contó con alguna respuesta y otros solo se basaron en sustentar la idea en el problema de la historia que no puede volar, omitiendo la información que da el texto con anterioridad

Descriptor C. Usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que en ellas se apoyan.

Tabla 19. Pregunta N°14 ¿Por qué el avioncito no pudo volar con las instrucciones que le dio la mariposa?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 27,26,13,14,20,21,4	“porque no agito las alas” “porque se rompió una aleta” “porque el avioncito no tiene alas para moverlas” “porque él no es una mariposa” “porque no le sirvió lo que le dijo la mariposa”

Fuente: El Autor

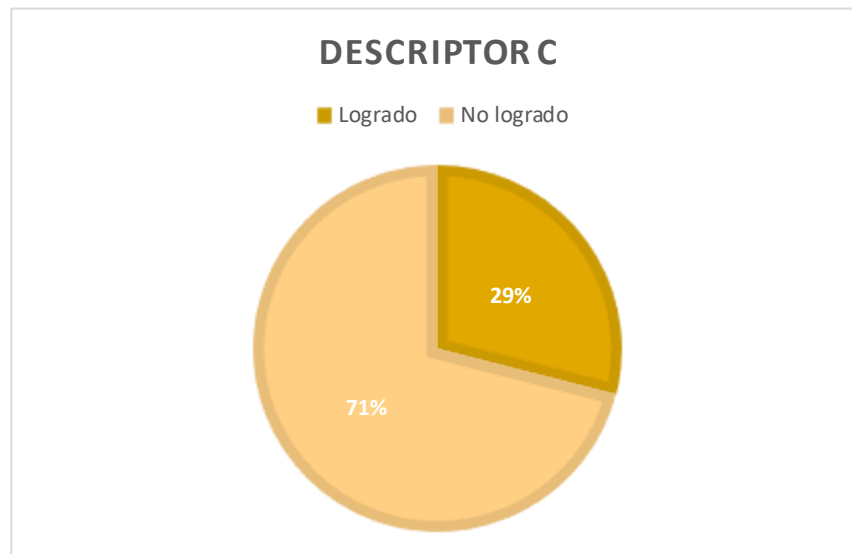
Tabla 20. Pregunta N°15 si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores ¿después de intentarlo el podrá volar como ellos?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est 12,25,10,11,27,	“no, porque no puede mover las alas” “no, porque no puede mover las alas” “porque no tiene alas para volar” “no, porque él no es como ellos”

Fuente: El Autor

En la siguiente gráfica se registra la información obtenida a partir de las respuestas de los estudiantes que lograron el desempeño y aquellos que no lo hicieron.

Gráfica 20. Resultados en el Descriptor C. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Fuente: El Autor

Por lo tanto, un 29% de los estudiantes explicó su idea al proponer algunas razones para que fuera comprendida, para ello, tuvo en cuenta lo que había sucedido en la historia y retomó aquellas situaciones que desde su experiencia le permitieron apoyarse para dar razones a su respuesta. Es así, que de acuerdo a la pregunta: Si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores ¿Después de intentarlo el podrá volar como ellos? En sus respuestas se obtuvo, por ejemplo: no, porque no puede mover las alas, ante esto, da cuenta que los niños que estuvieron en este nivel de desempeño no solo dieron un sí o no por respuesta, sino que sustentaron su idea con una razón. Es importante mencionar, que los estudiantes que no lograron el desempeño, algunos no respondieron y otros sus respuestas se limitaron a un sí o no sin proporcionar una razón que sustentara su decisión.

Descriptor D. Usa su discurso para argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones y sustenta una o varias de las que ha expuesto.

Tabla 21. Pregunta N°16 ¿Por qué el hombre es el único que puede enseñarle a volar al avioncito?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est.11,14,13,25,26	“porque el hombre es el que lo hace volar” “porque el hombre le arregla las cosas” “porque el prende el avión para que vuele”

Fuente: El Autor

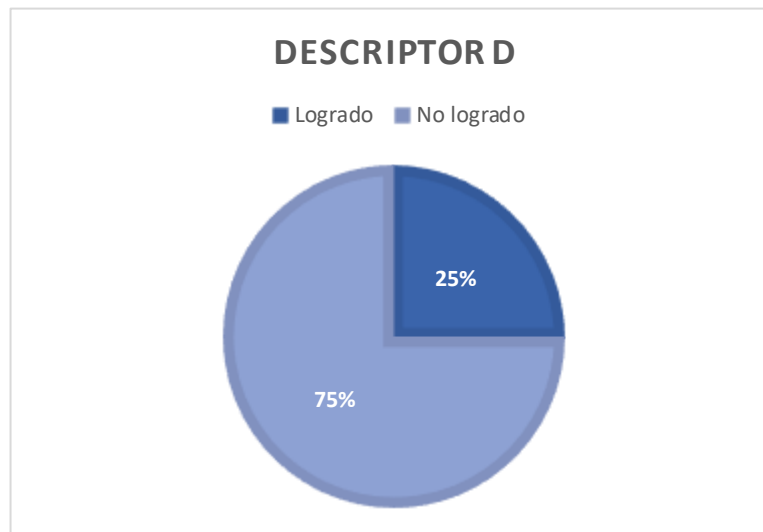
Tabla 22. Pregunta N°17 ¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para que sirve cada una de sus partes?

ESTUDIANTES	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
Est. 28,26,13,11,14	“para que aprenda a volar y no se vuelva a caer y el señor lo maneje” “para que aprenda a volar” “para que vuele por el cielo” “el señor le muestra cada parte y para que pueda aprender”

Fuente: El Autor

De acuerdo a los datos obtenidos en las preguntas anteriores, se evidenció el alcance de este descriptor, el cual se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 21. Resultados en el Descriptor D. Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

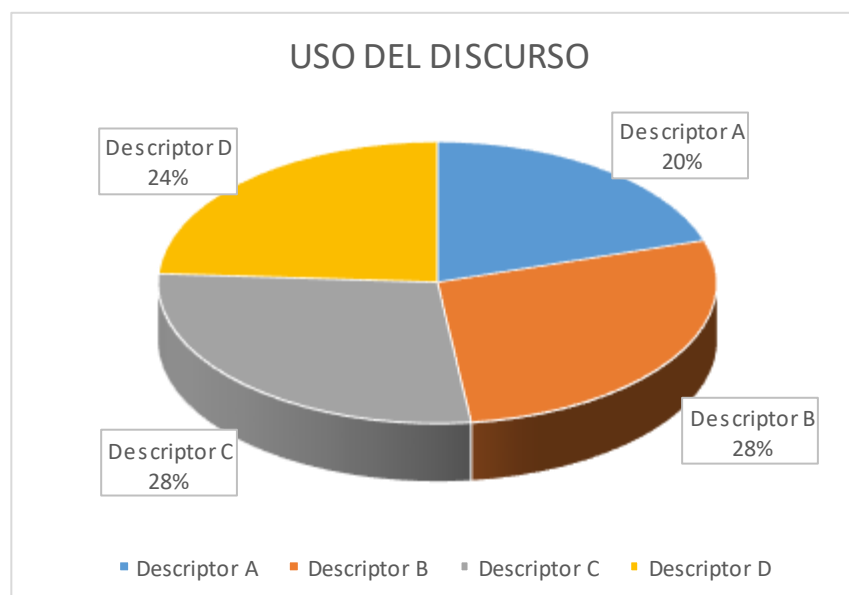


Fuente: El Autor

Los resultados fueron: un 25% los estudiantes que lograron cumplir con el desempeño, es decir, hacen uso de su discurso para argumentar sus ideas, para ello, tuvieron en cuenta los contenidos propuestos en la historia y sus conocimientos previos, esto se evidenció, cuando se les preguntó a los estudiantes por ejemplo: ¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para que sirve cada una de sus partes? entre sus respuestas, los niños propusieron ideas con argumento como: para que aprenda a volar y no se vuelva a caer y el señor lo maneje. De esta forma, exponen varias afirmaciones que permitieron que su idea fuera comprendida. Por el contrario, un 75% presentó dificultad para argumentar sus ideas de acuerdo entre lo ha comprendido del texto y sus saberes del contexto.

- **Análisis general del funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.**

Gráfica 22. Aglomerado de porcentajes de respuestas acertadas de la prueba oral funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



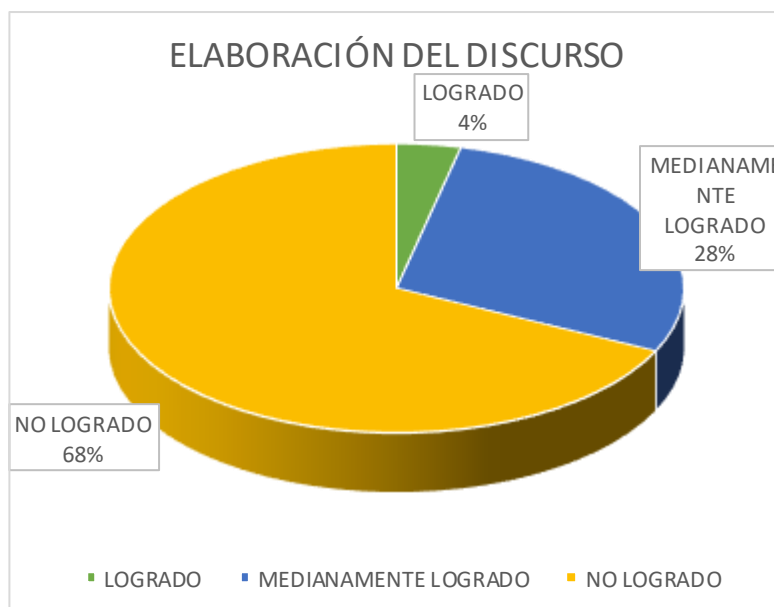
Fuente: El Autor

De acuerdo a lo que expone la gráfica, los porcentajes alcanzados por cada descriptor del funcionamiento cognitivo: elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto, los resultados se muestran equilibrados entre un 20% y 28%. Es decir, en cada descriptor se contó con un mínimo logro de desempeño por parte de los estudiantes. De esta manera, un 20% de los niños alcanzó el Descriptor A, al hacer uso de su discurso para informar de forma concisa un aspecto muy puntual del cuento; un 28% el Descriptor B, el cual hace referencia a que los estudiantes usan su discurso para decir los que sucede en el cuento retomando fragmentos icónicos o textual de la historia; un 28% alcanzaron el Descriptor C. Es decir, los estudiantes utilizan su discurso para explicar sus ideas, teniendo cuenta su experiencia y situaciones particulares de la historia y un 24% se ubican en el Descriptor D los niños elaboran su discurso al argumentar sus ideas desde diferentes puntos de vista.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario analizar el alcance de esta categoría funcionamiento cognitivo, en la subcategoría: elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre un texto y conocer específicamente el

porcentaje de participación de los estudiantes sobre cuántos lograron cumplir o no con todos los descriptores. (Ver grafica N°23)

Gráfica 23. Resultados del funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Fuente: El Autor

Es así que el 4% de los estudiantes alcanzó el desempeño de todos los descriptores de este funcionamiento cognitivo, quiere decir, que un estudiante hace explícitos sus pensamientos mediante el uso del discurso, teniendo en cuenta el significado que le otorga la historia, es otras palabras, el niño organiza sus ideas para expresarlas y así argumenta, explica e informa lo que piensa. Un 28% logró entre 2 y 3 descriptores, entre estos algunos se les dificultad proponer razones al explicar sus ideas, otros no retoman los acontecimientos que suceden en la historia para contrastarlos con las predicciones y explicaciones que ellos han propuesto y un 68% solo lograron un descriptor o ninguno; en resumen, este porcentaje de los niños no lograron articular los diferentes eventos relatados en la historia y sustentar sus propias ideas.

En este sentido el desarrollo de los funcionamientos cognitivos anticipación y elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto dan cuenta

que son habilidades que permiten al niño crear y reorganizar el pensamiento para hacer procesos de comprensión a nivel literal, inferencial y crítico, ya que no solo el sujeto da cuenta de lo que dice el texto, sino también, lo que él considera desde su experiencia y relacionarlo con lo que han entendido otras personas sobre la misma historia. De esta forma, se considere la comprensión de un texto desde una perspectiva crítica, donde el lector tenga la oportunidad de mantener un constante dialogo e interacción con el texto que lo lleve a cuestionar sus saberes, confrontarlos y relacionarlos, y por consiguiente elaborar el significado de lo que lee.

6.1.1.2 Segundo momento prueba escrita. El segundo momento consistió en resolver por parte de los estudiantes una prueba escrita, la cual se usó como complemento para analizar el nivel de lectura que presentan los estudiantes en el grado primero; para ello, cada grupo de estudiantes contó con un tiempo de una hora, esta prueba estuvo compuesta por 11 preguntas, organizadas en 5 preguntas cerradas nivel literal, 3 preguntas inferenciales 2 cerradas y una abierta y por último 3 preguntas criticas abiertas. En la siguiente tabla se muestran los tres niveles de comprensión con las respectivas preguntas y categorizadas a partir de la *Taxonomía de Barret*, para evaluar cada nivel de comprensión.

Tabla 23. Categorización de las preguntas según el nivel de comprensión Taxonomía de Barret¹²¹.

CATEGORIA Niveles de comprensión	DESCRIP TORES	PREGUNTA
LITERAL	Reconocimi ento	¿Cómo se titula la historia?

¹²¹ GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Op.cit., p.52

S U B C A T E		de detalles	
		Reconocimiento de detalles	¿Cuál es el personaje principal de la historia?
		Reconocimiento de detalles	¿En dónde sucedió la historia?
		Reconocimiento de secuencia	Ordena los hechos según cómo sucedieron en la historia.
		Reconocimiento de detalles	¿Quién le enseñó a volar al avioncito?
E G O R I A	INFERENCIAL	De idea principal	¿Por qué el avioncito no sabía volar?
		De Características	¿A quiénes visito al avioncito para que le enseñaran a volar?
		De comparaciones	¿En qué se diferencia el avioncito de sus amigos?
A S	CRÍTICA	Valor	¿Por qué crees que la lechuza sabía que el hombre tenía el secreto para que el avioncito pudiera volar?
		Valor	¿Por qué crees que el topo le dice al avioncito te aconsejo que ni siquiera intentes cavar?
		Apreciación	¿Dónde crees que puede vivir más feliz el avioncito en el aire o en la tierra? ¿Por qué?

Fuente: Comprensión y Producción Textual. Promigas Fundación.2013. p.52

De acuerdo a lo anterior, en la siguiente tabla se exponen los resultados alcanzados por los estudiantes del grado primero en cada pregunta.

Tabla 24. Relación preguntas y niveles de comprensión.

Nº	PREGUNTA	NIVEL	NUMERO DE ESTUDIANTES	
			Logrado	No logrado
1	¿Cómo se titula la historia?	LITERAL	13	15
2	¿Cuál es el personaje principal de la historia ?	LITERAL	15	13
3	¿En dónde sucedió la historia?	LITERAL	16	12
4	Ordena los hechos de la historia escribiendo de 1 a 6.	LITERAL	12	16
5	¿Quién le enseñó a volar al avioncito?	LITERAL	27	1
6	¿Por qué el avioncito no sabía volar?	INFERENCIAL	13	15
7	¿A Quienes visito el avioncito para que le enseñaran a volar?	INFERENCIAL	14	14
8	¿En qué se diferencia el avioncito de sus amigos?	INFERENCIAL	16	12
9	¿Por qué crees tú que la lechuza sabía que el hombre tenía el secreto para que el avioncito pudiera volar?	CRITICA	13	15
10	¿Por qué crees que el topo le dice al avioncito te aconsejo que ni siquiera intestes cavar?	CRITICA	16	12
11	¿Dónde crees que puede vivir más feliz el avión? ¿En el aire o en la tierra? ¿Por qué?	CRITICA	21	7

Fuente: El Autor

Se especifica a continuación el análisis que surge como resultado de los datos presentados a partir de las respuestas de los participantes en cada nivel de comprensión y sus respectivos descriptores.

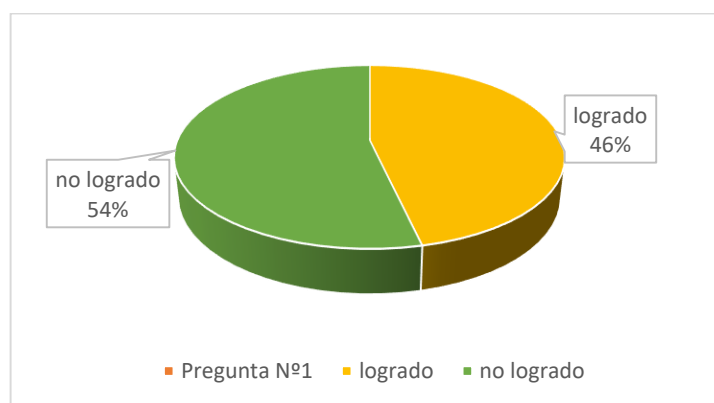
6.1.1.3 Análisis por niveles de comprensión.

Nivel literal

Teniendo en cuenta que la *Taxonomía de Barret*¹²² es una herramienta que permite organizar y clasificar el tipo de preguntas para conocer los niveles de comprensión que un texto propone a un lector; en el caso del nivel literal según la taxonomía de Barret consiste en la recuperación de la información explícita en el texto, es decir, hace referencia a aquello que el lector recuerda y reconoce en cuanto a: *detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones de causa – efecto y de las características de los personajes*. De acuerdo a lo mencionado según su clasificación se realizará el análisis por cada pregunta literal.

Dentro de las preguntas literales hay cuatro de reconocimiento y evocación de detalles y una de reconocimiento y evocación de secuencia.

Gráfica 24. Reconocimiento y evocación de detalles ¿Cómo se titula la historia? Porcentaje de las respuestas de la primera pregunta.



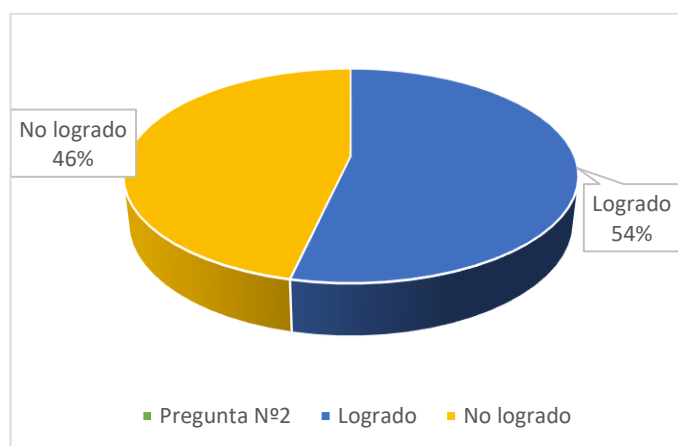
Fuente: El Autor.

¹²² *Ibíd.*, p.31

En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era la b.El avioncito que no sabia volar.

Según como se expone en la gráfica un 46% de los estudiantes lograron identificar el nombre del texto, es decir se les facilitó recordar el titulo que estuvo explicito en el relato, por el contrario, un 54% presentó dificultad para traer a su memoria el nombre correcto y dando como respuestas aquellas opciones incorrectas como las que apuntaban al problema de la historia c. El avioncito que no sabe ¿quien es? o la opción que se referia al desenlace de la historia a. El avioncito que logra volar. Frente a esto, se pudo deducir dos posibles afirmaciones la primera es que mas de la mitad del grupo desconocen que es un titulo y la segunda es que los estudiantes no logran tener presente en su pensamiento datos importantes de la historia y de esta forma contesta lo que creen suponer de acuerdo a lo vivido, desviandose del proposito de la pregunta.

Gráfica 25. Reconocimiento y evocación de detalles¿Cuál es el personaje principal? porcentaje de las respuestas de la segunda pregunta.



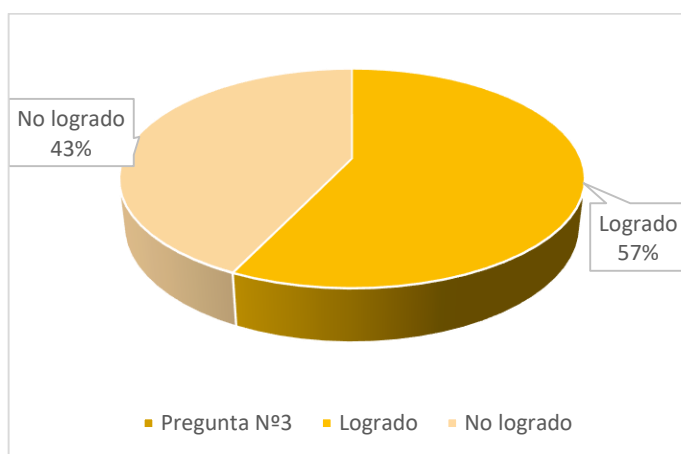
Fuente: El Autor.

En esta pregunta los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era la C.El avioncito.

De acuerdo a la pregunta en la gráfica se muestra que un 54% logró reconocer el personaje que participo con mayor frecuencia en la historia y en el cual el relato giro entorno a él. En el caso de los estudiantes que no lograron contestar de forma acertada se obtuvo un 46%, es decir, no identifican en este caso al

avioncito como aquel personaje que se destacó en la narración, sino que la mayoría de los niños en este porcentaje marco la respuesta a. El hombre, retomandolo como principal por su protagonismo, ya que fue el que ayudo al avioncito a solucionar su problema. De esta forma, una parte de los niños no reconocen a los distintos personajes en un relato según su funcionalidad.

Gráfica 26. Reconocimiento y evocación de detalles ¿En donde sucedió la historia? Porcentaje de las respuestas de la Tercera pregunta.

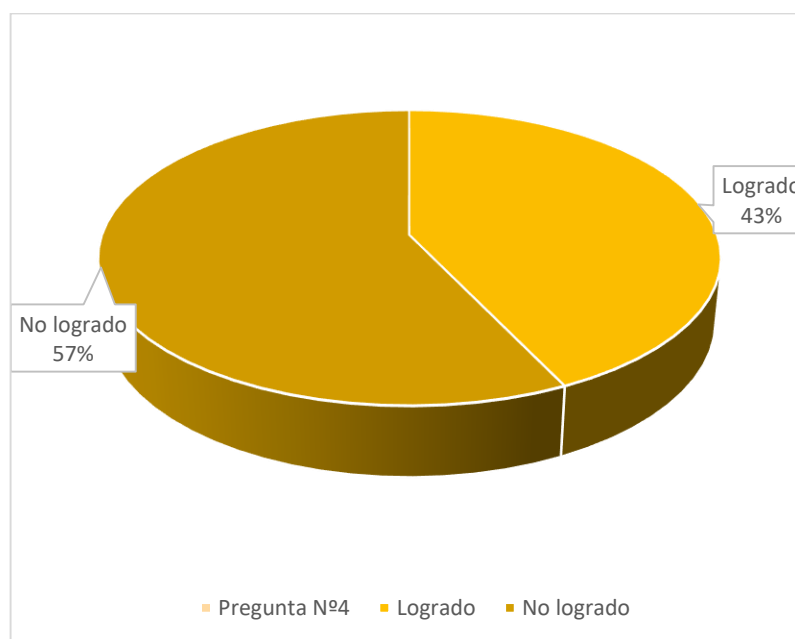


Fuente: El Autor.

En este interrogante los estudiantes tenían tres opciones, cuya respuesta correcta era la B. En los llanos y en la ciudad .

Según la gráfica un 57% de los estudiantes identificó el espacio donde sucedieron los hechos de la historia, al traer a su memoria detalles de cada uno de los lugares que actuaron los personajes y los cuales se mostraron explícitos en el texto. Por el contrario, un 43% de los niños presenta dificultad para dar cuenta sobre el lugar en el que se desarrollaron las acciones de los personajes en la historia, desconociendo que el texto fue evidente en los contenidos de esta información de forma icónica y textual. Por consiguiente, estos estudiantes según sus respuestas se situaron en otros espacios que no se mencionaron, ni se mostraron en el momento del relato.

Gráfica 27. Reconocimiento y evocación de secuencia. Ordena los hechos de la historia escribiendo de 1 a 6. Porcentaje de las respuestas de la Cuarta pregunta.

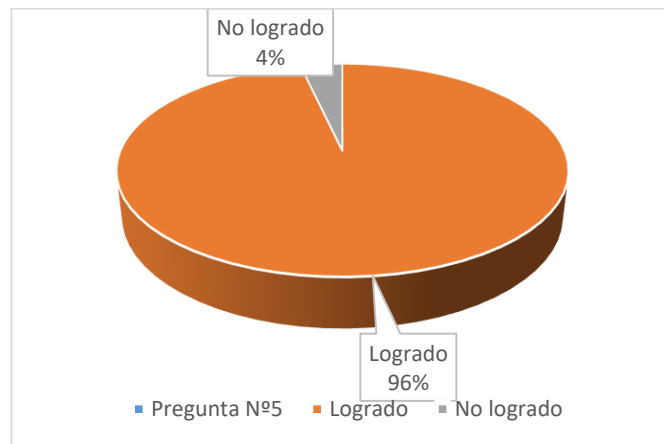


Fuente: El Autor.

Para el desarrollo de esta pregunta los niños debieron organizar el orden de los hechos como sucedieron en la historia.

Como se puede observar en la gráfica un 43% alcanzó a recordar el orden de los eventos explícitamente planteados en el texto, en otras palabras presentaron facilidad para reconocer y diferenciar el tiempo en que se desarrollaron las acciones, al tener en cuenta, que si un suceso ocurrió antes que el otro (primero), o después que el otro. En cambio, en los estudiantes que no lograron cumplir de forma acertada con la respuesta, que equivale a un 57% son aquellos lectores que no identificaron el orden correcto de los acontecimientos de la historia; es decir, se les dificultó establecer la relación entre los sucesos, de acuerdo a lo leído en el texto, para determinar que sucedió al principio, luego y después.

Gráfica 28. Reconocimiento y evocación de detalles ¿Quién le enseñó a volar al avioncito? Porcentaje de las respuestas de la quinta pregunta.



Fuente: El Autor.

En esta pregunta los estudiantes tenían tres opciones, de las cuales la respuesta correcta era la a. El hombre.

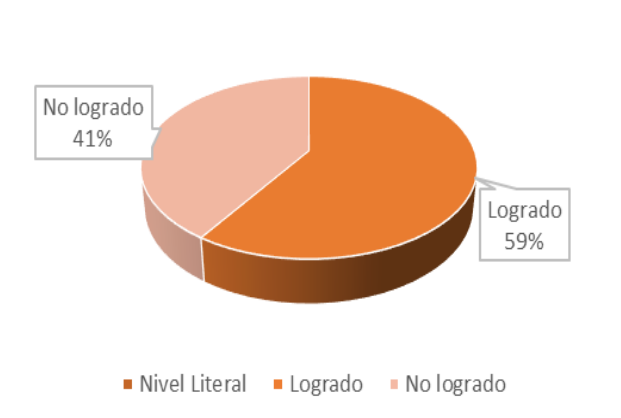
De acuerdo como se expone en la gráfica, los resultados alcanzados en esta pregunta que apuntó al nivel de comprensión literal fueron muy positivos, ya que se obtuvo un 96%, es decir la mayoría de los estudiantes identifican el personaje que en este acaso ayudo a dar solución al problema del avioncito. Esto tambien permite analizar que en medio de la trama de la historia los niños estuvieron atentos por conocer quien al final pudo explicarle al avioncito quien era y como funcionaban sus partes para lograr volar por lo aires, por lo cual, se evicenció en los resultados cuando los estudiantes traen a su mente el nombre del personaje que lo habia ayudado. Cabe resaltar que este interrogante solo se contó con un estudiante que no logro alcanzar el desempeño, ya que en su repsuesta situo a la mariposa olvidando que esta oportunidad el avioncito fracaso en el intento según las indicaciones de este personaje.

- **Análisis general del nivel literal.**

De acuerdo al análisis anterior, por cada pregunta del nivel de comprensión literal se pudo concluir, que el logro de los estudiantes por cada interrogante estuvo entre un 40% y 55% de la población y solo en una pregunta se obtuvo un porcentaje que equivale a la mayoría de la estudiantes. De igual forma, se

puede observar y confirmar en la gráfica que un 59% del grupo comprende todo aquello que el autor comunica explícitamente un texto¹²³ del mismo modo, lo sustenta la *taxonomía de Barret*¹²⁴ se da la comprensión literal cuando el lector recupera la información evidente del texto mediante el reconocimiento y el recuerdo de lo que se mostró de forma icónica o textual. Por lo cual, un 41% del grupo no logra captar y reproducir la información que el mismo texto suministra de manera explícita y directa.

Gráfica 29. Porcentaje de los estudiantes que manejan un nivel literal.



Fuente: El Autor.

Es así que según la clasificación que da la *Taxonomía de Barret* en las preguntas literales, los interrogantes estuvieron direccionados a que el estudiante encontrará y recordará **detalles** para ubicar la información de la pregunta y en otra estableciera la **secuencia** correcta de los hechos, por lo tanto, se evidenció de forma general un positivo resultado en lo que corresponde la mitad del grupo, es decir a estos niños se les facilita identificar un título, un personaje principal, un espacio físico según la historia y un orden de eventos explícitamente planteados en el texto. Esto permitió tener un panorama más claro en este nivel de comprensión y se hace imprescindible incluir en el desarrollo de la secuencia didáctica la práctica de las habilidades referidas a reconocer y evocar detalles y organizar secuencias con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico.

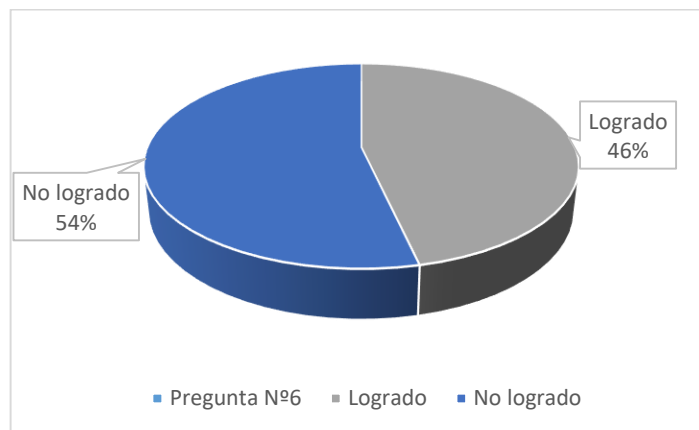
¹²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit., p. 112-114

¹²⁴ GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Op.cit., p.52

- **Nivel inferencial**

Es este nivel de lectura según la *Taxonomía de Barret*¹²⁵ el lector usa las ideas explícitamente planteadas en el texto y con base a su experiencia personal formular suposiciones o conjeturas, en otras palabras, este nivel exige que el lector se pregunte por qué el texto dice lo que dice, qué es lo que no dice y cuáles son sus intenciones. De esta forma, en el diseño de la prueba se elaboraron 4 preguntas inferenciales que según la clasificación de Barret se encuentran en Inferencias de: *Ideas principales, comparaciones y características*. Teniendo en cuenta esta categorización se analizará cada pregunta del nivel inferencial.

Gráfica 30. Inferencia de ideas principales ¿Por qué el avioncito no sabia volar? porcentaje de las respuestas de la sexta pregunta.



Fuente: El Autor.

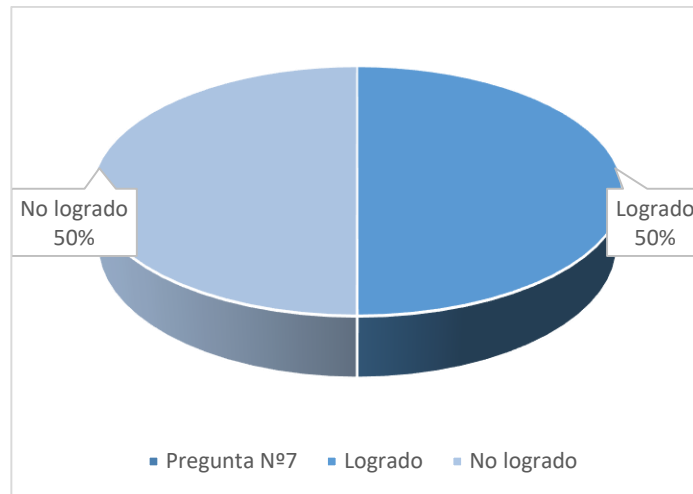
En este interrogante los estudiantes encontraron tres opciones, cuya respuesta correcta era la a. Porque no sabe ¿quien es él?.

De acuerdo a los resultados de la pregunta que va direccionada a hacer inferencia de una idea principal, los estudiantes que lograron comprender entre lo dicho y no dicho en el texto fue de un 46%, es decir, una parte del grupo pudieron deducir que el avioncito no sabia volar porque no sabia quien era, al tener en cuenta que durante el relato se contaba que el avioncito buscaba entre sus amigos a quien de ellos pertenecia, es asi, que lograron inferir desde un conjunto de ideas planteadas en el texto, el analisis de una idea central. En el

¹²⁵ Ibid., p.32

caso de los estudiantes que no lograron acertar fue un 54% mas de la mitad del grupo que no establece relaciones entre lo que se dice y no se dice en el texto.

Gráfica 31. Inferencia de Características ¿A quienes visito el avioncito para que le enseñaran a volar? porcentaje de las respuestas de la septima pregunta.

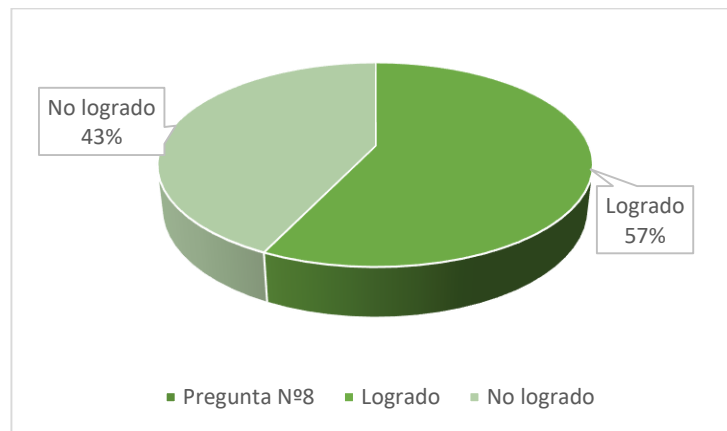


Fuente: El Autor.

En esta pregunta el estudiante tenía tres opciones, cuya respuesta correcta era la C. Sus amigos voladores.

En lo referente a los resultados en esta pregunta que se busca que el lector realice inferencia de características de los personajes, se obtuvo un 50% tanto para los estudiantes que lograron contestar de forma correcta como los que no acertaron. Por ende, la mitad del grupo tuvo presente las características de las diferentes clases de amigos que tenía el avioncito, las cuales se mostraban al ir interactuando con el texto, y así poder deducir, de todos los animales que el avioncito saludo en su travesía, entre ellos a quienes visito con la intención para que le enseñaran a volar. Por el contrario, el otro 50% de la población no tuvo en cuenta los rasgos particulares de estos personajes, como por ejemplo, los que vivían en el agua, en la tierra o que realizaban acciones como raptar, cavar, nadar para desplazarse en su habitat y así poder concluir esta respuesta, sino que dieron como respuestas a animales como el topo, los caballos, los caimanes los cuales visito pero no con esa intención.

Gráfica 32. Inferencia de comparaciones ¿En qué se diferencia el avioncito de sus amigos? porcentaje de las respuestas de la octava pregunta.



Fuente: El Autor.

Mediante esta pregunta tipo abierta se buscó que el lector realizara inferencia de comparaciones, al mencionar las respectivas diferencias.

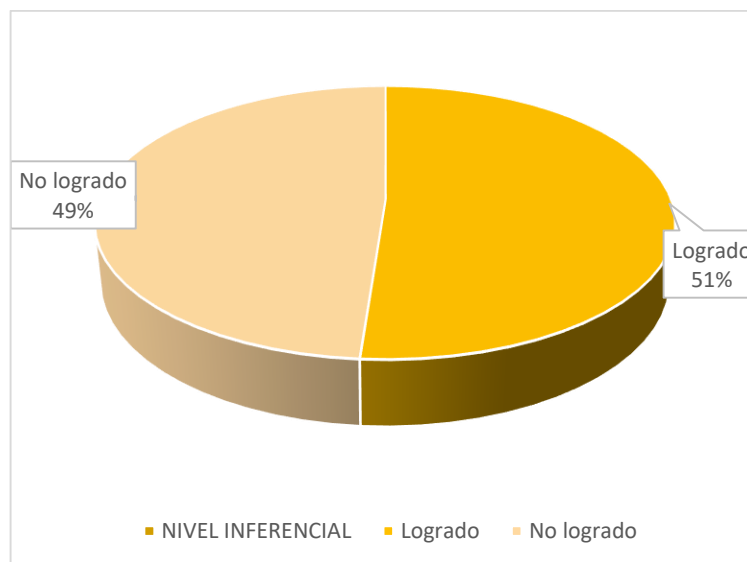
Como se puede observar en la gráfica un 57% de los estudiantes realizaron inferencias al establecer semejanzas y diferencias entre los personajes de la historia, por lo cual, mencionaron características que se pueden categorizar en **aspectos físicos** en donde nombraron las diferentes partes que tiene el avioncito y que por supuesto no la tienen sus amigos, en **Nominal** que se refiere a respuestas como el avioncito no es un animal, ellos sí, otras en **Habilidades** que son aquellas donde los niños hicieron inferencia a las acciones que realizaron los amigos del avioncito en la historia como nadar o correr. En cambio, el 43% de los estudiantes no contestaron la pregunta y si lo hicieron sus respuestas no estuvieron relacionadas con el propósito de ella.

- **Análisis general del nivel inferencial**

Partiendo del análisis anterior, por cada pregunta del nivel inferencial da cuenta que la mitad del grupo se le dificultó realizar inferencias en cuanto a las ideas principales del texto, a las características de los personajes o comparaciones entre ellos, por lo cual, todos los niños no establecen relaciones entre lo que

dice el texto y lo que el texto calla¹²⁶. En la siguiente gráfica se puede observar detalladamente los resultados.

Gráfica 33. Porcentaje de los estudiantes que manejan un nivel inferencial.



Fuente: El Autor.

Por consiguiente, un 49% de los estudiantes no logró el nivel de comprensión inferencial, el cual se evidencia cuando el lector va más allá y comprende lo que no está explícito en el texto, para ello, usa su competencia comunicativa que le permite relacionar las pistas que el autor va dejando entre las partes e ideas del texto y así descubrirlas e inferirlas¹²⁷.

De esta forma, es claro apreciar un rango de igualdad entre los porcentajes en los estudiantes que no alcanza tanto el nivel literal como el inferencial, el cual demuestra coherencia entre lo que se menciona en teoría en estos niveles, se necesita del nivel literal para luego inferir, en otras palabras, cada uno se fundamenta en el anterior y se avanza de forma progresiva.

• Nivel crítico – intertextual

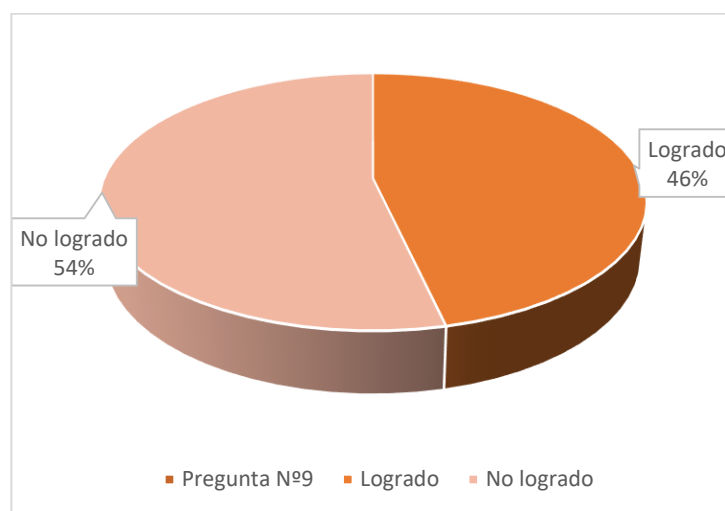
En este nivel de comprensión el lector asume una posición frente a lo leído, en donde puede manifestar acuerdos o desacuerdos sobre el contenido del texto.

¹²⁶ Ibid. p.4

¹²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit., p. 112-114

Según *la Taxonimia de Barret* esta posición crítica se puede dar desde una *realidad o fantasía, de valor o de apreciación*. Se analizará las preguntas 9, 10 y 11 las cuales están direccionadas, según esta clasificación *en valor y de apreciación* respectivamente.

Gráfica 34. De valor ¿Por qué crees que la lechuza sabía que el hombre tenía el secreto para que el avioncito pudiera volar? Porcentaje de las respuestas de la novena pregunta.

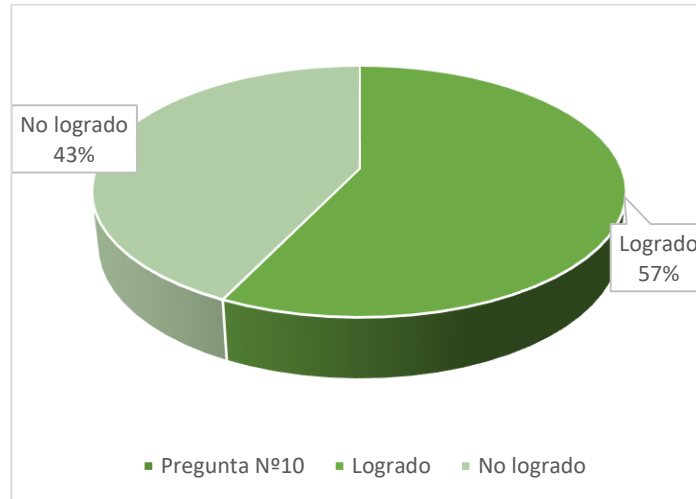


Fuente: El Autor.

Mediante esta interrogante tipo abierta se buscó que el lector diera su opinión desde un punto de vista racional el porque se da las acciones de un personaje. De acuerdo como se expone en la gráfica un 46% de la población contestó la pregunta, es decir, los estudiantes desde su experiencia, conocimientos y teniendo en cuenta lo leído dieron a conocer la razón del porque este personaje conocía quien tenía el secreto. Se obtuvieron respuestas como: porque ella era profesora, porque es la más inteligente, porque el hombre se lo dijo, porque es una maga y porque su mamá se lo enseñó. Por el contrario, un 54% de los niños no tomaron una postura crítica ante la pregunta.

En el análisis de la pregunta diez la cual también hace relación desde un punto de vista crítico de valor.

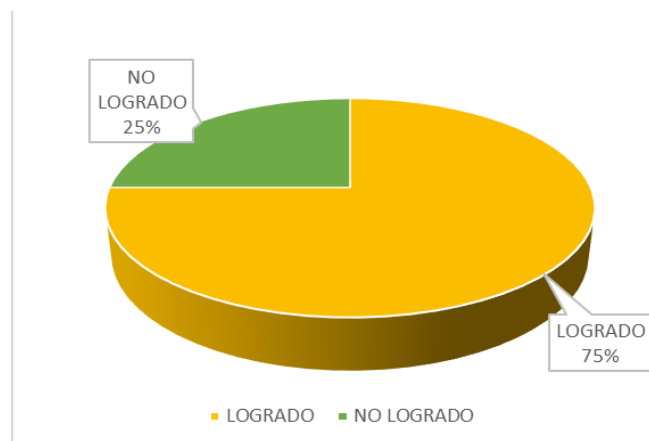
Gráfica 35. De valor ¿Por qué crees que el topo le dice al avioncito te aconsejo que ni siquiera intentes cavar? Porcentaje de las respuestas de la decima pregunta.



Fuente: El Autor.

Como se puede observar en la gráfica un 57% de los niños manifestaron su opinión a partir de sus conocimientos y de acuerdo a lo que contenía el texto, entre las respuestas, los niños argumentaron ideas como: para que aprendiera a volar, otras, que no esta hecho para cavar o que puede quedar atrapado. En cuanto a los estudiantes que no dieron respuesta equivale a un 43% , es decir son niños con poca capacidad para dar un juicio o valor sobre algo.

Gráfica 36. De apreciación ¿Dónde crees que puede vivir más feliz el avioncito en el aire o en la tierra? ¿Por qué? Porcentaje de las respuestas de la undecima pregunta.



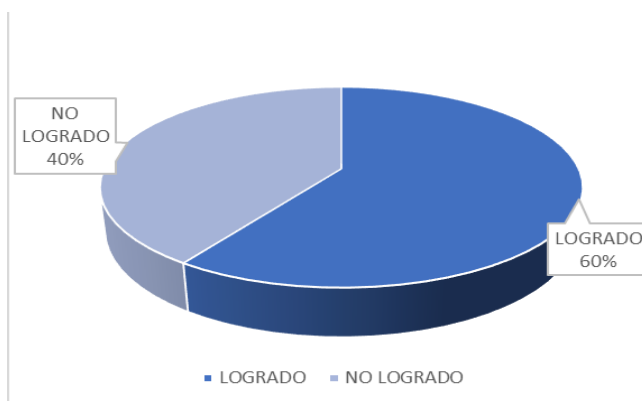
Fuente: El Autor.

A través de esta pregunta tipo abierta se buscó que el lector, según su apreciación emitiera juicios, valoraciones o proyecciones, como se puede apreciar, en la gráfica la participación de los estudiantes en este interrogante fue buena ya que se obtuvo un 75% de la población, es decir, más de la mitad de los niños manifestó un juicio de acuerdo a lo que el texto le produjo en su sentir; es interesante este resultado ya que permitió ver que la mayoría de los niños dan a conocer su punto de vista a partir de aquellas relaciones lógicas entre el texto y la experiencia del lector. En su opiniones argumentaron sus ideas así: en el aire porque los aviones vuelan, en el aire porque es donde puede aprender y volar muy alto. Por el contrario solo un 25% de los niños se les dificultad dar su apreciación frente a algo.

- **Análisis general del nivel critico – intertextual**

Teniendo en cuenta el anterior analisis de las preguntas que apuntaron al nivel de comprensión crítico, se pudo concluir que los estudiantes se les facilitó tener una postura critica en cuanto a dar una *apreciación* de alguna situación que haya sido contenida en el texto, por otro lado, en cuanto a dar un *juicio de valor* se evidencia que les cuesta hacerlo a la mitad de los niños del salon relativamente, ya que tiene que abordar desde su experiencia personal y sobre el tema del que trata el texto la importancia o la razon del porque ocurre una acción en una determinada situación de los personajes.

Gráfica 37. Porcentaje de los estudiantes que manejan un nivel critico – intertextual.



Fuente: El Autor.

Por consiguiente, mirando la totalidad de los estudiantes que lograron dar un punto de vista según lo leído e interpretado del texto, un 60% dieron solución a preguntas que requieren tener una postura crítica frente a algo. Esto quiere decir, cómo se menciona en los lineamientos curriculares ¹²⁸ cuando el lector realiza una lectura crítica se apropia completamente de la lectura, ha desarrollado con propiedad los niveles literal e inferencial, se convierte en un lector modelo capaz de interpretar lo que el autor quiere transmitir en el texto, realiza inferencias, y forma juicios de valor, llevándolo a realizar una crítica en torno a lo leído fundamentada en sus aportes personales. En cambio, un 40% de los estudiantes no comprenden en su totalidad este nivel de comprensión y por ende los dos niveles anteriores.

6.1.2 Análisis de la prueba diagnóstica de lectura

Una vez concluida la aplicación de la prueba en sus dos momentos y teniendo en cuenta los resultados a partir de las categorías previamente establecidas se concluyó lo siguiente:

- **Elaboración de anticipaciones y uso del discurso.** En cuanto a estas habilidades los resultados fueron evidentes al mostrar una mínima participación y logros de desempeños por parte de la población en los funcionamientos cognitivos de anticipación y uso del discurso, los cuales, son habilidades que permitieron ver el desarrollo de procesos cognitivos, es decir, los estudiantes en su mayoría no realizan anticipaciones, predicciones que le permitan relacionar el texto con sus conocimientos previos. Así mismo, fue imprescindible que la secuencia didáctica liderara actividades en pro del desarrollo de estas habilidades, con el fin de activar el pensamiento y la comprensión de un texto desde todos los niveles literal, inferencial y crítico.

- **Nivel literal.** En este nivel como se había mencionado antes, más del 50% de los estudiantes no identifican información explícita en el texto, es decir, se les

¹²⁸ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Op.cit., p.113

dificulta localizar personajes, ideas, espacios, tiempo y orden de eventos; por lo tanto fue importante incluir en la secuencia didáctica el desarrollo de estas habilidades identificar, secuenciar, ordenar, con el propósito de desarrollar procesos cognitivos y comprender desde un nivel literal.

- **Nivel inferencial.** En el nivel inferencial se muestra que aun existe una gran parte de la población con dificultad para inferir, relacionar contenidos, en otras palabras, el 50% no tiene en cuenta el contenido del texto y sus conocimientos fruto de la experiencia para relacionar y comprender una idea que no esta en el texto. De manera que, también fue necesario e importante desarrollar estas habilidades, al igual que las del nivel de comprensión literal.

- **Nivel crítico-intertextual.** El niño al interactuar con preguntas que lo lleven a pensar y reorganizar sus ideas, para explicar, informar o dar un juicio sea de valor o de apreciación e inhibe su expresión a nivel oral o escrito, lo cual pudo pasar probablemente por tres razones, la primera por la falta de experiencia con este tipo de interrogantes, la segunda porque no entiende la pregunta y la tercera porque de verdad no sabe. Por estas razones fue necesario incluir en la secuencia didáctica este tipo de estrategia para desarrollar este nivel de comprensión.

- **Igualdad de rango.** Al observar y comparar todos los resultados en la prueba escrita en los niveles de comprensión, se reflejan casi los mismos resultados en la prueba oral, con la diferencia que probablemente los estudiantes que se le dificultó dar a conocer sus suposiciones de forma oral, manifestaron lo que entendieron en lo escrito. Por lo cual, se concluye que entre los niveles de comprensión se presenta un rango de igualdad entre la población que logra y no logra estos desempeños, lo que quiere decir que la falta de dominio en el nivel literal, se evidencia de igual manera en los otros dos, no podemos olvidar que este proceso es simultáneo, se requiere fundamentar un nivel con el otro, por lo tanto, alrededor del 50% de los estudiantes realizan los tres niveles de comprensión y el resto del grupo no alcanzaron el desempeño esperado por cada nivel.

Frente a esto cabe resaltar que una parte del grupo cuenta con niños que se les facilita expresar las ideas contenidas o no en un texto, explicarlas y argumentarlas; así mismo dan a conocer su punto de vista ante cualquier situación que el mismo texto le exija.

6.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Para el estudio de los datos se realizó un análisis por cada pregunta de acuerdo a las siguientes categorías preestablecidas por la investigadora: concepción teórica, rol del maestro, estrategias de enseñanza de la lectura y evaluación de la lectura crítica, ya que el objetivo principal de la entrevista fue describir las estrategias que utilizaban los docentes del grado primero (de aquí en adelante **M1**: maestra uno, **M2**: maestra dos), para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes. La entrevista se organizó en 10 preguntas y fue dirigida de manera semiestructurada. Para su análisis se tuvo en cuenta la organización de las mismas en las categorías ya mencionadas.

Tabla 25. Relación preguntas y Categorías.

CATEGORÍAS	
CONCEPCIÓN TEÓRICA	
1.	¿Qué es leer?
2.	¿Qué es lectura crítica?
ROL DEL MAESTRO	
3.	¿Qué función desempeña el maestro en el proceso de lectura durante los primeros años de vida de los niños?
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA	
4.	De acuerdo a su experiencia ¿Cómo se puede fortalecer los procesos para el desarrollo de habilidades de comprensión y lectura crítica en el grado primero?
5.	¿De que tiempos y espacios dispone para realizar actividades de lectura?
6.	¿Qué estrategias aplica en el desarrollo de las clases para despertar en sus estudiantes el interés por la lectura?
7.	¿Qué tipos de texto utiliza en el aula para fomentar la lectura y cual le ha parecido que resulta más atractivo para leer a sus estudiantes?

8. ¿Qué estrategias didácticas aplica en el aula para desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión y procesos de lectura crítica ?
EVALUACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA
9. ¿Qué fortalezas ha identificado en los estudiantes al aplicar estrategias didácticas para mejorar sus habilidades comprensivas y críticas?
10. ¿De qué forma evalúa el proceso de lectura crítica?

Fuente: El Autor.

En la siguiente tabla se presenta el análisis por categoría, en la cual se exponen los descriptores que permitieron representar cada una de las subcategorías emergentes de acuerdo a las respuestas obtenidas.

Tabla 26. Categorización de la entrevista.

CATEGORÍA: CONCEPCIÓN TEÓRICA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿Qué es leer?	Comprender Leer textos narrativos	M1. “Coger un texto y comprenderlo”. M2. “Son todos los textos narrativos que uno lee de un determinado tema”.	De acuerdo a las respuestas suministradas por las maestras se puede analizar que el concepto de leer solo se limita al tomar un texto, desconociendo que el proceso de lectura parte de otros contextos y otros códigos que el ser humano interpreta desde la experiencia tal y como lo afirma Emilia Ferreiro; de igual forma, en las definiciones se descarta que la lectura sea mirada solamente como la decodificación de textos, pero sí se menciona como un acto de leer por leer sin sentido; en el otro caso, se nombra que se hace comprensión pero sin explicación alguna de qué tipo de comprensión. Por lo cual, es importante recordar que leer es un proceso que involucra mucho más que un proceso mental, así como lo plantea Daniel Cassany: “leer es comprender” pero en medio de esa

			<p>comprensión este autor deja ver que el lector requiere utilizar sus destrezas del pensamiento como anticipar, aportar desde los conocimientos previos, hacer hipótesis, verificarlas para construir significado. Ante esto es visible el panorama de conceptos vacíos por parte de las maestras, por lo cual se hace necesario también destacar el aporte que nos da Josette Jolibert sobre el concepto de leer “ leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”.</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA: CONCEPCIÓN TEÓRICA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿Qué es lectura crítica?	<p>Analizar el contenido</p> <p>Construir significado</p>	<p>M1. “Es donde se analiza el contenido y se comprende sacando un provecho al analisis”.</p> <p>M2. “Es escudriñar el tema, es cuando el estudiante puede extraer ideas, definir conceptos, y hacer propuestas al texto, puede sacar conclusiones, determinar porque pasaron las cosas, o porque se dio el acontecimiento o la idea principal, definir con sus propias palabras que contiene la lectura y de la lectura que toma para construir una nueva lectura a su criterio”.</p>	<p>A partir de sus conocimientos las maestras hace una acercamiento hacia el concepto de lectura crítica, al mencionar que el lector saca provecho del análisis y realiza procesos cognitivos como definir, comparar, extraer, concluir y tomar una postura critica frente a lo que lee. Sin embargo, hace falta abordar en sus definiciones como dice Cassany conocer quien esta detrás del discurso y que opinión tienen otras personas frente a él, que le permita comprender la lectura desde una perspectiva sociocultural, es una de las claves de la lectura critica. Por lo tanto, cuando nos referimos a lectura critica hace referencia a que el lector no solo sea capaz de extraer el</p>

			sentido literal del texto y comprender como se articulan las partes, sino que logre también hacer inferencias, las verifique y confronte resultados, mediante el papel de un lector activo que evalúa los contenidos de los textos, se apropia, construye y transforma su pensamiento desde la realidad personal y social.
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA: ROL DEL MAESTRO			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	Motivador Base principal	<p>M1. “Motivador para adquirir hábitos en la lectura”.</p> <p>M2. “El 100 por ciento si se habla de un porcentaje, el maestro es el apoyo primordial de los estudiantes, del tiempo que usted dedique</p>	Las docentes dan a conocer en sus respuestas que el maestro tiene como función ser la base de la enseñanza y el eje motivador de estos procesos de lectura, también resaltan que dependiendo del tiempo que se dedique a estos procesos depende el aprendizaje de los niños en todas las áreas y su formación como lector; de esta forma, se asemeja a los aportes teóricos de Teresa Colomer quien afirma que el maestro es un mediador que guía y motiva a los estudiantes a leer, mediante experiencias enriquecedoras que le permitan crear el hábito para toda la vida. Aunque es las apreciaciones por

		<p>y los motive a la lectura es el excelente aprendizaje, es el excelente desarrollo de ellos, porque en la lectura esta la base de todas las areas del conocimiento. El profesor es la base principal de que el estudiante le guste leer”.</p>	<p>parte de las maestras no dicen como debe ser esta mediación, es importante destacar el concepto que nos brinda Camilloni “mediación: es la intervención acertada que prepara y hace el docente para favorecer el proceso de interacción entre el autor del texto que se lee, el texto y el lector, en un determinado contexto, para lograr una comprensión y, por ende, una interpretación” Así mismo, Vygotsky menciona que el maestro debe tener un rol de mediador y facilitador de procesos donde el niño analice, confronte y elabore el significado de lo que vive. Respecto a esto Josette Jolibert también nos aporta sobre el papel del docente en los procesos de lectura desde los primeros años de vida, el cual debe caracterizarse por ofrecer a los niños en un primer lugar lecturas efectivas y muy diversificadas, luego ayudarlos a interrogar el lenguaje escrito y por ultimo enseñarles a utilizar las herramientas de su contexto para encontrar el placer y el sentido de lo que lee.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA LECURA

PREGUNTA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
De acuerdo a su experiencia ¿Cómo se puede fortalecer los procesos para el desarrollo	Realización de preguntas Elaboración de textos	M1. “Realizando preguntas a los estudiantes a medida que se va leyendo el texto”.	Las maestras tienen en cuenta desarrollar habilidades cognitivas al implementar la realización de preguntas que lleven a los estudiantes a pensar durante el relato de la historia o aquellas que requieren para cuestionarse y elaborar ideas bajo sus criterios, de igual forma, le apunta al fortalecimiento de habilidades comunicativas como la

<p>de habilidades de comprensión y lectura crítica en el grado primero?</p>		<p>M2.. “Aplicar estrategias como la construcción de textos a base de imágenes, porque cada persona tiene una perspectiva diferente, por eso cada estudiante tiene un criterio para definir un contexto de un tema, yo trabajo mucho las imágenes, proyeccion de videos, frisos, historietas mudas, que ponen a los estudiantes a pensar y criticar las imagenes con las diversas situaciones”.</p>	<p>elaboración de textos utilizando imágenes, videos o historietas, que le permiten al individuo mejorar sus procesos orales y escritos. Sin embargo, desconocen otras que son sustentadas por David Cooper¹²⁹ aquellas habilidades que se deben implementar en el aula para que el estudiante aprenda a desarrollarlas y se tomen como estrategias al interactuar con diferentes tipos de textos, entrelazando habilidades y procesos. Estas le servirán para entender como un autor ha estructurado sus ideas, y como se relacionan esas ideas con la información previa del lector y así le permita construir significados y atribuir sentido a su experiencia lectora. Según Cooper son¹³⁰:</p> <p>1.Habilidades y proceso relacionados con ciertas claves para entender el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de vocabulario: incluye claves contextuales, el análisis estructural y habilidades del uso del diccionario. • Identificación de información relevante del texto: incluye la identificación de los detalles narrativos relevante, la identificación de la relación entre lo hechos (causa-efecto, secuencia), la identificación de la idea central y la identificación de las relaciones entre las diferentes ideas
-----------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹²⁹ COOPER, David. Op.cit., p. 26.

¹³⁰ Ibid.p.27

			contenidas (descripción, comparación).
--	--	--	----------------------------------------

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA LECTURA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p>1. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencias: en donde se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no está explícito en el texto. • Lectura crítica: Se enseña al lector a evaluar contenidos y a emitir juicios apoyándose en su experiencia. • Regulación: se enseña al lector ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. <p>Por lo tanto, los procesos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica deben buscar estrategias que fortalezcan no solo habilidades de construcción y comunicación como mencionan las maestras, sino que también propiciar el fortalecimiento de procesos cognitivos que lleven al estudiante tener criticidad frente a lo que lee.</p>

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿De que tiempos y espacios dispone para realizar actividades de lectura?	Lectura diaria	<p>M1. “Media hora todos los días con lectura de cuento, historietas y vocabulario”.</p> <p>M2. “Trato todos los días hacer lectura de 15 minutos al empezar y al terminar la jornada de estudio. y lo hago mas para captar la atención y manejar la disciplina en el aula”.</p>	<p>La maestras diariamente disponen de un tiempo corto y limitado para realizar actividades de lectura, las cuales estan enfocadas en compartir el relato de un texto, y la toman como estrategia para conocer vocabulario o para realizar control de comportamiento, ante esto, es importante destacar que en estas respuestas se muestra una contradicción en relación a la respuesta que se dio anteriormente con respecto a la función del maestro, en donde la docente codigo M2 nos habia mencionado que el maestro era un 100 porciento primordial en la enseñanza de estos procesos y del tiempo al que se le dedicara a la lectura dependería todo su aprendizaje, pero en la práctica y en su respuesta, se denota todo lo contrario. Es asi, que se evidencia que los procesos de lectura no son mediados para desarrollar habilidades comprensivas y criticas en los niños; así mismo, no se les brinda el espacio y tiempo necesario para aplicar estrategias de comprensión. En las apreciaciones de las maestras, el espacio no se define claramente, pero es importante recordar que para las actividades de lectura se debe organizar y adecuar el aula, y tener en cuenta la aplicación de ella desde una perpectiva transversal, dándole la importancia que necesita en el ambiente escolar; en otras palabras, crear espacios donde el niño sienta el placer de aprender, explorar, interrogar, inferir, relacionar, confrontar,</p>

			evaluar, juzgar, de acuerdo al contenido del texto y su experiencia previa.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿Qué estrategias aplica en el desarrollo de las clases para despertar en sus estudiantes el interes por la lectura?	<p>Lectura de Imágenes</p> <p>Concursos de lectura</p>	<p>M1. “Proceso de lectura de imagen, ejercicios de discriminación visual y auditiva”.</p> <p>M2. “Yo utilizo mucho los concursos con palabras claves, les explico tengo un paquete de palabras quien las lee mas rapido. Luego paso a oraciones, y textos cortos, y asi voy aumentando el contenido, para que ellos se motiven por competir y a la vez, el interes en los niños por el texto”.</p>	Según lo mencionado, las maestras tienen en cuenta la implementación del juego y la visualización de palabras, oraciones, textos e imágenes como estrategias para despertar en los estudiantes el interes por la lectura. No podemos desconocer que la imagen según los estándares curriculares se definen como un sistema simbólico que le permite al individuo mejorar su competencia cognitiva y comunicativa, es así, que le brinda al lector herramientas para imaginar o constatar la realidad; frente a esto, tomamos como referencia otros de los aportes de Josette Jolibert ¹³¹ , ¿partir de la necesidad del niño por saber que dice aquí?, y como lo relaciona con su contexto para descubrirlo, es decir, crear estrategias teniendo en cuenta los intereses de los niños para incentivar el gusto por la lectura. Asi como lo destaca Yolanda Lopez ¹³² , la lectura debe empezar desde una experiencia personal.

¹³¹ JOLIBERT, Josette. Op.cit., p.25

¹³² LOPEZ, Yolanda. Leer para comprender y escribir para transformar. El placer de la lectura y la escritura en la escuela. Primera edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. pag.16. ISBN 978-958-691-531-1

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿Qué tipos de texto utiliza en el aula para fomentar la lectura y cual le ha parecido que resulta más atractivo para leer a sus estudiantes?	Tipología textual	<p>M1. “Cuentos, historietas mudas y videos”.</p> <p>“Historietas de suspenso”</p> <p>M2. Cuentos, fábulas,historietas.</p> <p>“Las fábulas”</p>	<p>Para abordar actividades de lectura, las maestras tienen en cuenta como estrategia, la utilización de diferentes tipos de textos que en su mayoría están acompañados de imágenes, esto permite que el estudiante al interactuar con distintas clases de textos conozca su estructura para leerlo y comprenderlo. Dentro de sus respuestas se desconoce el tipo de texto libro álbum, a pesar de que es un herramienta con la que cuenta todos los días en la institución a través del programa colección semilla, sin embargo, lo relacionan con el cuento, pero no conocen el sentido y la importancia de este tipo de texto para llevar procesos significativos en la lectura; además, este tipo de texto es el que se tiene en cuenta para esta propuesta de investigación como recurso para desarrollar procesos de pensamiento y lectura crítica; ya que es un texto que ofrece la interpretación de los dos códigos la ilustración y lo escrito para comprenderlo.</p>

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿Qué estrategias didácticas aplica en el aula para desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión y procesos de lectura crítica?	Interpretación Intertextualidad	<p>M1. “Despertar en los niños habilidades para la lectura y estimular la capacidad de analisis e interpretación”</p> <p>M2. “Realizar la comparación entre dos textos, que tienen un punto de similitud y diferencia, analizar imágenes para expresar sus ideas, en que se parecen o no, que les recuerdan o con cual otra historia pueden compararla”.</p>	<p>Según las apreciaciones que las maestras dan, una de ellas no respondió a la pregunta ya que lo que menciona es explicando el para que se da un proceso de lectura. Por otro lado la segunda maestra nombra una de las principales habilidades de la lectura critica que es la intertextualidad, mediante la estrategia de comparar textos que le permita al lector establecer e inferir semejanzas - diferencias entre los contenidos y así, a partir del texto leído y sus relaciones con otros textos; lo conduzcan a la elaboración de juicios orales o escritos. A esto hace hincapié Fabio Jurado¹³³</p> <p>Por lo tanto, la lectura crítica supone alcanzar un alto grado de comprensión, para lo cual se deben implementar estrategias que lideren procesos para desarrollar habilidades comprensivas y críticas, como las mencionadas con anterioridad por David Cooper y métodos que busquen la aplicación de algunas de las veintidós técnicas de Cassany¹³⁴, las cuales se encierran en tres grandes grupos: explorar el mundo del autor, analizar el género discursivo y predecir Interpretaciones, ya que estas le permitirán también al individuo comprender no solo lo que sugiere el texto sino el mundo en su totalidad.</p>

¹³³ JURADO, Fabio. Op.cit.,

¹³⁴ CASSANY, Daniel. Op.cit., p.116

CATEGORÍA: EVALUACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿Qué fortalezas ha identificado en los estudiantes al aplicar estrategias didácticas para mejorar sus habilidades comprensivas y críticas?	Habilidades comunicativas	<p>M1. “Seguridad al comunicarse con los demás, agilidad para comprender y analizar dudas y confianza en sí mismo”.</p> <p>M2. “Aumento fluidez verbal, coherencia y cohesión de ideas, construcción de narraciones cortas”.</p>	<p>Según las respuestas dadas por las maestras, los estudiantes que interactúan procesos de lectura crítica desarrollan habilidades comunicativas básicas (hablar, leer, escribir) para relacionarse con eficiencia y destreza con su entorno; por lo cual, son importantes los aspectos que cada maestra resalta, ya que estos procesos lingüísticos dan la posibilidad al estudiante de comunicarse con otros, dar a conocer sus pensamientos, confrontar sus decisiones, relacionar y establecer sus ideas y comprender mejor la realidad.</p> <p>Aunque el desarrollo de estas habilidades son muy importantes, también se hace necesario destacar aquellas que han sido nombradas con anterioridad por David Cooper ¹³⁵ quien afirma que los estudiantes al estar inmersos en estos ambientes que lideran procesos de comprensión, les permiten fortalecer sus habilidades cognitivas y desarrollar claves para entender y relacionar el texto con su experiencia previa, es decir, comprender el mundo que lo rodea desde una perspectiva crítica. De igual manera, lo sustenta Casany¹³⁶</p>

¹³⁵ COOPER, David. p.26-30

¹³⁶ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>. No.32 p.119 ISSN 1132-6239

			“La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad”.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA: EVALUACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
¿De qué forma evalúa el proceso de lectura crítica?	Comprensión de textos Elaboración de conclusiones	M1. “Comprensión de lectura y análisis e interpretación de textos”. M2. “Evaluación de la agilidad, análisis crítico, conclusiones que los niños elaboran”.	Las maestras dan a conocer que evalúan el proceso de lectura crítica a través de pruebas que permitan conocer el nivel de comprensión de los niños; así mismo, tienen en cuenta las conclusiones que elaboran los estudiantes al interactuar con el texto y realizar un análisis interpretativo. Frente a estas valoraciones hace falta la elaboración de criterios que señalen específicamente las habilidades comprensivas y críticas que los estudiantes requieren alcanzar al entender y analizar el contenido de un texto. Según Cassany ¹³⁷ en la evaluación se debe tener en cuenta todo el proceso desde el principio a fin con el propósito de mejorarlo, y este proceso debe estar basado en un análisis cualitativo, es decir, que permita valorar las habilidades que desarrolla el lector para encontrar el significado de un texto y la

¹³⁷ Ibid., p.121

			capacidad de reflexionar y transformarlo.
--	--	--	-------------------------------------------

6.3 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE


En esta propuesta de investigación se aplicó la técnica de la observación no participante, con el propósito de describir las estrategias que emplearon las docentes del grado primero en el aula, para fortalecer y desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes; por lo cual, permitió identificar las estrategias, la importancia de ellas en el aula, y como se administraron estas estrategias en los tiempos de la lectura en un antes, durante y después.

Para cumplir con el objetivo de la presente investigación se realizó una observación a cada una de las maestras entrevistadas anteriormente. Se analizó la información con un registro estructurado de observación (ver Tabla N°29), teniendo en cuenta los tres momentos que sustenta Isabel Solé referidos a las estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura. También se tuvieron en cuenta las habilidades comprensivas-críticas que los estudiantes deben alcanzar para elaborar el significado de un texto, expuestas por el autor David Cooper y además, la aplicación de actividades que permitan activar los conocimientos previos, aporte de Frank Smith.

Con esto se pretendió tener un panorama de las metodologías utilizadas por las docentes, con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes.

Es importante destacar que se realizó un solo formato de registro estructurado por las dos observaciones, ya que, de esta manera se evidencia un mejor registro de los procesos de clase en torno a la lectura y, se facilita el posterior análisis.

Tabla 27. Diarios de campo -Observación no participante N°1.

<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRIA EN PEDAGOGIA TECNICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Fecha: 14 de marzo	Área: Lengua castellana	Grado: Primero
Hora de Inicio: 7:00am	Hora de Finalización: 8:30am	Lugar: Institución Educativa El Castillo sede E
Observador: María Cristina Figueroa Mora		
Objetivo: Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas.		
OBSERVACIÓN N°1		
<p>Se inició la clase a las 7:00am, la docente organizó a los estudiantes sentados en el piso en semicírculo para escuchar la lectura de un cuento, en este caso la historia de Fernando El furioso, en un primer momento realizó anticipaciones sobre la imagen y el título del texto, los niños mencionaron dos títulos diferentes “el niño bravucón”, “el niño de los truenos”, la maestra continuó diciendo el por qué van a leer el texto, y les dice que es porque van a ver una letra muy bonita. Luego les mostró la fotografía del autor que está en el libro y les leyó el nombre. Seguidamente, inició la lectura del texto y durante este proceso realizó preguntas a los niños en torno al problema de la historia, también rescató el léxico del texto y lo usó para que los niños comprendieran lo que leyeron, los niños todo el tiempo estuvieron sentados escuchando la historia y algunos de ellos se mostraron desatentos, desinteresados por seguir escuchando y por participar en la actividad.</p> <p>Durante la lectura, la maestra les mostró las imágenes que complementan la historia y les hizo preguntas, los niños respondieron de acuerdo a lo que fueron construyendo y entendiendo del texto.</p> <p>Para cerrar la lectura, la maestra les permitió a los niños concluir lo sucedido, luego les relacionó la situación del texto con una actividad de clase que se vivió en un momento pasado, seguidamente, les mostró diferentes rótulos que contenían palabras escritas con f y que se leyeron en la historia para que los niños participaran diciendo que dice y al mismo tiempo relacionando esta palabra con el contexto de la historia.</p> <p>Después los niños se sentaron en sus respectivas sillas para dibujar a Fernando y escribir el nombre del personaje principal.</p>		
ANÁLISIS		
Según la intervención de la maestra se evidencia la falta de organización para dirigir las estrategias de lectura en los tres tiempos que menciona Isabel Solé: antes, durante y después,		



que ayudan al estudiante a construir la comprensión e interpretación de textos. Por lo cual, se observó que al iniciar el proceso de clase no hay una actividad de motivación para sondear los pre saberes en sus estudiantes y establecer conexiones con el mundo en el cual está inmerso; así mismo, se evidenció que no hay cuestionamientos que busquen despertar el interés en los estudiantes y propiciar el desarrollo de habilidades comprensivas como anticipaciones, predicciones, inferencias e hipótesis, por ello, es recomendable que antes de la lectura la maestra genere preguntas como: ¿De que tratará el texto? ¿Qué nos dice el título? ¿En dónde sucederá la historia?; de igual forma, cuando los niños propusieron anticipaciones, por ejemplo, en el título del cuento, la maestra no tuvo en cuenta esta participación. Cabe destacar que la maestra les mencionó el objetivo de leer la historia e hizo un breve contexto del libro, pero el espacio que se brindó para esta estrategia de comprensión del texto fue muy mínimo y superficial, lo cual no le permitió al niño hacer conexiones y sentirse en agrado con el contexto del texto.

En lo referente al durante, la maestra realizó lectura oral de toda la historia y permitió la participación de sus estudiantes para ir interpretando el problema de la historia, aunque se hizo evidente que la participación de los niños solo iba dirigida a la situación problema de la historia y no en interpretar otros códigos como la imagen y la relación de esta con el texto que es la principal característica del libro álbum; además, tampoco se dio la interpretación de frases o la formulación de predicciones, inferencias para que el niño tuviera un control del proceso de comprensión que iba construyendo, de igual manera, hizo falta permitirle al niño ubicarse en la situación de comunicación del texto, es decir, ¿quién habla? ¿A quién Habla? y en realizar pausas para conocer si los estudiantes estaban comprendiendo la secuencia narrativa de la historia, para ello, se recomienda manejar espacios donde el niño construya de forma oral o escrita lo que ha sucedido y lo que puede suceder.

Cabe destacar que la maestra utilizó el vocabulario desconocido para relacionar e interpretar el texto, de igual forma, manejó relación de situaciones cotidianas con la temática del texto.

El momento final de la clase que hace referencia al después de la lectura, la maestra realizó una actividad de elaboración de un producto pero este no tuvo como propósito enriquecer la comprensión de la lectura, así mismo, hizo una socialización de respuestas muy literales, por ello se hace necesario recordar que en esta fase de la lectura es muy significativa cuando al estudiante se le brinda la oportunidad de compartir sus conclusiones, verificar hipótesis, o realizar una nueva idea en relación a lo leído.



Tabla 28. Diarios de campo -Observación no participante N°2

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TÉCNICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO	 
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fecha: 23 de marzo	Área: Lengua castellana	Grado: Primero
Hora de Inicio: 7:00am	Hora de Finalización: 8:00am	Lugar: Institución Educativa El Castillo sede E
Observador: María Cristina Figueroa Mora		
Objetivo: Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas.		
OBSERVACIÓN N°2		
<p>Siendo las 7:00am la docente inició la clase de lengua castellana, para ello organizó los niños en círculo y les preguntó <i>¿Les gustaría que les contara una historia?</i> Los niños se mostraron entusiasmados y dispuestos a escuchar la historia de un libro álbum que se titula Buenas Noches Gorila, para ello, les mostró la caratula del libro con la cual hizo anticipaciones y predicciones según el contenido de la imagen, de igual forma, en el título relacionó algunos contenidos que habían visto en cuanto a vocales y letras.</p> <p>Seguidamente, empezó la maestra a leerles el texto, utilizando la imagen y múltiples interrogantes que llevaron a los niños a elaborar predicciones e ir construyendo la historia, esto sucedió todo el tiempo al pasar una página u otra, durante este proceso relacionó al niño con otros contenidos que han visto, por ejemplo, contar los animales, que clases de animales eran y hablar de los comportamientos de los animales.</p> <p>Para terminar, organizó los niños y entonó una canción sobre los animales.</p>		
ANÁLISIS		
<p>Para iniciar la clase se observó que la maestra no cuenta con anterioridad con una planeación o registro de las actividades que va a desarrollar, cuando inicia el proceso de leer, se evidenció que la maestra motiva a sus estudiantes a hacer uso de sus pre saberes, al promover preguntas que permitieron crear la expectativa de lo que sucedía e iba a suceder en la historia, de esta forma, promovió en ellos el desarrollo de habilidades comprensivas como las predicciones, esta estrategia se denota en todo el proceso de lectura del libro con el fin de que los niños construyeran el sentido del texto a medida que leían las imágenes. Es necesario destacar que la docente dio a conocer a sus estudiantes el objetivo de leer el texto, pero en sí los niños no contaron con una actividad de apertura, de motivación para despertar el interés en los niños frente a lo que van a aprender en relación con lo que tienen conocimiento de su contexto.</p>		

Durante el proceso de lectura se observó un adecuado acompañamiento por parte de la maestra, así mismo, promovió la participación de los estudiantes para facilitar la comprensión del texto, aunque estuvo limitada simplemente a que los niños identificaran información netamente literal del texto, para ello, también realizó pausas que le permitieron conocer si los estudiantes comprendían la secuencia de los hechos de la historia; se recomienda implementar en este momento de la lectura el descubrimiento de vocabulario y la relación entre textos, contenidos, de acuerdo a la temática y la elaboración de hipótesis e inferencias. En el momento del cierre, la maestra realizó como actividad complementaria, la entonación de una canción, pero en sí, esta actividad no demostró una intención académica significativa que le permitiera al niño evaluar, verificar, o complementar la comprensión del texto. De igual forma, se recomienda trabajar en este momento de la lectura el desarrollo de habilidades comprensivas de causa y efecto, caracterización de los personajes, o la elaboración de un texto, esquema que permita enriquecer la comprensión de la lectura.

Tabla 29. Analisis de la información registrada de la observación no participante en los diarios de campo.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRIA EN PEDAGOGIA TECNICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE INSTRUMENTO REGISTRO ESTRUCTURADO DE OBSERVACIÓN			 
Tiempo:	Lugar:	Fecha:	
Grado:	Número de niños:	Numero de niñas:	
Objetivo: Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas.			

MOMENTOS	CRITERIOS	OBSERVACIÓN N°1		OBSERVACIÓN N°2	
		SI	NO	SI	NO
ANTES	La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento		X	x	
	El docente da a conocer a sus estudiantes el objetivo del texto.	X			X
	Contextualiza el texto.		X		X

	Motiva a sus estudiantes a hacer uso de sus pres saberes.		X	X	
	Promueve preguntas sobre el texto permitiendo al estudiante elaborar predicciones.		X	X	
	Realiza actividad de motivación al iniciar la actividad de lectura.		X		X
	Expone el género del tipo de texto que se lee		X		X
DURANTE	Utiliza textos que involucran la imagen.	X		X	
	Promueve la participación de los estudiantes de manera que facilite la comprensión del texto.	X		X	
	Realiza lectura oral a los estudiantes.	X		X	
	Realiza preguntas para provocar predicciones, inferencias e hipótesis en sus estudiantes.		X		X
	Realiza pausas para conocer si los estudiantes comprenden la secuencia narrativa de la historia.		X		X
	Promueve actividades que requieren la opinión de los estudiantes.	X		X	
	Rescata el léxico del texto y lo usa para comprender lo que se lee.	X			X
	Realiza relación entre textos de acuerdo a la temática.		X		X
DESPUÉS	Evalúa el aprendizaje por medio de preguntas.	X		X	
	Propicia la elaboración de un producto final para enriquecer la lectura comprensiva.		X		X
	Realiza actividades complementarias para verificar dificultades o avances en la comprensión.		X		X

De acuerdo a la información recolectada surgieron las siguientes categorías:

Esquemas previos. Durante la lectura las maestras titulares tuvieron en cuenta desarrollar algunas preguntas para llevar al estudiante a interpretar la

información del texto, pero desde un nivel literal; por lo tanto, es importante implementar estrategias que lleven al estudiante a activar y relacionar su información almacenada con la nueva información, y abordar la comprensión en todos los niveles y de esta forma empieza a construir el significado del texto; como lo afirma Frank Smit¹³⁸. Por lo tanto, se hizo necesario incluir la exploración de esquemas previos en la secuencia didáctica, como estrategia para activar y permitirle al niño saberes en contexto..

Estrategias en tres tiempos: antes, durante y después. Esta observación permitió detectar que hace falta implementar en los procesos de lectura otras estrategias que busquen desarrollar habilidades comprensivas y críticas como las que expone COOPER¹³⁹: la elaboración de inferencias, hipótesis, la identificación de la relación entre los hechos, la comprensión de causa y efecto, secuencia narrativa, claves contextuales, caracterización de los personajes, contextualización textual, uso del vocabulario y la creación de espacios para que los niños tomen postura frente al texto, sobre lo que piensa respecto a él, lo que le gustó y lo que no está de acuerdo, y así tengan la oportunidad de concluir, verificar y complementar las ideas; y de esta manera, se estimule en el aula la lectura desde todos los niveles literal, inferencial y crítico, por consiguiente, un texto que se explore, que se critique, que permita la utilización de procesos cognitivos, es un texto que ha sido comprendido¹⁴⁰. Estas estrategias fueron retomadas en la propuesta de intervención para desarrollar procesos del pensamiento en pro de mejorar los niveles de comprensión.

De igual forma, se observó que las maestras no manejaron tiempos como estrategia para abordar la comprensión e interpretación del texto¹⁴¹, es decir, no hubo la organización de un antes, durante y después de la lectura que permitiera mediar la interacción del maestro en los procesos, para desarrollar habilidades comprensivas y críticas; por lo cual, estos tres momentos fueron parte de la

¹³⁸ SMITH, Frank. Op.cit., p.67

¹³⁹ COOPER, David. Op.cit., p.27

¹⁴⁰ CASSANY, Daniel. Op.cit., p.297

¹⁴¹ SOLÉ, Isabel. Op.cit., p.77

propuesta de intervención con el fin de liderar espacios significativos en torno a la lectura.

Implementación textual. Para orientar procesos de lectura las maestras utilizaron libros que contienen imágenes (ibro álbum), este tipo de texto despierta la curiosidad y la creatividad de los estudiantes por conocer y preguntarse que pasará, pero en el momento de implementarlo, las maestras no le dieron uso adecuado a este recurso didactico rico en imágenes, para interrogar al niño y cuestionar sus saberes y así inquietar su conocimiento y ayudarlo a producir uno nuevo. Teniendo en cuenta que el libro álbum es una herramienta que permite leer y armonizar dos codigos diferentes para encontrar el sentido de la historia.

Actitud del docente. Durante la practica hubo momentos en que las docentes inhibieron la participación de los niños o ignoraron sus aportes para ayudar a elaborar el significado del texto; por el contrario, no se debe olvidar que “el estudiante es el eje fundamental para que su aprendizaje sea significativo, y el docente sea el puente construtor de ese saber¹⁴².

6.4 ANÁLISIS DE LA FASE DIAGNÓSTICA

6.4.1 Triangulación de las técnicas de recolección de la información.

Teniendo en cuenta que la triangulación según Elliot¹⁴³ “es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar la información” de acuerdo a esto, resultó pertinente hacer un análisis de esta fase abordando la situación problema desde dos aspectos:

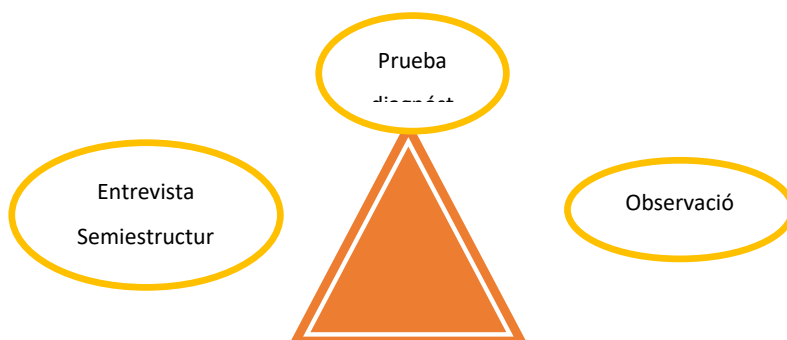
El primero mediante un estudio de las tres técnicas de recolección de información: prueba inicial diagnóstica, entrevista a las maestras y observación no participante con el fin de relacionar y discrepar la información y dar respuesta

¹⁴² COLOMER, Teresa. Op.cit., p.6

¹⁴³ MCKERNAN, James. Op.cit., p.6

a las preguntas directrices. En el siguiente esquema se puede observar la triangulación de las tres técnicas que permitieron analizar la realidad del contexto estudiado.

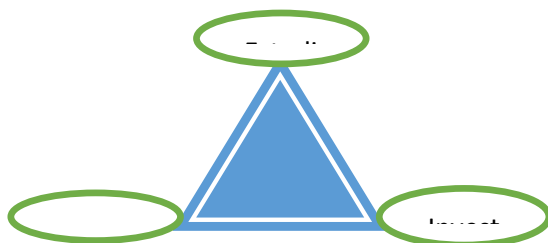
Gráfica 38. Triangulación de la información por técnicas de recolección de datos.



Fuente: El Autor.

El segundo aspecto fue analizar la relación entre los participantes de la investigación (profesor, estudiante, investigador) los cuales no solo permitieron que el investigador se familiarizara con la realidad del entorno y sus participantes en la obtención de los datos, sino que brindaron la información necesaria desde tres puntos de vista diferentes, en cuanto a esto Mckernan¹⁴⁴ afirma: tres perspectivas llevan a cabo tres tareas como observar en profundidad, hacer más investigaciones y por último, explicar a partir de los datos, los actores, las teorías y la metodología de investigación utilizada. Así mismo de esta manera el investigador se encuentra en la mejor posición para recoger datos sobre las características de la interacción entre el profesor y los estudiantes.

Gráfica 39. Triangulación de la información por estamentos.

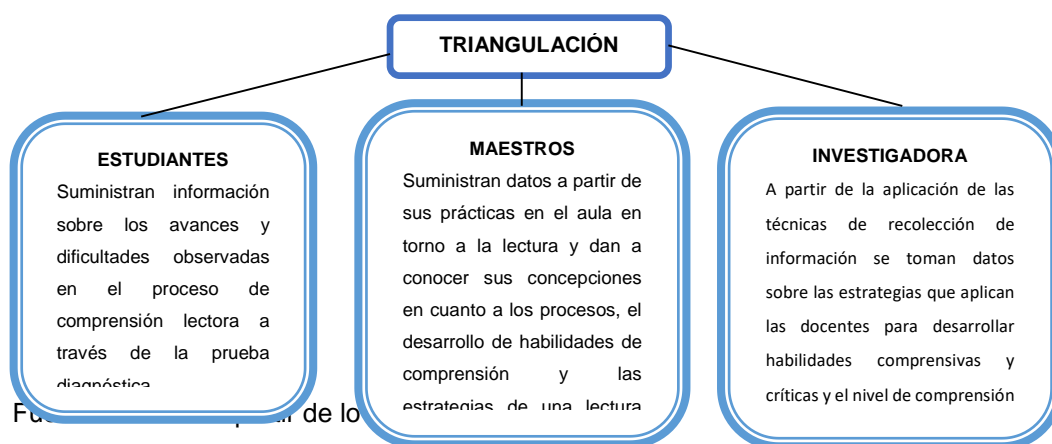


Fuente: El Autor.

¹⁴⁴ Ibíd.p.8

De acuerdo a lo anterior el problema de investigación con su respectivo análisis de datos se revisó desde tres miradas diferentes: como fue la observación de la investigadora, la posición de los estudiantes y por su puesto la de los docentes.

Gráfica 40. Esquema de triangulación investigadora, estudiantes, maestros



Para lograr la triangulación se llevó a cabo los siguientes pasos:

- Se analizaron los videos de cada sesión de la prueba oral y se registró la información según las rejillas de valoración con los respectivos descriptores.
- Se compararon las respuestas tanto de la prueba oral como de la escrita, que tenía como objetivo identificar el nivel de lectura en los estudiantes del grado primero.
- Se compararon las respuestas dadas por las maestras en las entrevistas semiestructuradas, que tenían como fin describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes.
- Se analizaron los videos de la observación no participante, y se dio respuesta a cada uno de los criterios del registro estructurado de observación, teniendo en cuenta la práctica en el aula que las maestras desarrollaron.
- Se analizó la información que se registró en la observación no participante, con el propósito de describir las estrategias que utilizaban los docentes del grado primero para desarrollar habilidades de comprensión y procesos de lectura crítica.
- Se contrastó todo los datos recolectados.

6.4.2 Hallazgos.

En esta primera fase de diagnóstico se encontraron los siguientes resultados, organizados en cuatro categorías generales que son:

- **Nivel de lectura.** Un 50% de los estudiantes presenta un bajo desempeño en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, por lo tanto, una parte de la población se le dificulta elaborar anticipaciones, predicciones, identificar información explícita e implícita, dar a conocer su punto de vista de acuerdo a las ideas contenidas o no en el texto, es así, que estos resultados evidenciaron que los estudiantes no están inmersos en actividades de lectura significativas sino por el contrario prácticas descontextualizadas que no les permite desarrollar habilidades comprensivas y críticas frente a un texto.

- **Estrategias de lectura.** La información arrojada de la observación no participante y la entrevista demostró que las maestras difieren entre las estrategias de lectura que consideran adecuadas y deben promoverse y las prácticas desarrolladas en el aula, pues mencionaron que durante el proceso de lectura se deben manejar buenos espacios, tiempos, actividades y materiales para que el niño comprenda el relato significativamente. Sin embargo, no hubo organización de tiempos antes, durante y después que contengan actividades promotoras de procesos del pensamiento, donde el estudiante active sus conocimientos previos y relacione la información nueva para entender las ideas que el mismo texto calla. Por otra parte, cabe resaltar que los estudiantes no cuentan con la posibilidad de relacionar, extraer, comparar y experimentar lo que están leyendo y entendiendo, con recursos didácticos que le permitan complementar y exponer sus ideas.

Se pudo deducir que las docentes no planifican con anterioridad las actividades de lectura, por lo tanto, dentro del aula plantean ejercicios rutinarios, libres y tradicionales de lectura sin tener claro el objetivo de aprendizaje y por ende los estudiantes no tienen la oportunidad de poner en práctica las operaciones cognitivas como herramientas útiles para el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas.

- **Rol del maestro.** De igual forma se detectó que el docente funciona como instructor de conocimientos donde el estudiante es receptor pasivo y es activo al reproducir el conocimiento inducido, y no como mediador, promotor y generador de ambientes que promuevan la expresión de ideas y el interés del estudiante por descubrir el sentido del texto.

De acuerdo a la información recogida se deduce que las maestras manejan una aproximación al concepto de lectura crítica, pero en su quehacer pedagógico no proponen situaciones de lectura que sustenten el conocimiento teórico que poseen.

- **Implementación Textual.** Al comparar los datos entre lo expresado y la práctica, en el aula los niños no utilizan diferentes tipos de textos para realizar procesos de comprensión lectora, que les permita abordar diferentes sistemas de significación y dé paso a experiencias enriquecedoras de saberes con los cuales más adelante puedan comparar, analizar y reflexionar ante lo leído en otra situación. De igual forma, en el desarrollo de la práctica de lectura, utilizan el libro álbum, pero se pudo observar que no hay un aprovechamiento de este tipo de texto para potencializar operaciones del pensamiento y por ende las habilidades comprensivas en los estudiantes.

De este modo se dio respuesta al primer y segundo objetivo específico de la investigación.

Partiendo de estos resultados se diseñó la siguiente propuesta pedagógica “Explora, imagina y vive el maravilloso mundo de la lectura”, con el fin de mejorar los niveles de comprensión.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para el diseño e implementación de la propuesta se tuvo en cuenta todos los datos recolectados en la fase diagnóstica, que fueron obtenidos en las entrevistas, observación no participante y las pruebas de lectura oral y escrita; donde se identificó las estrategias aplicadas por las docentes, la importancia de abordar los Funcionamientos Cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso para fortalecer la comprensión e interpretación de textos de forma literal, inferencial y crítica.

La secuencia didáctica estuvo diseñada bajo el modelo de la guía propuesta por Ángel Díaz Barriga¹⁴⁵ puesto que en ella se reunieron los elementos más relevantes que conforman una práctica pedagógica de calidad y que finalmente permitió estructurar de acuerdo a un enfoque pedagógico el diseño y la planeación de las sesiones, de igual forma, tuvo un modelo constructivista que comprendió los tres momentos de lectura (antes, durante y después) propuestos por Isabel Solé¹⁴⁶ para que los estudiantes descubrieran, relacionaran y construyeran su aprendizaje; el momento del antes entendido como aquel en el que se dispuso para dar la apertura de la sesión con actividades de motivación, las cuales permitieron que el educando estableciera relaciones con sus conocimientos previos y se contará con su disposición para aprender. El durante entendido como aquel momento donde se le brindó al estudiante la nueva información, para establecer predicciones, hacer revisión de sus conocimientos previos e incorporar los nuevos, mediante la solución de actividades individuales o grupales y el momento del después comprendió acciones didácticas que buscaron en los estudiantes verificar, aclarar dudas, hipótesis, contrastar, resumir ideas y desarrollar talleres de comprensión.

La implementación de la propuesta se llevó a cabo con el fin de liderar experiencias didácticas en donde se destacó la participación del estudiante al interactuar con ejercicios no rutinarios o monótonos, sino acciones que

¹⁴⁵ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Op.cit., p. 15.

¹⁴⁶ SOLE, Isabel. El placer de leer. En: Revista Latinoamérica de lectura. No3. (septiembre 1995). p.3. ISSN 0325-8637

vincularan sus conocimientos y experiencias previas con algún interrogante que proviniera de lo real y las cuales favorecieran sus procesos de comprensión de lectura, así mismo a medida que se avanzó en las sesiones se buscó demostrar una mejora en los procesos cognitivos y comunicativos, en el momento que los estudiantes utiliza su expresión oral para informar, explicar o argumentar sus ideas en cuanto a lo leído, de igual forma, buscó potenciar la elaboración de anticipaciones ante posibles eventos, acciones, consecuencias e intenciones, con el fin de comprender el contenido de cada texto.

En la secuencia una de las intenciones fue desarrollar las habilidades y procesos que menciona David Cooper¹⁴⁷ para entender el texto y relacionar las ideas planteadas en una historia, entre esas están: *Conocimientos previos, anticipación – predicción, Relación de hechos, Secuencia Narrativa, claves contextuales*, y por consiguiente le permiten al estudiante elaborar el significado de lo que lee, al tener un papel activo en su relación con el texto, para ello también se tuvo en cuenta el nivel de “noción del contexto” que plantea Josette Jolibert¹⁴⁸ en los siete niveles de índice de lectura, como complemento a los procesos de comprensión en los niños y el cual se asemeja a lo que plantea Cassany en las primeras técnicas de lectura, las cuales hacen referencia al mundo del autor que incluye: retratar el autor e identificar el propósito del autor, y se utilizó la última técnica que este autor propone, predecir interpretaciones: acuerdos y desacuerdos, con el propósito de buscar niveles de criticidad en los niños.

De igual forma, en ella se hizo referencia a los Estándares Básicos de Competencia del área de lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje, los cuales se trabajaron durante los procesos de las sesiones cuando los estudiantes elaboraron predicciones antes y durante el proceso de lectura acerca del contenido del texto apoyándose en la interpretación de imágenes y títulos, resúmenes de forma oral o por medio de organizadores gráficos, y mediante el juego pusieron a puesta su creatividad para comprender situaciones de la

¹⁴⁷ COOPER, David. Op.cit., p. 26

¹⁴⁸ JOLIBERT, Josette. Op.cit., p.162

historia; ya que son aquellos desempeños que los estudiantes como mínimo deben aprender a partir de la mediación pedagógica. También fue importante mencionar los objetivos del proyecto para tener claro los alcances de la implementación de esta propuesta.

Así mismo, buscando responder a los objetivos de la investigación esta secuencia tuvo en cuenta la implementación de la lectura del libro álbum, de cómo esta clase de textos le permite al lector explorar las imágenes y plantear dilemas, que lo llevarán a descubrir profundas relaciones entre lo que ve, lee y su contexto¹⁴⁹, permitiendo de esta manera que los niños desarrollaran sus procesos cognitivos al predecir, inferir y proponer sus ideas gracias a la conexión y la lectura de los dos códigos imágenes y texto.

De acuerdo a lo anterior, es importante resaltar que la imagen es un sistema simbólico como lo sustenta los Estándares Básicos, que le permiten al ser humano conocer y expresar sus ideas; así mismo, lo afirma Gardner “cuando un niño comienza a leer y a usar sistemas simbólicos, no solo se limita a hacer, percibir y sentir, sino que inventa objetos y sucesos imaginarios, para usarlos en la mediación de sentimientos, experiencias e ideas”¹⁵⁰, por lo tanto, la secuencia didáctica buscó que durante el proceso de lectura, el texto verbal no se leyera de forma lineal, por el contrario, el niño experimentara una lectura dialógica entre imágenes y palabras, adoptando un rol de observador para descubrir detalles e interpretar colores, formas, personajes, situaciones, mensajes explícitos e implícitos y por supuesto llenará la brecha de su interpretación con la imaginación.

Por lo cual comprendió 8 sesiones de 3 horas para interactuar procesos de lectura con dos libros álbum titulado “La sorpresa de Nandi” y “Los tres Bandidos”. 4 sesiones para cada libro orientado en desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero.

A continuación, se especifican las actividades que comprendieron la secuencia con sus respectivos objetivos, estrategias y categorías que se emplearon en las sesiones.

¹⁴⁹ OSPINA, Galia. Op.cit., p.36

¹⁵⁰ GARDNER, H. Op.cit., p.69

Tabla 30. Secuencia Didáctica

OBJETIVO GENERAL		OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Determinar de qué manera una estrategia pedagógica que involucra el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades y procesos de lectura Crítica en los estudiantes del grado primero del Colegio El Castillo.		<p>Establecer qué características debe tener un libro álbum para despertar y fortalecer procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado primero.</p> <p>Determinar qué características debe tener una secuencia didáctica que permite desarrollar la lectura e interpretación de textos a través del libro álbum en los estudiantes del grado primero.</p>		
SESIÓN N°1	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	ESTRATEGIAS	CATEGORÍAS
	Interactuar con las diferentes ideas y aspectos que propone al autor en su obra.	<p>Conocer las principales características culturales que representa un país.</p> <p>Promover la lectura de cuentos a través del uso del libro-álbum.</p> <p>Cautivar al lector de acuerdo a las ideas del autor.</p>	<p>Contextualización</p> <p>Retratar y el propósito del autor</p>	<p>Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.</p> <p>Relaciona elementos de un texto con su realidad o contexto.</p> <p>Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.</p>
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DURANTE	ACTIVIDADES DE CIERRE	
<p>-Para empezar e ir contextualizando a los niños con el contenido de la historia observaron un video que contiene la diversidad de la fauna y otras características representativas del país Kenia corazón de África.</p> <p>Preguntas de socialización ¿Qué animales observamos en el video?, ¿Cómo son la mayoría de las personas que viven en este país?, ¿Qué otras cosas vimos en el video?</p>		<p>-Observo la carátula del libro álbum "la sorpresa de Nandi".</p> <p>-Escucho un cuento sobre el libro y su autor.</p> <p>-Dinámica grupal alcanzo una estrella. ¿Qué tanto aprendimos?</p>	<p>-Descubro la sorpresa</p> <p>-Dibujo mi fruta preferida y explico a mis compañeros el porqué.</p>	

-elaboro las máscaras de los animales y los represento.				
SESIÓN N°2	OBJETIVO GENERAL Elaborar predicciones a partir de la observación y el análisis del contenido del texto.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Aclarar dudas y concluir ideas del texto para ir resolviendo el problema de la historia. Comprender las ideas del texto a través de los dos códigos imagen y texto. Generar hipótesis a partir de información que le ofrece el texto antes y durante la lectura Adquirir nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.	ESTRATEGIAS Conocimientos previos Anticipación / Predicción Claves contextuales	CATEGORÍAS Elabora predicciones a partir de la información que presenta el texto. Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase. Hace uso de la palabra para expresar sus ideas.
ACTIVIDADES DE APERTURA -Elaboración del cuadro CQA. -Practico y aprendo. ¡Tiro el dado!, escoge la tarjeta. Realiza una anticipación o predicción sobre una imagen de un libro álbum. ¿Qué vemos en la portada? ¿Quién es ese señor? ¿De que tratará el texto? ¿Qué creen que hará el personaje en la historia?		ACTIVIDADES DURANTE -Lectura de imagen, de texto e intermedio de preguntas para anticipar y predecir. - comprensión del texto de forma explícita. - Solución de preguntas tipo abiertas, para desarrollar los funcionamientos cognitivos de anticipación y uso del discurso; las preguntas iban dirigidas a la interpretación de acciones, situaciones y personajes.	ACTIVIDADES DE CIERRE -Encuentra el significado de la palabra. -completa con la palabra adecuada -Solución a la tabla CQA ¿qué aprendimos? ¿Sobre los animales? ¿sobre las sorpresas? (corroborar hipótesis) -Desarrollo del taller de comprensión -	
SESIÓN N°3	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIAS Relación de hechos.	CATEGORÍAS Reconoce el tema, los personajes y el lugar en

	Comprender el contenido del texto de forma explícita e implícita	Organizar secuencialmente los eventos de la historia para facilitar la comprensión. Identificar elementos claves de la historia como escenario, personajes, tema, problema y solución. Inferir a partir de las imágenes y la información del texto el tema central de la historia.	Secuencia narrativa. Resumen	el que sucede una historia. Comprende información global del texto.
ACTIVIDADES DE APERTURA -Mi personaje favorito socialización del cartel trabajo grupal.		ACTIVIDADES DE DURANTE -Observo el video de la lectura del libro álbum -Completo la tabla con los elementos básicos de la narración. (personajes, lugar, problema, solución y tema) -Relaciono los hechos con cada personaje.	ACTIVIDADES DE CIERRE -Cuento con mis propias palabras que sucedió en la historia teniendo en cuenta los tres momentos. ¿Cómo empezó? ¿Qué ocurrió ¿Cómo termina? - Presento mi obra de teatro. -Solución del taller escrito	
SESIÓN N°4	OBJETIVO GENERAL Muestra una postura crítica frente al contenido del texto.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Expresar sus ideas al proponer razones que le permiten defender su idea. Exponer su opinión de agrado o desagrado frente al contenido de una obra según su experiencia.	ESTRATEGIAS Acuerdos y desacuerdos.	CATEGORÍA Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.
ACTIVIDADES DE APERTURA -Observo un video y socializo mi opinión. Al terminar estás de acuerdo o en desacuerdo con: La actitud que tiene el caracolito con sus amigos. Si o no ¿Por qué? La actitud de los amigos. si o no ¿Por qué?		ACTIVIDADES DE DURANTE -Doy mi opinión sobre el texto leído. -Socialización de ideas -Expongo en el mural lo que más me gusto de la historia.	ACTIVIDADES DE CIERRE -Elaboro un plato con frutas y se lo entrego aun amigo del aula.	

-Realizo un plegable de un avión y le escribo un mensaje para un amigo.				
SESIÓN N°5	OBJETIVO GENERAL Interactuar con las diferentes ideas y aspectos que propone al autor en su obra.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Cautivar al lector de acuerdo a las ideas del autor Promover la lectura de cuentos a través del uso del libro-álbum.	ESTRATEGIAS Contextualización Retratar y propósito del autor.	CATEGORÍAS Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra. Relaciona elementos de un texto con su realidad o contexto. Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia
ACTIVIDAD DE APERTURA -Observo un video y socializo sus enseñanzas. -solución de preguntas que lideran comprensión explícita e implícita del texto. -Unidos por parejas caminamos uno de los integrantes con los ojos vendados. -Socializo como me sentí..." solidaridad es ayudar"		ACTIVIDAD DE DURANTE -Juego a la tangara y descubro quien es el autor y todas las características del libro álbum Los tres bandidos. -Relaciono lo que aprendí con la caratula del libro.	ACTIVIDAD DE CIERRE - Juego a robar la bandera. - Socializó con mis compañeros mis experiencias.	
SESIÓN N°6	OBJETIVO GENERAL Elaborar predicciones a partir de la observación y el análisis del contenido del texto.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Aclarar dudas y concluye ideas del texto para ir resolviendo el problema de la historia. Comprender las ideas del texto a	ESTRATEGIAS Conocimientos previos Anticipación / Predicción Claves contextuales	CATEGORÍAS Elabora predicciones a partir de la información que presenta el texto. Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase.

		<p>través de los dos códigos imagen y texto.</p> <p>Generar hipótesis a partir de información que le ofrece el texto antes y durante la lectura</p> <p>Adquirir nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p>		Hace uso de la palabra para expresar sus ideas.
ACTIVIDAD DE APERTURA		ACTIVIDAD DE DURANTE		ACTIVIDAD DE CIERRE
<p>-Encuentra el tesoro, trabajo grupal, descifra las pistas.</p> <p>-Activación de esquemas previos (que hay dentro del tesoro)</p> <p>-Elaboración de la tabla CQA</p>		<p>--Lectura de imagen, de texto e intermedio de preguntas para anticipar y predecir.</p> <p>- comprensión del texto de forma explícita.</p> <p>-La Solución de preguntas tipo abiertas, para desarrollar los funcionamientos cognitivos de anticipación y uso del discurso; las preguntas iban dirigidas a la interpretación de acciones, situaciones y personajes.</p>		<p>- Encuentro el significado de la palabra en la frase.</p> <p>- Realizo el taller de comprensión.</p>
SESIÓN N°7	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIAS	CATEGORÍAS
	Comprender el contenido del texto de forma explícita e implícita.	<p>Organizar secuencialmente los eventos de la historia para facilitar la comprensión.</p> <p>Identificar los elementos claves de la historia como lugar, personajes, tema, problema y solución.</p>	<p>Relación de hechos.</p> <p>Secuencia narrativa</p> <p>Resumen</p>	<p>Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.</p> <p>Comprende información global del texto.</p>

		Inferir a partir de las imágenes y la información del texto el tema central de la historia.		
ACTIVIDAD DE APERTURA		ACTIVIDAD DE DURANTE	ACTIVIDAD DE CIERRE	
-Trabajo grupal, revienta el globo, encuentra la palabra clave y dibuja lo que representa según la historia.		-Observo el video de la historia de los tres bandidos. -Socializo información implícita e explícita de la historia. -ubico los hechos en el momento correcto que sucedió en la historia.	-Realizo el cuadro rama (trabajo grupal) -expreso con mis palabras los hechos de la historia. -solución del taller de comprensión.	
SESIÓN N°8	OBJETIVO GENERAL Muestra una postura crítica frente al contenido del texto.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Expresar sus ideas al proponer razones que le permiten defender su idea. Exponer su opinión de agrado o desagrado frente al contenido de una obra según su experiencia.	ESTRATEGIAS Acuerdos y desacuerdos.	CATEGORÍA Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.
ACTIVIDAD DE APERTURA		ACTIVIDAD DE DURANTE	ACTIVIDAD DE CIERRE	
-Participación en el juego el ponchado -Socializo mi punto de vista frente a las situaciones vividas.		-Expongo mi opinión frente a la historia leída. -Elaboro el afiche de invitación. (trabajo grupal)	-Preparación de la obra de teatro. -Presentación de la obra de teatro a los compañeros del colegio y padres de familia.	
EVALUACIÓN Para evaluar el desempeño de los niños se verificarán los avances y las dificultades encontradas en cada sesión a través de: talleres de comprensión, pequeñas socializaciones donde los niños expongan sus ideas sobre lo leído.				
RECURSOS Video vean, Libro álbumes, videos, Computador, cartulina, colores, dado, papel de colores, platos, pintura, pinceles, carteles, bandera, tangara, vendas, frutas, globos, tesoro, monedas de chocolate, trabuco, fuelle, hacha, capas, pelota, fichas, marcadores, trajes, escenografía.				

Fuente: El Autor

7.1 ANÁLISIS DE SESIONES / INTERVENCIONES

A continuación, se realizó el análisis de cada sesión con las respectivas categorías. Los estudiantes que están en rojo no cumplieron con la categoría y los que están en verde si lo hicieron, además, el color amarillo indica ausencia.

7.1.1 Categorías de análisis de la sesión n°1

Tabla 31. Registro 1 de los resultados en las categorías sesión N°1

CATEGORÍAS	Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.		Relaciona elementos de un texto con su realidad o contexto.		Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.		
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	AUSENCIA
1		X		X		X	
2		X		X	X		
3							x
4		X	X		X		
5		X	X		X		
6	X		X		X		
7		X	X		X		
8		X		X	X		
9							X
10		X		X	X		
11		X		X	X		
12		X	X		X		
13		X	X		X		
14		X	X		X		
15		X		X	X		
16		X	X		X		
17	X			X	X		
18	X		X		X		
19		X		X	X		

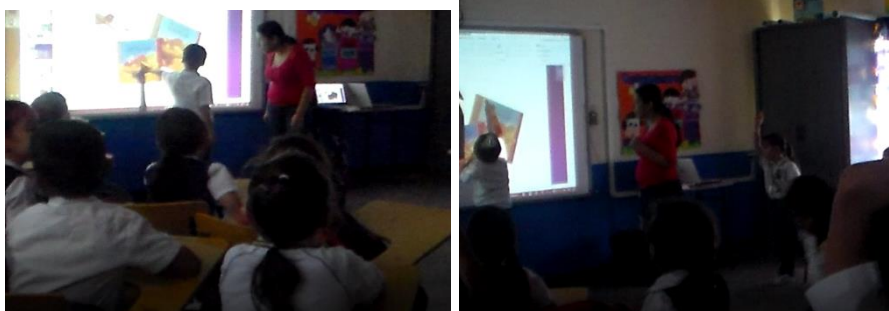
20		X	X				
21		X	X				
22		X		X		X	
23		X		X		X	
24		X	X		X		
25		X	X		X		
26	X		X		X		
27		X	X		X		
28		X		X	X		

Fuente: El Autor.

- **EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.

Lectura de la carátula y señalización por parte de los niños al encontrar elementos propuestos por el autor.



Relaciona elementos del texto con su realidad o contexto.

En esta actividad los niños realizaron la representación de animales desde su experiencia y lo visto en el video.





Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.

Cada estudiante dio a conocer la razón del porque es su fruta favorita.



Tabla 32. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°1.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.	<p>¿Qué tuvo en cuenta la autora de lo que vieron en el video para poner en la caratula?</p> <p>Est.18 “un animal”.</p> <p>Est.17 “que hay un avestruz en el otro no” (señala en el libro)</p> <p>Est.6 “una persona de color negro”.</p> <p>Est.26 “las letras, las palabras”.</p>	<p>Desarrollar actividades en torno al contexto de la historia permitió que los estudiantes interactuaran y se familiarizarán con elementos básicos del texto como el tema, su autor como lo expone Cassany y su origen, “Noción del contexto” como lo afirma Josette Jolibert, para ir entendiendo el sentido de la historia; a su vez activaron sus esquemas previos y lo relacionaron con su realidad, un pequeño porcentaje de estudiantes se les facilitó expresar de forma oral, identificar y señalar aquellos elementos que la autora propuso en la caratula como primer momento.</p>

		La otra parte del curso para ir asimilando la información, requirió de otras explicaciones y repeticiones para poner en relación todo lo que se estaba leyendo; lo anterior hace hincapié a no dejar a un lado esta población sino buscar la forma de que ellos poco a poco vayan construyendo su comprensión a medida que van leyendo.
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Relaciona elementos del texto con su realidad o contexto.	<p>¿Han visto ese tipo de personas en algún lugar?"</p> <p>Est.4 En África. "Y aquí en Colombia ¿las han visto?"</p> <p>Est.26 "mi mamá tiene un vecino y él es negrito", Est.18: "En mi barrio".</p> <p>Est.25 "en la playa con mochilas" y los demás mencionan que "en el barrio".</p>	<p>Los estudiantes desde sus ideas y la experiencia relacionaron lo que iban observando; esto se evidencio al manifestar y relacionar este tipo de personas desde otros espacios que han podido interactuar como en el barrio, la playa o desde lo que han conocido en un televisor.</p> <p>De igual manera se evidencio el alcance de esta categoría en el momento que los estudiantes de forma grupal actuaron al representar comportamientos o características de animales, ya que requirieron recordar, retomar lo que conocían para actuar como ellos.</p> <p>En este espacio se pudo detectar que algunos niños se les dificultad realizar estas actividades y lo hacen por imitación a su compañero.</p>

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Explica sus ideas de acuerdo a los	¿De qué creen que tratara la historia de Nandi?	El encuentro de los niños con estas experiencias que estaban mediadas por el docente, y las cuales se llevaron a cabo

<p>conocimientos derivados de su experiencia.</p>	<p>Est.14 “de un humano que lleva una sorpresa” Est.25 “de los animales”, “de frutas”. Est.17”de una niña” ¿Qué es una sorpresa? Est.14 “es un regalo”, Est.24 “un juguete”. Est.18 “un obsequio” Est.26 “que alguien le quiere dar a una persona”.</p>	<p>mediante un trabajo individual y grupal, permitió que los estudiantes dieran un primer paso al expresar una idea, una razón que justificara su respuesta, aunque estas respuestas estuvieron lideradas en su mayoría por una palabra sí o no, o palabras sueltas, algunas con unión de palabras con sentido u otras fueron repeticiones de acuerdo a lo que decían sus compañeros se puede destacar la participación voluntaria por los niños y que estas expresiones son propias de su edad. Los funcionamientos cognitivos de Anticipación y uso del discurso se evidencian en los descriptores suministrados por los niños al expresar posibles acciones, diferentes sentimientos, razones desde lo que han experimentado en su mundo.</p>
CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.</p>	<p>¿Les gustan las sorpresas? ¿Por qué? Est.28 si “porque son especiales”. Est.18 si “porque traen juguetes”. Est.12 si “porque son lindas”. Est.15 si “porque trae dulces”. ¿Por qué son importantes las frutas o la mandarina? Est.26 y Est.27” porque son saludables”. Est.14 “cuando uno está enfermo se las come” Est.4 “para que se puedan curar y no morirse” Est.12 “para estar saludables” Est.26 “para que no nos dé gripa”</p>	<p>Desarrollar actividades en torno al contexto de la historia permitió que los estudiantes interactuaran y se familiarizarán con elementos básicos del texto como el tema, su autor como lo expone Cassany y su origen, “Noción del contexto” como lo afirma Josette Jolibert, para ir entendiendo el sentido de la historia; a su vez activaron sus esquemas previos y lo relacionaron con su realidad, un pequeño porcentaje de estudiantes se les facilitó expresar de forma oral, identificar y señalar aquellos elementos que la autora propuso en la caratula como primer momento. La otra parte del curso para ir asimilando la información, requirió de otras explicaciones y repeticiones para</p>

	<p>Est.6 “son importantes para la naturaleza”</p> <p>¿Por qué son importantes para la naturaleza?</p> <p>Est.6” porque tienen semillas y así crecen nuevas plantas”</p> <p>Est.18” para cuidar la salud”</p> <p>Est.13 “para crecer”</p> <p>Est.19 “para crecer fuertes”</p> <p>Est.27” para que no se enfermen”</p> <p>Est.14 “nos dan energía, para los remedios y los enfermos”.</p> <p>¿Cuál es tu fruta favorita y por qué?</p> <p>Est.5 “las uvas, porque como jugosa, rica” Est.21 “el banano, hielro” Est.25 “manzana, porque le gusta que la mamá se la dé en el desayuno”.</p> <p>Est.16 “banano porque mi abuelito siempre me regala esa fruta”.</p> <p>Est.6 “las uvas, porque tiene semilla para sembrar”.</p> <p>Est.2 “la piña, porque es ácida”</p>	<p>poner en relación todo lo que se estaba leyendo; lo anterior hace hincapié a no dejar a un lado esta población sino buscar la forma de que ellos poco a poco vayan construyendo su comprensión a medida que van leyendo.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: El Autor

7.1.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°2

Tabla 33. Registro 1 de los resultados en las categorías sesión N°2

CATEGORÍAS	Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.		Elabora predicciones								Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase.		AUSENCIA
			Predice Acciones		Predice efectos		Predice sentimientos		Predice intenciones				
Est.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Log .	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	
1	X			X		x		X		X		X	
2	X			X		X		X		X		X	
3											X		
4	X		X			X		X		X	X		
5	X		X			X		X	X			X	
6	X		X			X		X	X		X		
7													X
8	X			X		X		X		X	X		
9													X
10	X			X		X		X		X	X		
11	X			X		X		X		X	X		
12	X		X			X	x			X	X		
13		X		X		X		X		X	X		
14	X		X			X	x		X		X		

15	X			X		X		X		X			
16	X			X		X	x			X	X		
17	X			X		X		X		X	X		
18	X		X			X	x			X	X		
19	X		X			X		X		X		X	
20													X
21	X		X			X		X		X	X		
22													X
23		X		X		X		X		X	X		
24	X		X			X		X	X			X	
25	X		X		x		X	X	X		X		
26	X			X		X	X	X		X	X		
27	X			X		X	X	X		X	X		
28	X			X		x	X	X		X	X		

Fuente: El Autor.

Tabla 34. Registro 2 de los resultados en las categorías sesión N°2

CATEGORÍAS	Hace uso de la palabra para expresar sus ideas								
	Informa de forma puntual		Retoma fragmentos icónicos o textuales		Explica sus ideas al proponer razones		Argumenta sus ideas contrastando posiciones.		AUSENCIA
	Log.	No Log.	Log.	No Log.	Log.	No Log.	Log.	No Log.	
1		X		X		X		X	
2		X		X		X		X	
3									X
4		X		X		X		X	
5	X		X			X		X	
6	X		X			X		X	
7									X
8		X		X		X		X	
9								X	
10		X		X		X		X	

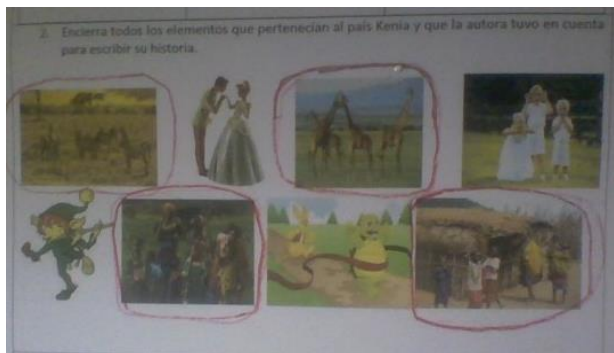
11		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		
13	X		X		X			X	
14	X		X		X		X		
15		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		
17		X		X		X		X	
18	X		X		X			X	
19		X		X	X			X	
20									X
21	X				X			X	
22									X
23		X		X		X		X	
24		X		X	X			X	
25	X		X			X	X		
26	X		X			X	X		
27	X		X		X			X	
28		X		X		X	X		

Fuente: El Autor.

- **EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.

Ejemplo de una respuesta por parte de los niños frente al interrogante del taller escrito ¿Qué elementos que pertenecían al país Kenia tuvo en cuenta la autora para escribir su obra?



Elabora predicciones.

Los estudiantes participan de forma voluntaria para predecir según sus esquemas previos y la información que el texto le muestra.



Hace uso de la palabra para expresar sus ideas.

Los estudiantes dan a conocer sus ideas frente al texto.



Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase.

Comprenden el significado de una frase al resolver ejercicios de forma grupal y en el taller de forma individual.

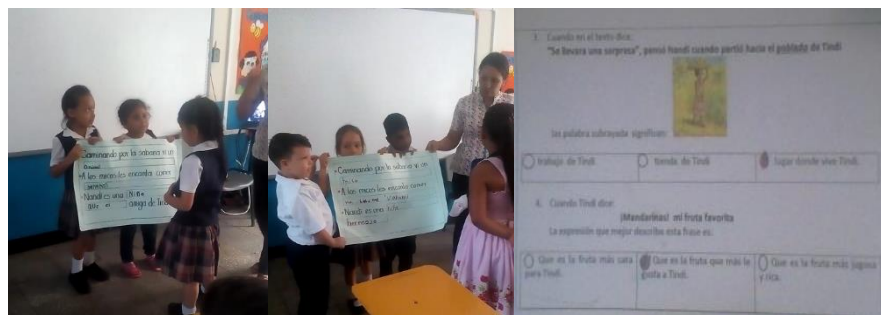


Tabla 35. Análisis y descriptores de las categorías sesión N° 2

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra</p>	<p>¿Qué elementos que pertenecían al país Kenia tuvo en cuenta la autora para escribir su obra? Est 18: “Los animales como las jirafas, cebras, también el lugar que es mucho sol y el tipo de gente que vive allá negra”</p>	<p>En la primera sesión fueron muy pocos los niños que alcanzaron comprender este criterio, ya en esta segunda sesión los resultados fueron más positivos la mayoría de los niños cuando resolvieron el taller de forma individual identificaron cuáles son esos elementos, que pertenecían al país Kenia y que el autor tuvo en cuenta para escribir su historia; es importante destacar que gracias a las actividades de contextualización que se hicieron en un principio, donde el niño se ubica en todo un escenario de la historia, su contexto, el tema y quien es el autor y como escribe, esto permitió que los niños relacionaran sus conocimientos con la experiencia, para dar respuestas correctas</p>
CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Elabora predicciones</p>	<p>¿Qué crees que hará Nandi con esa canasta? (Descriptor A) Anticipación, Est.12 “llevara una sorpresa”, Est.21 “va a vender frutas.” ¿Qué crees que pasará con el chivo que se soltó? (Descriptor B) Anticipación Est.25 “va a Matar a Nandi” ¿Cómo se siente Tindi al ver la sorpresa? (Descriptor c) Anticipación Est.12 “Feliz, porque le gusta la fruta.” Est 14 “feliz porque es su favorita”, Est.26 “feliz porque su amiga llevo”</p>	<p>Los estudiantes al ser cuestionados mediante el proceso de lectura, una parte del grupo pudo resolver cada una de las preguntas sugeridas para ir comprendiendo y construyendo el significado del texto, mientras que otra parte del curso se mostró indisciplinados, poca concentración, respuestas vacías, fuera del contexto o no se contó con su participación sino ajenos a la historia, esto puede ser que los niños no están acostumbrados a este tipo de ejercicios, el cual es bueno ya que los lleva a pensar, a preguntarse mientras sucede la historia.</p>

	<p>¿Por qué crees que Nandi le lleva una canasta de frutas a Tindi? Descriptor D) Anticipación</p> <p>Est.25 “porque es su amiga,”</p> <p>Est.26 “porque está enferma”</p> <p>Est.14 “Porque su mamá la mando.” Est.5 “porque la quiere mucho”.</p>	<p>Los estudiantes que lograron realizar sus anticipaciones y predicciones dieron cuenta de aquellas acciones, sentimientos, consecuencias o intenciones que tiene un personaje en la historia según lo que leyó y a partir de ahí contrasta sus ideas con las del autor.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Hace uso de la palabra para expresar sus ideas</p>	<p>¿Qué pensará Nandi cuando vea la canasta? (descriptor A uso del discurso)</p> <p>Est.25 “que los animales se le robaron las frutas”.</p> <p>¿Cuáles serán los otros animales que se va encontrar en el camino? (Descriptor C uso del discurso).</p> <p>Est.24 “el león”, Est.16 “una cebra”, Est. 13 “elefante”, Est.12 “rinoceronte”, Est.19 “una culebra”.</p> <p>¿Cómo crees que terminará la historia? (Descriptor D, Barret apreciación) Uso del discurso.</p> <p>Est.25 “triste y fea porque ya no hay frutas ni sorpresa” Est.14 “triste porque la sorpresa se perdió” Est.26 “la amiga y Nandi triste porque no hay regalo”</p>	<p>Se observa en el grupo que la mitad de la población se le dificulta expresar una palabra, frase o idea al tener que relacionar sus conocimientos previos con la información que le brinda el texto.</p> <p>La otra parte del grupo se le facilita dar a conocer sus pensamientos, explicar alguna razón y relacionarla con su contexto.</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Determina el significado de una palabra</p>	<p>Cuando en el texto dice: “Se llevará una sorpresa”, pensó Nandi cuando partió hacia el poblado de Tindi</p>	<p>Cuando los estudiantes resolvieron el taller escrito se pudo evidenciar que tuvieron una buena comprensión del texto para determinar el significado</p>

desconocida, a partir de las que conoce en una frase.	las palabras subrayadas significan: Est.15 "lugar donde vive Tindi"	de diferentes palabras en su respectiva frase. Solo 5 estudiantes no fueron capaces de resolver el ejercicio correctamente.
--------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: El Autor

7.1.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°3

Tabla 36. Registro de los resultados en las categorías sesión N°3

CATEGORÍAS	Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.		Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.		Comprende información global del texto.		
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	AUSENCIA
1		X	X			X	
2	X		X			X	
3	X		X		X		
4	X		X		X		
5		X	X		X		
6	X		X		X		
7	X		X		X		
8	X		X		X		
9		X		X		X	
10		X		X		X	
11	X		X		X		
12	X		X		X		
13	X		X		X		
14	X		X		X		
15	X		X		X		
16	X		X		X		
17	X		X		X		
18	X		X		X		

19		X		X		x	
20	X		X				
21							
22							
23		X		X		x	
24		X		X		x	
25	X		X		X		
26	X		X		X		
27	X		X		X		
28	X		X		X		

Fuente: El Autor.

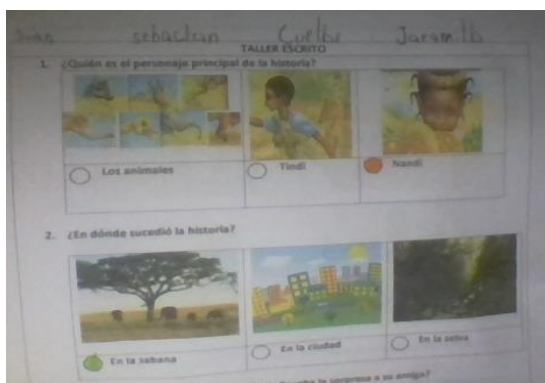
- EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.

Esta actividad se realizó por grupos, los niños dieron a conocer su personaje favorito.



Al desarrollar el taller de comprensión los estudiantes seleccionaron la respuesta correcta.

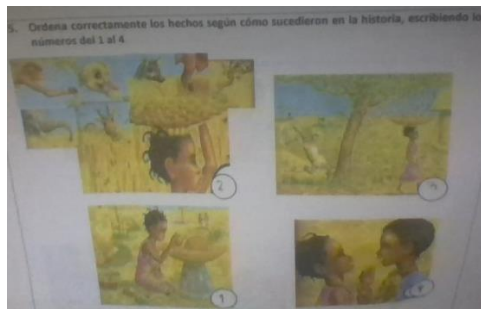


Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.

La relación de hechos y la organización de los mismos, los estudiantes lo realizaron de forma grupal.



En el taller de comprensión los estudiantes resolvieron el punto de organización de eventos según la historia y relacionaron con una línea los personajes con su respectiva acción.



Comprende información global del texto.

Los estudiantes cuentan con sus propias palabras frente a sus compañeros un resumen del texto leído.



Tabla 37. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°3

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia</p>	<p>¿Quién es el personaje principal de la historia? Est.16 “Nandi”</p> <p>¿En dónde sucedió la historia? Est.14“En la sabana”</p> <p>¿Qué problema tuvo Nandi cuando le llevaba la sorpresa a su amiga? Est.25“Los animales se estaban comiendo las frutas”.</p> <p>¿Cómo se solucionó finalmente el problema? Est.26 “Gracias al golpe que el chivo le dio al árbol lleno la canasta de mandarinas”.</p> <p>¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos? Est.18 “la historia trataba de los animales”, Est.13 “no debemos tomar las cosas sin permiso”, Est. 27 “que ella le iba a llevar una sorpresa a su amiga”, Est.13 “la amistad</p>	<p>Al desarrollar actividades de trabajo en grupo, los estudiantes alimentan sus conocimientos ya que comparten diferentes ideas con sus compañeros, esto se vio reflejado en un primer momento cuando los niños seleccionan su personaje favorito y exponen sus ideas. Luego nuevamente se evidencia al desarrollar cada niño el taller de comprensión, los niños responden acertadamente cual es el personaje principal, lugar y el tema, en lo referente a alcance de esta categoría existe una cantidad mínima en este caso, 7 niños aproximadamente que no resuelve preguntas enmarcadas en lo literal.</p>

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta</p>	<p>Est.20 “Primero la niña pone siete frutas en una canasta, después los animales uno por uno le va robando las frutas, luego un chivo se soltó y le pega a un árbol de mandarinas, entonces la canasta se llena, Nandi le entrega la canasta a su amiga Tindi y Nandi se sorprende de lo que hay adentro”.</p>	<p>En este momento de la sesión los estudiantes demuestran una mejor expresión de los hechos, cuentan con un orden las diferentes acciones que realizaron los personajes en la historia y las cuales están unidas en una relación de causa efecto. Los estudiantes que no lo hicieron de forma verbal lo demostraron en la parte escrita del taller.</p>

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Comprende información global del texto.	Est.16 “Una niña que se llama Nandi un día armo una sorpresa para su amiga, coloco en una canasta 7 frutas, entonces se fue para donde vive su amiga y cuando iba caminando muchos animales aparecieron y le robaron las frutas, ella solo iba pensando cual le gustaba más a su amiga, la canasta se quedó vacía, pero vino un chivo y le pego a un árbol y cayeron muchas mandarinas en la canasta, luego Nandi llevo a donde su amiga y le dio el regalo, y Nandi se sorprendió porque no estaban sus frutas sino mandarinas”.	<p>Cuando los niños comprenden información global del texto, se hace evidente al momento de expresar el contenido del texto y cuando comenta de que trato el texto (tema).</p> <p>En este punto la mayoría del grupo se les facilito expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita, y una pequeña parte de ellos, al momento de responder se confunden, expresan que no entienden o tampoco se muestran interesados en repetir lo que sus compañeros habían socializado, así mismo se muestra en sus talleres respuestas fuera del contexto, ante esto es posible que no hay una comprensión del contenido de la historia de forma explícita</p>

Fuente: El Autor.

7.1.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°4

Tabla 38. Registro de los resultados en las categorías sesión N°4.

CATEGORÍA	Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	
1		X	
2		X	
3		X	
4	X		
5	X		
6	X		

7	X		
8		X	
9		X	
10		X	
11		X	
12	X		
13	X		
14	X		
15		X	
16	X		
17	X		
18	X		
19		X	
20	X		
21	X		
22		X	
23		X	
24		X	
25	X		
26	X		
27	X		
28		X	

Fuente: El Autor.

- **EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.



Tabla 39. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°4

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.	<p>¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con la actitud del caracolito?</p> <p>Est.20 “no estoy de acuerdo porque él no les presta los juguetes a sus amigos”, Est.26 “desacuerdo porque él debe compartir con los demás”, Est.28. “desacuerdo porque es un mal amigo”.</p> <p>¿Están de acuerdo o en desacuerdo que mientras Nandi caminaba para llevarle el regalo a su amiga ella no se haya dado cuenta que los animales le robaran las frutas? Est.25 “ella si se dio cuenta porque ella miraba de reojo”.</p>	<p>Es tipo de actividades que se centran en una socialización de ideas o solución a cuestionamientos para conocer el pensar de cada estudiante, se torna dispendioso, puede ser por la cantidad de estudiantes o que no están acostumbrados a este tipo de actividades, ya que algunos estudiantes se muestran desinteresados y no se ubican en la intención de la pregunta y responde de forma repetitiva a lo que dicen sus compañeros o no responde nada.</p> <p>Cabe resaltar que, si se cuenta con una postura de opinión frente algo por parte de algunos niños, las cuales sus respuestas están enmarcadas bajo su experiencia y la interpretación que le dieron al texto.</p>

Fuente: El Autor

7.1.5 Categorías de análisis de la sesión n°5

Tabla 40. Registro de los resultados en las categorías sesión N°5

CATEGORÍA	Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.		Relaciona elementos de un texto con su realidad o contexto.		Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	
ESTUDIANTES							
1		X		X		X	

2		X		X	X		
3				X		X	
4	X			X	X		
5		X	X		X		
6	X		X		X		
7		X	X		X		
8		X		X	X		
9				X		X	
10		X		X	X		
11		X		X	X		
12		X		x	X		
13		X	X		X		
14		X	X		X		
15		X		X	X		
16		X	X		X		
17	X		X		X		
18	X		X		X		
19		X		X	X		
20	X		X		X		
21		X	X		X		
22		X					X
23		X		X		X	
24		X		X	X		
25	X		X		X		
26	X		X		X		
27		X					X

Fuente: El Autor.

- **EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.

Los niños socializan sus ideas al momento de que observan la caratula del libro.



Relaciona elementos del texto con su realidad o contexto.

Los niños expresan sus ideas al relacionar su experiencia con la interpretación del video y lo hacen de forma oral.



Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.

Cada estudiante expresa a sus compañeros el por qué es importante una acción entre otras.



Tabla 41. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°5.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra</p>	<p>¿Qué elementos tuvo en cuenta el autor para poner en la carátula de este libro? Est25 “ah ya profe el color negro es oscuro”, docente: ¿Qué quiere decir eso? Est.20 “que es de noche”, Docente: ¡muy bien! Est26 “profe que son tres ladrones que les gusta robar y matar con esa hacha”, Est14 “que ellos en las noches matan gente”, Est.25 “por eso ellos se esconden y salen y matan y roban”, Est.4 “sí que ellos son muy malos y matan gente que están noche afuera”, Est 6 “que los bandidos roban por las noches”.</p>	<p>Los niños al iniciar un nuevo encuentro con otro libro álbum, autor e historia se sienten muy motivados, así mismo participaron con mayor disposición, esto ayudo a que los niños se concentraran y estuvieran atentos en asimilar la información que se les estaba suministrando sobre el autor y la obra.</p> <p>En esos instantes se contó con que otros niños se sumaran a la interpretación de las ideas claves que el autor tiene en cuenta para escribir su historia, en comparación al primer encuentro que habían tenido con el primer libro álbum “La sorpresa de Nandi”.</p>

CATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Relaciona elementos de un texto con su realidad o contexto.</p>	<p>¿Han realizado ustedes en algún momento algunas de estas acciones? Cuéntenos la experiencia.</p> <p>Est.25 “mi papá le dio dinero a un señor y cuando yo estaba en Piedecuesta yo ayude a un señor y señora con los hijos les dimos de comer”.</p> <p>Est.13 “cuando yo les eche agua a las plantas en mi casa”</p> <p>Est. 20 “cuando ayudo a los perritos les doy amor y comidita”, Est.5 “cuando mi papa compra cosas para otros niños”.</p> <p>Est.12 “cuando riego las planticas”, Est.19 “mi papa ayuda a otras personas”.</p> <p>Est.25 “mi papa y yo encontramos un gato en la calle enfermito lo cogimos y no lo llevamos para la casa lo bañamos, le dimos unas pepas y lo cuidamos”.</p>	<p>En este espacio las actividades permitieron que los niños continuaran expresando sus ideas, relacionando cada una con su experiencia previa, por lo cual se hace evidente a través de las respuestas que los mismos niños expresan, lo hicieron mediante la interpretación de un video y la asimilación de diversas situaciones, así fueron entendiendo el valor de la solidaridad, tema que es alusivo y que los niños abordaran al terminar de leer la historia de los tres bandidos.</p> <p>Nuevamente se recalca la importancia de contextualizar a los niños con todos aquellos elementos que puede encontrar en la historia y necesita explorarlos para darle un mejor sentido al texto cuando lo lea.</p> <p>Así mismo, hubo un acercamiento hacia la función de los personajes, para que los estudiantes igualmente se identifiquen y puedan más adelante tener una postura crítica frente al texto</p>

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Explica sus ideas de acuerdo a los conocimientos derivados de su experiencia.	<p>¿Cuál te gustó más y por qué?</p> <p>Est.21” cuando ayuda la planta, porque si uno planta muchas plantas podemos respira”.</p> <p>Est.14 “cuando ayuda a todos, porque las personas lo necesitan”.</p> <p>Est.16 “cuando ayuda al perro, porque los perros son como nosotros y aguantan hambre”.</p>	<p>Al terminar esta sesión se puede analizar que un principio los niños no manifestaban una idea completa y cuando se les preguntaba ¿Por qué? se quedaban en un “porque si “porque no” o en palabras sueltas, ahora ya un poco más de la mitad del grupo da a conocer su punto de vista al mencionar por qué se debe hacer esa acción, en este caso.</p> <p>Lo anterior prevalece la idea que durante los procesos de clase en los niños es importante generarles inquietudes y ayudarles a manifestar el por qué considera que suceden las cosas y de esta forma alimente su capacidad de expresión y sus habilidades de pensamiento.</p>

Fuente: El Autor.

7.1.6 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°6

Tabla 42. Registro 1 de los resultados en las categorías sesión N°6.

CATEGORÍAS	Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone	Elabora predicciones				Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase.
		Predice Acciones	Predice efectos	Predice sentimientos	Predice intenciones	

Est.	en su obra.												AUSEN CIA
	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	Lo g.	No Lo g.	
1		X	X		x			X		X		X	
2		X		X		X		X		X		X	
3	x		X			x	x			x		X	
4													X
5	X		X		x			X		X		X	
6	X		X		x			X	X		X		
7	x		X		X		x		x		X		
8		X	X		x		x			X	X		
9		X		X		x	X			x	X		
10		X		X		X		X		X		X	
11		x		X		X		X		X	X		
12	X		X		x		X		x		X		
13	X		X		x		X		x		X		
14	X		X		x		X		X		X		
15	X		X			X		X		X	x		
16													X
17	X		X			X		X		X	X		
18	X		X		x		x		x		X		
19		X	X			X		X		X		X	
20	X		X		x		x		x			X	
21													X
22													X
23		X		X		X		X		x		X	
24		X	X			X		X		x		X	
25	x		X		x		X		X		X		
26	X		X		x		X		X		X		
27	x		X		x		X		x		X		
28	x		X			x	X			x	X		

Fuente: El Autor.

Tabla 43. Registro 2 de los resultados en las categorías sesión N°6

CATEGORÍA	Hace uso de la palabra para expresar sus ideas								
	Informa de forma puntual		Retoma fragmentos icónicos o textuales		Explica sus ideas al proponer razones		Argumenta sus ideas contrastando posiciones.		
	Log.	No Log.	Log.	No Log.	Log.	No Log.	Log.	No Log.	AUSENCIA
1	X		x		X			X	
2	X			X		X		X	
3		X		x		x		x	
4									X
5	X		X			X		X	
6	X		X		X			X	
7	X		x		X		X		
8	X		x		X			X	
9		X	x			x		x	
10	X		x			X		X	
11		X		X		X		X	
12	X		X		X			x	
13	X		X		X			X	
14	X		X		X		X		
15		X	X			X		X	
16									X
17	X		X			X		X	
18	X		X		X			X	
19		X	X			x		X	
20	X		X		X		X		
21									X
22									X
23		X		X		X		X	
24	X		X			x		X	
25	X		X		X		X		

26	X		X		X		X		
27	X		X		X			X	
28	X		X			X		x	

Fuente: El Autor.

- **EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.

Las estudiantes manifiestan que los colores de las imágenes están cambiando y uno de ellos menciona que es porque los personajes ya no son los mismos.



Elabora predicciones.

Los estudiantes participan de forma voluntaria y realizan sus predicciones al hacer conexiones entre sus conocimientos.



Hace uso de la palabra para expresar sus ideas.

Frente a sus compañeros expresa su opinión de acuerdo a lo leído y su experiencia.



Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase.

Comprenden el significado de una frase al resolver ejercicios de forma grupal y en el taller de forma individual.

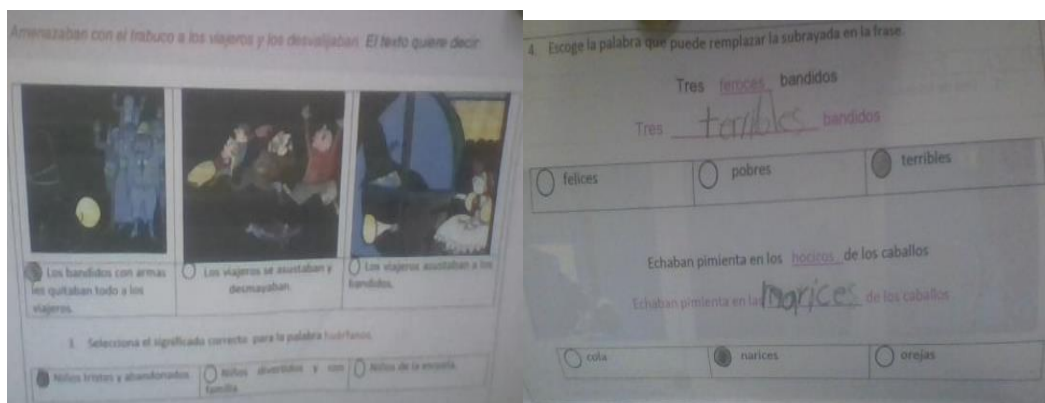


Tabla 44. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°6

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica en el texto elementos e ideas claves que el autor propone en su obra.	<p>¿Qué está pasando con la imagen? Est.14 “está clara”, Est.7 “esta de día”</p> <p>¿Por qué crees que está clara? Est.14 “porque amaneció”,</p>	<p>En esta sesión se hace un valor agregado a la expresión que los estudiantes han ido alimentando, ya que en los momentos de participación se ha contado con las ideas y pensamientos que los mismos niños construyen a base de la interpretación de las diversas situaciones de la historia. También a algunos estudiantes se les facilitó interpretar las intenciones del autor</p>

	<p>Est.13” Se están convirtiendo en buenos los bandidos”</p> <p>Est.14 “los ladrones no van a volver a robar y toda la plata que tienen se la van a dar a los niños pobres”</p> <p>, Est.13 “la van a dar a la gente en la calle”</p> <p>Est.26 “se convirtieron en niños, y ya no quieren ser malos y van a ayudar a todos”.</p>	<p>cuando refleja los colores oscuros (temor, miedo oscuridad, maldad) y claro (amanecer, cambios) en la historia</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Elabora predicciones</p>	<p>¿Qué crees que harán los bandidos con estas armas? (Descriptor A)</p> <p>Anticipación</p> <p>Est.24 “para perseguir a la gente”,</p> <p>Est.25, 20 y 27 “van a matar”,</p> <p>Est.15 “para violar”,</p> <p>Est.14 y 19” para matar y roban”.</p> <p>¿A qué clase de personas crees que los bandidos emboscaban? (Descriptor B)</p> <p>Anticipación</p>	<p>Los niños hacen uso de sus pre saberes para expresar y anticipar diferentes acciones que realizarán los personajes, o dan cuenta de las consecuencias o de los sentimientos que creen que experimentarían los personajes, de una u otra manera esto les estimula sus habilidades de comprensión al relacionar, comparar, identificar sus ideas con las del texto.</p> <p>Por lo tanto, los estudiantes van construyendo el significado del texto mediante la interacción constante con la obra, las ideas de sus compañeros, el docente y la interrogación.</p>

	<p>Est.1 “a las niñas”, Est.20 “a los niños”, Est.28 “a los papas para matarlos”, Est.18 “a las mujeres, para violarlas”</p> <p>¿Cómo crees que se sentirá Úrsula cuando vea a los ladrones? (Descriptor C) Anticipación.</p> <p>Est.12, 24, 18,7” se siente asustada”. Est.26 y 13 “preocupada”.</p> <p>¿Qué crees que pasará en la historia? (Descriptor D) Anticipación.</p> <p>Est12.”la van a querer mucho”, Est.26 “ósea que ellos van a ser niños y, y ya no quieren ser malos y van a ayudar a todos”.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Hace uso de la palabra para expresar sus ideas</p>	<p>¿Para qué crees que servirá la pimienta en las narices de los caballos? (Descriptor A uso del discurso).</p> <p>Est.7, 26 “para echarle pimienta en los ojos de las personas”, Est.25 “echar pimienta y salen corriendo”, Est.5 “para echarla la gente y se van robando todo”.</p> <p>¿Qué crees que hará los bandidos cuando se den cuenta que en el</p>	<p>Mediante esta interrogación el niño proporciona una información que comprende la unión de dos o tres palabras con sentido, esto evidencia un avance, puesto que los estudiantes están expresando una idea que permite ver que hay una comprensión global del texto.</p>

	<p>carruaje no hay nada para robar? (Descriptor B uso del discurso) Est.26 “llevársela, est.5 le van a echar pimienta en los ojos”, Est.13 “secuestrarla”, Est. 25 “se la llevarán.Est.14 la niña se pone triste y se la llevan”</p> <p>Si los ladrones tienen un gran botín ¿que podrían hacer con tanto dinero? (Descriptor C uso del discurso). Est.7 “comprar muchas cosas”, Est.8 “comprar más armas”. Est.1 “comprar vestidos negros”, est.14 “comprar una escopeta”-</p> <p>¿Por qué los niños fueron vestidos con capa roja?(Descriptor D uso del discurso).Est.20 “porque los niños son buenos y no malos como los bandidos”, Est.25 “porque es un uniforme”,Est.13 “porque los bandidos le compraron ropa”, Est.26 “porque el negro es malo”, Est.25 “para que no sean como ellos en el futuro”, Est.14 “para que no le pase lo que les paso a ellos”.</p>	<p>Este discurso que el niño usa, es adecuado a su edad para que su idea sea comprendida.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Determina el significado de una palabra desconocida, a partir de las que conoce en una frase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escoge la palabra que puede reemplazar la subrayada en la frase. Tres <u>feroces</u> bandidos Tres Est.26 <u>terribles</u> bandidos • <i>Amenazaban con el tabuco a los viajeros y los</i> 	<p>El libro álbum fue un recurso que facilito que los estudiantes comprendieran una palabra al relacionar el texto con la imagen, así mismo el contexto y el hilo conductor de la historia permitió que los niños se situaran y hallaran el significado correcto, de esta forma incrementan su vocabulario.</p> <p>Se puede concluir con esta sesión, a medida que los estudiantes tienen una experiencia directa con el texto mediante la interrogación, van creciendo los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico; ya</p>

	<p><i>desvalijaban. El texto quiere decir:</i></p> <p><i>Est.14</i> Los bandidos con armas les quitaban todo a los viajeros.</p>	<p>que estas situaciones antes, durante y después de la lectura favorecen su proceso lector; esto se ha visto evidenciado al desarrollar los talleres y al notarse un mayor interés y participación por parte de los mismos y otros niños de la clase.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: El Autor.

7.1.7 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SESIÓN N°7

Tabla 45. Registro de los resultados en las categorías sesión N°7.

CATEGORÍA A	Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.		Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.		Comprende información global del texto.		
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	AUSENCIA
1	X		x		X		
2		x	x	x		x	
3		x	X		X		
4	X		X		X		
5	X		X		X		
6	X		X		X		
7	X		X		X		
8	X		x		X		
9		X				X	
10		X		X		X	
11	X		X			X	
12	X		X		X		
13	X		X		X		
14	X		x		X		
15	X		x		X		
16		X	X			X	
17	X		X			X	
18	X		X		X		

19		X	x			X	
20	X		X		X		
21		X	x				
22							X
23	x		x			X	
24	x		x			X	
25	X		X		X		
26	X		X		X		
27	X		X		X		
28	X		X		X		

Fuente: El Autor

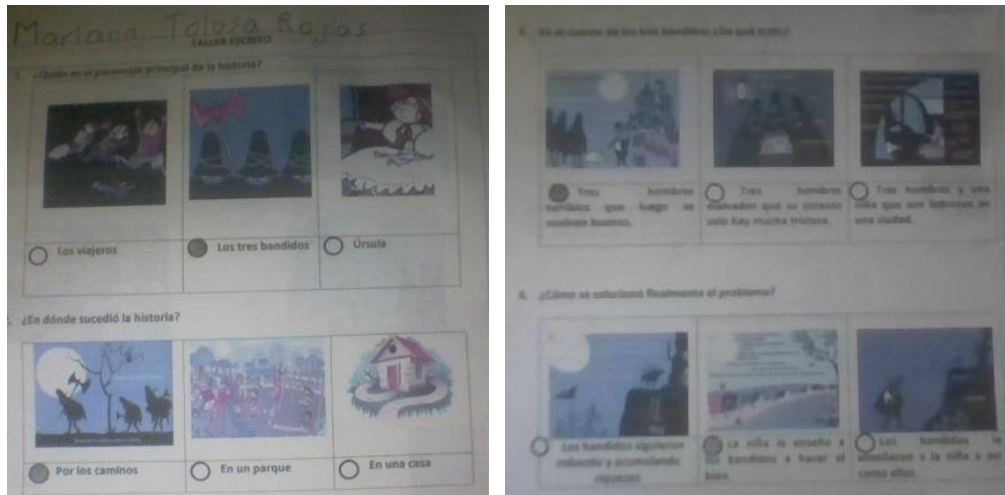
- **EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.

Esta actividad se realizó por grupos, los niños dieron a conocer los personajes, el lugar, el tema, el problema y la solución que tuvo la historia.



Al desarrollar el taller de comprensión los estudiantes seleccionaron la respuesta correcta.



Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.

La relación de hechos y la organización de los mismos, unos estudiantes pasaron al frente a socializar la situación de la imagen y pegarla en el lugar indicado según como ocurrió en la historia.



En el taller de comprensión los estudiantes resolvieron el punto de organización de eventos y relación de los hechos con el personaje correspondiente.



Comprende información global del texto.

Los estudiantes cuentan con sus propias palabras como sucedieron los hechos en la historia, al representar en el cuadro rama las escenas más importantes.



En el taller los estudiantes dieron respuesta a la pregunta, según lo que habían comprendido del texto.

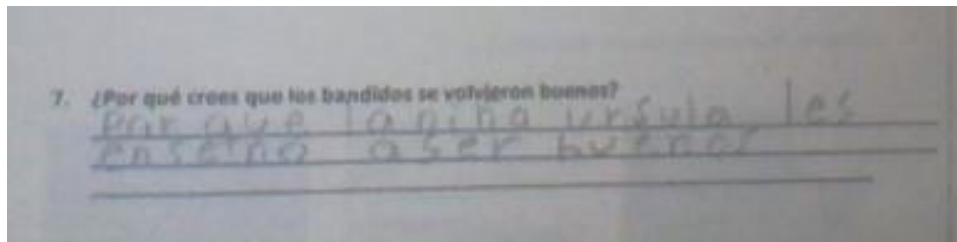


Tabla 46. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°7

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.</p>	<p>¿Quién es el personaje principal de la historia? Est.27 “Los tres bandidos” ¿En dónde sucedió la historia? Est.14 “Por los caminos En el cuento de los tres bandidos ¿de qué trato? Est.13 “tres hombres terribles que luego se vuelven buenos”. ¿Cómo se solucionó finalmente el problema? “La niña le enseñó a los vendidos a hacer el bien”</p>	<p>Esta sesión da cuenta que el trabajo grupal favorece el aprendizaje de todos; los niños al interactuar con sus compañeros y las ideas de cada uno le permitió tener un mejor desenvolvimiento en el taller de comprensión que se hizo de forma individual. Por lo cual, la mayoría de los niños diferencia los elementos básicos de un texto narrativo (personajes, lugar, problema, solución y tema); de igual forma gracias al desarrollo de actividades en torno al contexto de la lectura los estudiantes asimilan correctamente la información explícita e implícita de la historia.</p>

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta</p>	<p>Est.12 “Primero había tres hombres con armas, segundo ellos atacaban a las personas por los caminos, tercero se encuentran con una niña huérfana y cuarto ella le da a idea de utilizar el dinero que tienen comprando un castillo y recoger niños huérfanos”.</p>	<p>Los estudiantes organizan de forma correcta la secuencia narrativa de una historia, tiene en cuenta la relación de los hechos según los tres momentos como inicia, que ocurre y como termina.</p>

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Comprende información global del texto	Est. 20“Había una vez tres feroces bandidos que en las noches atacaban a las personas, les robaban todo, pero un día encontraron a una niña huérfana en un carruaje, entonces se la llevaron para su guarida, y ella vio todo el dinero y las joyas, les pregunto a los bandidos que iban a hacer con ese dinero, ellos no le dijeron nada, entonces ella les dijo que fueran a recoger más niños huérfanos y también compraron un castillo, y los niños fueron felices con los bandidos”	Los niños traen a su recuerdo detalles importantes del texto, para dar a conocer a sus compañeros la comprensión de lo leído. De esta forma proporciona la información necesaria para que sean comprendidas sus ideas. Por lo cual retoma contenidos propuestos en la historia.

Fuente: El Autor

7.1.8 Categorías de análisis sesión n°8

Tabla 47. Registro de los resultados en las categorías sesión N°8.

CATEGORÍA	Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.		
	LOGRADO	NO LOGRADO	AUSENCIA
1		X	
2		X	
3		X	
4	X		
5		X	
6	X		
7	X		
8		X	
9			X
10		X	
11		X	
12	X		
13	X		

14	X		
15		X	
16	X		
17	X		
18	X		
19		X	
20	x		
21			X
22			X
23		X	
24		X	
25	X		
26	X		
27	X		
28		X	

Fuente: El Autor

- EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA**

Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.



Tabla 48. Análisis y descriptores de las categorías sesión N°8.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Asume una postura proponiendo alguna razón en la que se apoyan para defender su idea.	Notaste si algún amigo se molestó, niños: ¿si estás de acuerdo o en desacuerdo con su actitud? No desacuerdo, ¿por qué? Est.16 “desacuerdo porque esa no es la forma de jugar”, Est.20 “porque uno no se	Presentarle a los estudiantes situaciones bajo su contexto facilita la toma de decisiones y por ende adquieren alguna razón del porque considera algo acertado o no; ya que hablan desde su criterio personal, a base de valores

	<p>debe poner bravo cuando elige a otro compañero”, Est.26 “desacuerdo es participar y no molestar”, Est.17 “hay que divertirse y no estar bravo”,</p> <p>Estás de acuerdo o en desacuerdo en que en la historia: Los bandidos primero eran malvados y luego se volvieron buenos. Sí o no ¿por qué? Est.6 “yo estoy de acuerdo que ellos se volvieran buenos porque la guerra nunca es buena” Est.20 “si estoy de acuerdo porque ellos se volvieron buenos para ayudar a otros niños huérfanos”. ¿Te gustó que los niños que recogían les coloquen capas y sombreros rojos? ¿Sí o no? ¿Por qué? Est.6 sí, porque así los niños no serán malos como ellos”.</p>	<p>fundamentados en la casa y en el colegio.</p> <p>Cuando se les pide dar una opinión frente al texto los niños infiere la información de que estuvo bien o mal, ellos la mayoría asimilan cuando un comportamiento es adecuado o no, pero al momento de decir por qué consideran bien o mal la acción del personaje, se quedan en palabras cortas, algunos no son capaz de dar una razón y otros repiten lo que sus compañeros dicen, hace falta seguir ejercitando estos procesos en los niños para que no lean solo por leer sin sentido, sin una opinión, sino que lo realice con la idea de aprender a relacionar, comparar, cuestionar y opinar teniendo en cuenta el contenido que el texto le brinda.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: El Autor.

7.2 ANÁLISIS DE LAS SESIONES

El desarrollo de las sesiones estuvo encaminado en desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes, mediante la utilización del libro álbum como herramienta facilitadora de la lectura de imágenes y texto para construir el sentido de una historia. De esta forma, las estrategias que se propusieron permitieron el acercamiento y la interacción entre el texto, el autor y el lector.

- En la primera y quinta sesión de contextualización y Retratar al autor, los estudiantes estuvieron inmersos en actividades que facilitaban el contacto directo con todos los elementos que encierra la situación de producción del texto

¿quién lo escribió?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿Dónde?, “Noción del contexto”¹⁵¹ como lo afirma Josette Jolibert, saber su origen y todo sobre el autor como lo expone Cassany; ya que el lector necesita explorar estos elementos para construir el sentido del texto, igualmente activaron sus esquemas previos¹⁵², identificaron ideas claves que el autor propone en su obra, relacionaron elementos del texto con su realidad y expresaron sus ideas de acuerdo a su experiencia. De esta manera, se destaca en los aportes de Josette Jolibert¹⁵³; cuando se lee es importante que los estudiantes ejerciten operaciones mentales como identificar, relacionar, comparar, como estrategias de acción en construcción al significado del texto.

- En la segunda y sexta sesión de elaboración de anticipaciones y predicciones, al abordar las historias en los libros álbumes los estudiantes manifestaron aquellas acciones, sentimientos, consecuencias o intenciones que tiene un personaje en la historia de acuerdo a las interpretaciones que elabora al leer el contenido y la superestructura de un texto que se manifiesta en este caso en el título y las ilustraciones sustentado por Jolibert¹⁵⁴, a partir de ahí contrasta sus ideas con las del autor. Estos funcionamientos cognitivos es una de las estrategias que menciona Isabel Solé ¹⁵⁵en el sentido de ayudarle a los niños a realizar predicciones como medio para contribuir en la comprensión un texto. Al resolver este tipo de preguntas que apuntaban a los funcionamientos cognitivos de anticipación y uso del discurso, los niños utilizaron su oralidad para expresar sus ideas teniendo en cuenta sus conocimientos previos, así mismo, retomaron lo que había sucedido en la historia para dar razones del por qué consideraban que sucedían los hechos, las acciones de los personajes y el sentir de estos en medio de las situaciones que encerraban la historia, favoreciendo su competencia comunicativa.

¹⁵¹ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de texto. Octava edición. Ediciones Dolmen. S.A. Santiago de Chile.2002. pág.162.ISBN 956-201-139-8

¹⁵² SMITH, Frank. Op.cit., p.67

¹⁵³ Ibid.p.159

¹⁵⁴ JOLIBERT, Josette. Ibid., op., p.164

¹⁵⁵ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa. Octava edición. Barcelona. Editorial Grao.p.77

De igual manera, la interrogación frente al texto, fue una estrategia que permitió que los estudiantes estimularan sus operaciones cognitivas, al anticipar, deducir y concluir todos los aspectos implícitos que se encontraban de una página a otra y con los cuales se apoyaron para resolver sus dudas e interpretaciones.

Cabe resaltar, que de la segunda sesión a la sexta donde se trabajaron las mismas categorías, los niños progresivamente presentaron una mejora, ya que, en la sexta sesión se evidenció un mejor desempeño respecto a su participación y logro de las habilidades.

Al mismo tiempo, se vivenció el aprendizaje al relacionar sus ideas e interpretaciones con las de sus compañeros, es decir, al compartir opiniones los niños interactuaban con lo que sabían y desconocían, tratando de resolver un problema y tomar decisiones, a esta distancia se le llama zona de desarrollo próximo sustentada por Vygotsky¹⁵⁶, donde el ser aprende con pares, en este caso el docente no fue solo mediador del aprendizaje, sino, también sus compañeros.

Igualmente es importante destacar la estrategia de claves contextuales, en la cual los estudiantes como lectores le dieron sentido a las oraciones de acuerdo a la interpretación que tenían de las palabras que conformaban las frases, al completarlas adecuadamente; pues como es expresado por David Cooper “el lector recurre a las palabras que conoce en una frase para determinar el significado de una palabra desconocida”¹⁵⁷. El libro álbum fue un recurso apropiado, que facilitó que los estudiantes comprendieran una palabra y llenaran la brecha entre texto e imágenes para construir el hilo conductor de la historia, por lo cual, permitió que los niños se situaran y hallaran el significado correcto, de esta forma incrementara su vocabulario.

- En la tercera y séptima sesión de secuencia narrativa, relación de hechos y resumen, teniendo en cuenta lo que expone Cooper¹⁵⁸ tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relaciona para comprender globalmente la historia, para ello, el estudiante infiere la relación de hechos y que estos están relacionados porque suceden en una

¹⁵⁶ VYGOTSKY, L. S. Op.cit., p.45

¹⁵⁷ COOPER, David.OP.cit., p.27

¹⁵⁸ JOLIBERT, Josette. Op. cit., p.164

secuencia determinada; frente a esto, los estudiantes demostraron reconocer información explícita e implícita del texto, al diferenciar las características básicas de un texto narrativo (personajes, lugar, tema, problema y solución). Además, los niños traen a su recuerdo detalles importantes del texto, para dar a conocer a sus compañeros la comprensión de lo leído.

- En la cuarta y octava sesión que se caracterizó por la aplicación de la estrategias acuerdos y desacuerdos, las actividades propuestas para esta estrategia, desde un principio se mostró durante la sesión dispendioso el desarrollo de ella, para conocer la opinión de cada participante en la clase, sin embargo, cuando se crean ambientes enmarcados en la realidad del estudiante, favorece los procesos de opinión frente a este tipo de situaciones, ya que permitió que el niño participara y diera su punto de vista frente al comportamiento, mencionando si era adecuado o no, manifestando una razón y mostrando una postura crítica bajo sus concepciones éticas.

Al interactuar con el contenido del texto, se cuenta con algunos estudiantes que manifiestan el sentir de su decisión y dan una razón pertinente y coherente para que su idea fuera comprendida, pero hay estudiantes que al momento de decir el por qué consideran bien o mal la acción de algún personaje según lo leído en el texto, no son capaz de dar una razón y otros repiten lo que sus compañeros dicen, hace falta seguir ejercitando estos procesos en los niños para que no lean solo por leer sin sentido, si no que cultiven niveles de criticidad y se acostumbren a dar una opinión, al relacionar, comparar, cuestionar todo lo que encuentra en un texto con su contexto.

Una vez aplicada la secuencia didáctica se obtuvo la siguiente información:

- Se evidenció que en los procesos de lectura es importante el rol del docente como mediador¹⁵⁹ para los alcances de los estudiantes, puesto que, de esta manera, el maestro es el puente para que los estudiantes entiendan y construyan sus saberes, al ser interrogados desde un porque y expresen una razón sin temor a equivocarse.

¹⁵⁹ COLOMER, Teresa. Op.cit., p.5

- Los estudiantes se mostraron inquietos frente al discurso del texto y esto les ayudo a despertar y crear sus ideas desde un nivel literal, inferencial y critico; debido a que el libro álbum¹⁶⁰ tiene como característica provocar a curiosidad, imaginación y cuestionamiento, al invitar al lector hacer pausas, a leer todo un contexto, entre palabra e imagen; por lo tanto para algunos estudiantes su comprensión inferencial fue aumentando hasta llegar a emitir juicios de valor desde sus concepciones morales y éticas acordes a su edad.
- A los estudiantes al inicio les fue difícil trabajar en grupo, pero al transcurrir las sesiones fueron aprendiendo del otro, aceptando sus diferencias y opiniones. Las actividades en torno al juego lideraron procesos significativos, bajo la mediación de la docente, los niños aprenden de forma colectiva, comparten e interiorizan sus aprendizajes.
- Durante las sesiones se presentaron dificultades y pocos avances con algunos estudiantes, ya que, presentaron inasistencia al desarrollo de ellas, lo que no les permitió tener una adecuada familiarización con el contenido de cada texto. Esta situación fue evidente, al momento de resolver las preguntas o situaciones que enmarcaban la interpretación y comprensión de cada libro álbum, debido a que, sus respuestas estaban descontextualizadas, a su vez, manifestaron poca atención, no hubo disposición e interés por cumplir con el propósito de cada actividad.
- Los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de actividades que encierra la interrogación al texto, por lo cual, en algunas sesiones generó indisciplina, poca concentración, atención, el no respeto a la palabra, la ética de la escucha y la buena comunicación; estos inconvenientes se presentaron, puesto que hace falta aplicar frecuentemente estas estrategias y ejercicios en los procesos de aprendizaje, que los lleva a pensar y descubrir el sentido de un texto de manera constantes, de tal modo, que cuando eran interrogados,

¹⁶⁰ OSPINA, Galia. Op.cit., p.47

repetían lo que sus compañeros decían, mencionaban algo por decir o se limitaban a guardar silencio.

- Al trabajar los tres momentos de la lectura (antes, durante y después)¹⁶¹ en cada sesión, los estudiantes contaron con actividades que les permitió activar sus conocimientos previos y por ende establecer conexiones con todo el bagaje de su experiencia, permitiéndole de esta forma hacer uso de su pensamiento al elaborar, identificar, reconocer, comparar y constatar sus ideas con las que se encuentra de forma explícita e implícita en el texto.
- A medida que se fueron desarrollando las sesiones, se observó que a la mayoría de los niños les gusta participar, expresar y representar personajes, por lo cual fue necesario adecuar la secuencia para que ellos representaran en obras de teatro de los dos libro álbum leídos, frente a sus compañeros y padres de familia, esto a la vez, ayudo a aquellos niños que les falta expresión tuvieran la oportunidad de dar un paso frente a un público y a otros seguir fortaleciendo sus habilidades comunicativas.

¹⁶¹ SOLÉ, Isabel. Op.cit., p.47

8. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y DE LA PROPUESTA

Para analizar los avances o las dificultades que aún persisten en los estudiantes se aplicó la prueba final, la cual comprendió dos momentos. Prueba oral, donde se analizó los funcionamientos cognitivos de anticipación y uso de discurso sobre las ideas de un texto, con el fin, de observar el desarrollo de estas habilidades de comprensión; y un segundo momento, prueba escrita como complemento para verificar y constatar los alcances de los niños en los tres niveles de comprensión, y así llegar a la elaboración de hallazgos y conclusiones.

Esta prueba estuvo direccionada como la prueba diagnóstica, utilizando en este caso otro libro álbum titulado “Choco encuentra una mamá” para tener un panorama específico y comparar los avances y resultados.

- **PRIMER MOMENTO: PRUEBA ORAL**

Con el fin de interpretar los datos recolectados tras la aplicación de la prueba oral se tuvo en cuenta la cantidad de descriptores alcanzados por el estudiante en cada una de las dos subcategorías así:

- Cuatro descriptores correctos: logrado
- Tres o dos descriptores correctos: medianamente logrado
- Uno o ningún descriptor correcto: no logrado

Tabla 49. Relación de la Categorización funcionamiento cognitivo. Anticipación con sus descriptores. Prueba final.

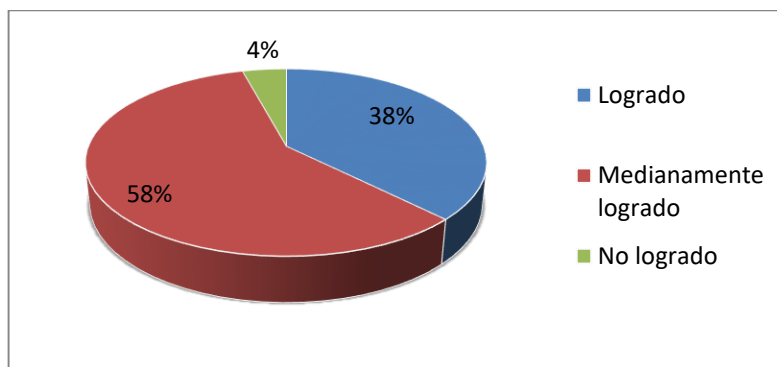
CATEGORÍA FUNCIONAMIENTO COGNITIVO		DESCRIPTORES	PREGUNTAS	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
S U B C A T E G O R Í A	A N T I C I P A C I Ó N	a. El niño predice las posibles acciones.	¿Qué crees que hará Choco? ¿A dónde crees que ira Choco para encontrar una mamá? ¿Qué le habrá pasado a la mamá de Choco?	Est.12 “va a buscar una mamá que tenga pico, alas, y patas como él”. Est.27 “a volar por los árboles” Est.3 “la mamá se fue para abandonarlo”
		b. El niño predice los efectos o consecuencias.	¿Con quién crees que se encontrará Choco para que le ayuden a buscar una mamá? ¿Qué animales crees que podrían ser la mamá de Choco?	Est.25 “con el búho porque tal vez él la ha visto”. Est.8 “un pájaro porque él es un pájaro”.
		c. El niño predice cómo se sentirán los personajes.	¿Cómo creen que se siente Choco? ¿Cómo crees que lo recibirán	Est.16 “triste porque no encontró a la mamá”. Est.14 “emocionados porque no lo habían visto”.

			los hijos de la señora Osa? ¿Cómo crees que se puede sentir Choco ahora en su nuevo hogar?	Est.13 “feliz porque ya tiene hermanos y mamá”.
		d. El niño considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.	¿Para qué le servirá a Choco lo que la jirafa le dice? ¿Para qué le servirá a Choco lo que le dice el pingüino? ¿Para qué le servirá a Choco lo que le dice la Morsa?	Est.26 “una advertencia, para que sepa que ella no es la mamá.” Est.14 “eso es para que el piense que la mamá debe ser igual a él”.

Fuente: El Autor.

Para la realización de la prueba, se contó con la asistencia de 24 estudiantes, y los resultados alcanzados en el funcionamiento cognitivo Anticipación se pueden observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 41. Funcionamiento cognitivo anticipación.



Fuente: El Autor.

De acuerdo a como lo expone la gráfica, los estudiantes demostraron grandes avances en este funcionamiento cognitivo, al realizar predicciones de las posibles acciones, efectos, sentimientos e intenciones que pudieran suceder con los personajes de la historia; para ello retomaron siempre la información que les brindaba el texto y relacionaron las ideas del contenido con su experiencia y conocimientos previos, para no solo quedarse en palabras sueltas sino apoyadas con una razón, y de esta manera fuera comprendida su idea e interpretaciones.

En comparación al diagnóstico los resultados fueron satisfactorios, ya que, de los 24 estudiantes que asistieron a la prueba, se mejoró de 3 a 9 estudiantes que lograron los 4 descriptores, de 3 a 14 estudiantes que alcanzaron 3 o 2 descriptores de anticipación y solo un estudiante no alcanzó lo sugerido.

Tabla 50. Relación de la categorización del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto. Prueba final.

CATEGORÍA FUNCIONAMIENTO COGNITIVO		DESCRIPTORES	PREGUNTAS	EVIDENCIA DEL DESCRIPTOR
S U B C A T E G O R Í A	Elaboración del discurso en la expresión de ideas	a. Informa de forma puntual	¿Qué pensará Choco cuando ve a la jirafa? ¿Qué pensará Choco cuando ve a los pingüinos? ¿Para dónde crees que van Choco y la señora Oso?	Est.26 “Se sorprenderá porque las jirafas son muy altas”. Est.13 “Choco piensa que ellos lo van aceptar como hijo”. Est.9 “a la casa de ella”.
		b. Retoma fragmentos de la información	¿Crees que finalmente Choco encontrara una mamá?	Est.16 “si porque visito todos los lugares y ninguno era la mamá, al final encuentra uno”.

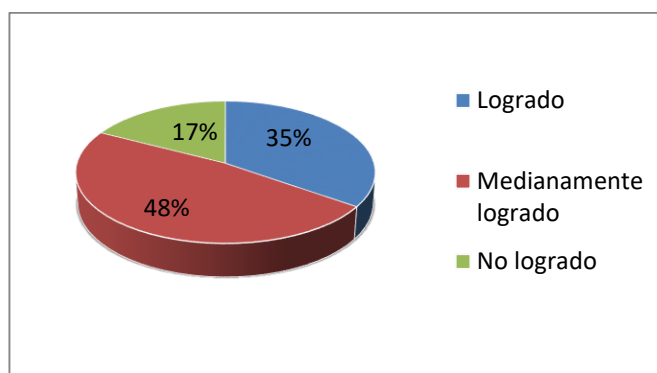
O R Í A	sobre el texto	icónica y /o textual.	¿Qué le dirá Choco a la señora Oso? ¿Qué hizo la señora Osa para que Choco se sintiera amado?	Est.27 “no le va a decir nada porque no se parecen”. Est.8 “Lo beso, lo abrazo y lo saco a pasear”.
		c. Explica sus ideas al proponer alguna razón.	¿Por qué los animales que ha visitado Choco no han podido ser su mamá? ¿Sera que la señora Osa puede ser la mamá de choco? ¿Crees que la señora Osa tiene otros hijos?	Est.20 porque son diferentes a él.Est.14 si porque ella es cariñosa con él y hace todo lo que una mamá debe hacer”. Est.18 “no, porque ama mucho a Choco, no tendría más hijos porque no los dejaría abandonados y no estaría sola recogiendo manzanas”.
		d. Argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones	¿Por qué crees que Choco se siente muy feliz al finalizar la historia? ¿Qué cualidades crees que debe tener una mamá con un hijo?	Est.27 “porque ya tiene una familia”. Est.3” darles mucha comida mar a los hijos”. Est.14 “porque ellos buscaban una mamá como Choco y ella los recogió”.

			¿Por qué crees que los hijos de la señora Osa eran diferentes?	
--	--	--	----------------------------------------------------------------	--

Fuente: El Autor.

Los alcances que tuvieron los estudiantes en el funcionamiento cognitivo elaboración del discurso se representan en la siguiente gráfica.

Gráfica 42. Funcionamiento cognitivo elaboración del discurso.



Fuente: El Autor.

Por lo tanto, los estudiantes al ser interrogados demostraron comprensión de la historia al expresar la información muy puntual del contenido, al explicar sus ideas teniendo en cuenta los fragmentos icónicos o textuales y su experiencia previa para argumentarlas.

Entre los niños que participaron y comparando sus desempeños con el diagnóstico, se presentó un avance en los resultados, es decir, se mejoró de 1 a 8 niños que lograron los 4 descriptores, de 4 a 9 estudiantes que alcanzaron 3 o 2 descriptores y 4 estudiantes que no lo lograron; estos logros permitieron ver que gran parte de la población realizó una adecuada comprensión del texto.

A continuación, en la siguiente tabla se puede observar los desempeños de cada estudiante en los funcionamientos cognitivos.

Tabla 51. Aglomerado de los desempeños de los estudiantes en cada descriptor.

Funcionamiento cognitivo	Descriptores	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	
Anticipación	A. El niño(a) predice las posibles acciones que realizarán los	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	23
	B. El niño(a) predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrá sobre el	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	24
	C. El niño(a) predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.	X		X	X	X	X	X						X	X	X		X				X	X			X	X	X	X	17
	D. El niño(a) considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie				X									X	X	X		X				X	X				X	X		9
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	A. El niño(a) usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy			X		X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	20
	B. El niño(a) usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando	X		X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	19
	C. El niño(a) usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan.			X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	20
	D. El niño(a) usa su discurso para argumentar sus ideas contrastando distintas posiciones y sustenta una o varias de las que ha expuesto. Con este fin, retoma aspectos globales de la historia			X										X	X	X						X	X			X	X	X		9

• **SEGUNDO MOMENTO: PRUEBA ESCRITA**

Los estudiantes resolvieron las siguientes preguntas en su prueba escrita, las cuales se observan en la siguiente tabla categorizada con sus descriptores.

Tabla 52. Categorización de las preguntas según los niveles de comprensión de la taxonomía de Barret.¹⁶²

CATEGORÍA NIVELES DE COMPRENSIÓN		PREGUNTA	DESCRIPTORES	LOG.	NO LOG.
SUBCATEGORÍA	LITERAL	¿Cómo se titula la historia?	Es.1 “Choco encuentra una mamá”.	16	8
		¿Cuál es el personaje principal de la historia?	Es.t 3 “Choco”	17	7
		¿En dónde sucedió la historia?	Est.14 “en muchos lugares como el polo norte y el bosque”.	21	3
		Ordena los hechos según cómo sucedieron en la historia.	Est.5 “Primero Choco esta triste y solito, segundo Choco va donde la jirafa, luego los pingüinos, tercero va donde morsa, luego se encuentra con mamá Oso y por último mamá Oso le da cariño y amor y lo lleva a casa de ella y le presenta hermanitos para que sea feliz”.	20	4
		¿Cuál fue el animal que se convirtió en la mamá de Choco?	Est.20 “La osa”	21	3
	INFERENCIAL	¿Por qué Choco estaba triste y solo?	Est.12” porque no tenía un mamá”.	15	9
		¿A quiénes visitó Choco para encontrar una mamá?	Est.13 “La jirafa, los pingüinos, la morsa y otros animales”.	13	11

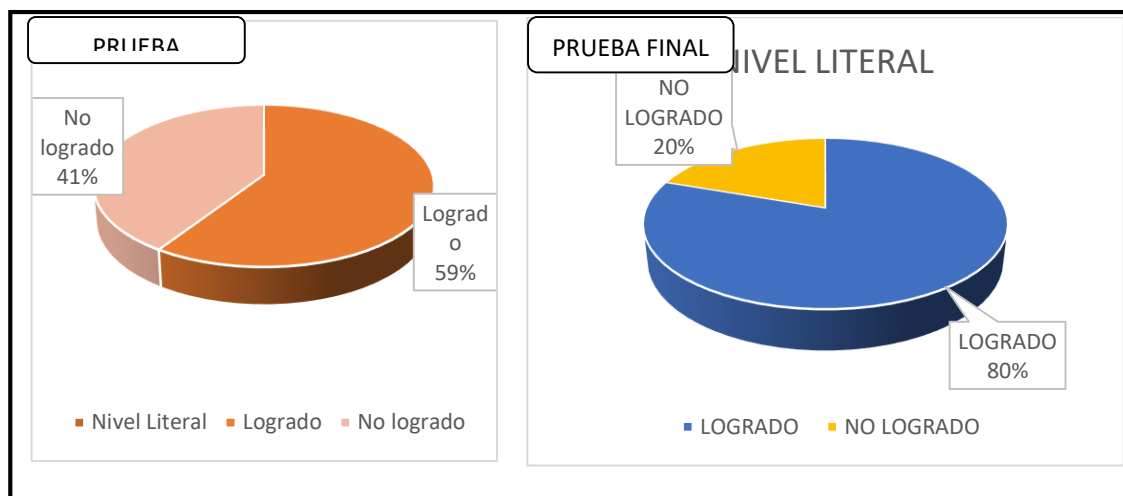
¹⁶² GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Op.cit., p. 52.

A S		¿En qué se diferencia Choco de los demás animales?	Est.20 “Choco no tenía mamá, su piel amarilla”. Est.24 “El pico azul, las patas, el cuerpo y las uñas”. Est.25 “Tenía pico, alas, patas con marcas azules y era chiquito”.	22	2
		¿Por qué crees tú que la señora Oso tenía otros animales como hijos en la casa?	Est.19” porque ellos estaban solos y no tenían papás”. Est.26” no los querían sus mamás”. Est. 28 “porque estaban solos y porque no tenían mamá”.	19	5
		¿Crees que la señora osa es un buen ejemplo de mamá?	Est.14 “si porque es cariñosa y cuida”. Est.27 “si porque era amable, cariñosa y sobre todo juguetona”. Est.21 “si porque es muy cariñosa”.	22	2
	CRÍTICA	¿Te gustaría vivir lo que Choco ha vivido? Si o no ¿Por qué?	Est.14 “no, porque estaba solo abandonado en la calle y también porque no tenía mamá”. Est.27 “si porque me gustaría vivir con una osa peluda, cariñosa y juguetona”. Est.16 “no porque estaré solo”. Est.13 “no porque es muy triste estar sin una mamá”.	21	3

Fuente: El Autor

- **NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL**

Gráfica 43. Análisis general del nivel de comprensión literal.

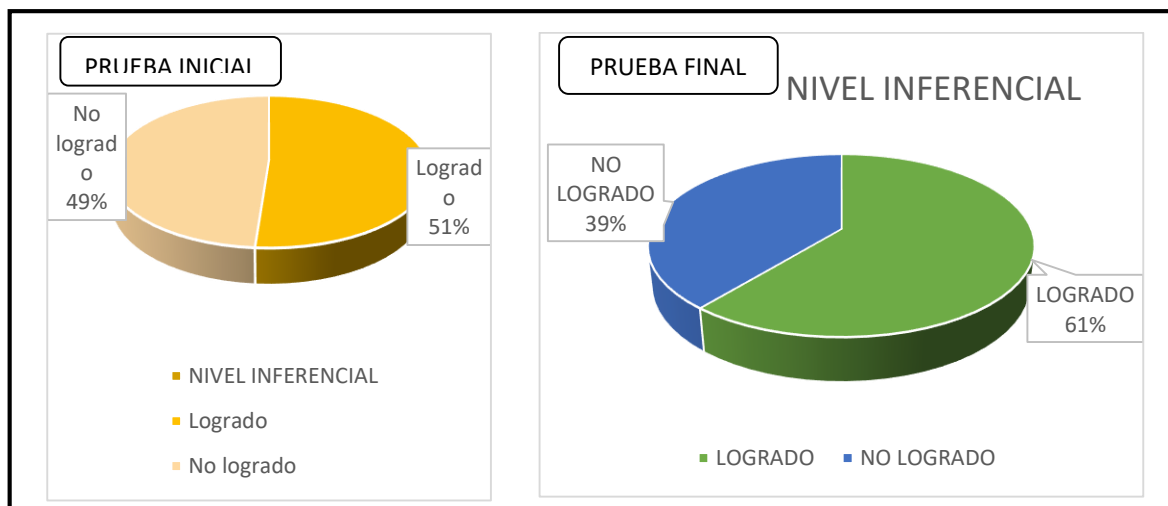


Fuente: El Autor.

Según los resultados y como se puede observar en las gráficas, el grupo a nivel general demostró avances en este nivel de comprensión, por lo tanto, un buen porcentaje de estudiantes extrae toda la información explícita en el texto, exactamente un 80%, en otras palabras, identificaron y reconocieron los elementos básicos de un relato personajes, lugar, problema y tema, además, organizaron los eventos de la historia en el orden correcto, como sucedieron los hechos. Sin embargo, un 20% del grupo aún se le dificulta traer a su memoria el reconocimiento de detalles de la historia

- **NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL**

Gráfica 44. Análisis general del nivel de comprensión inferencial.

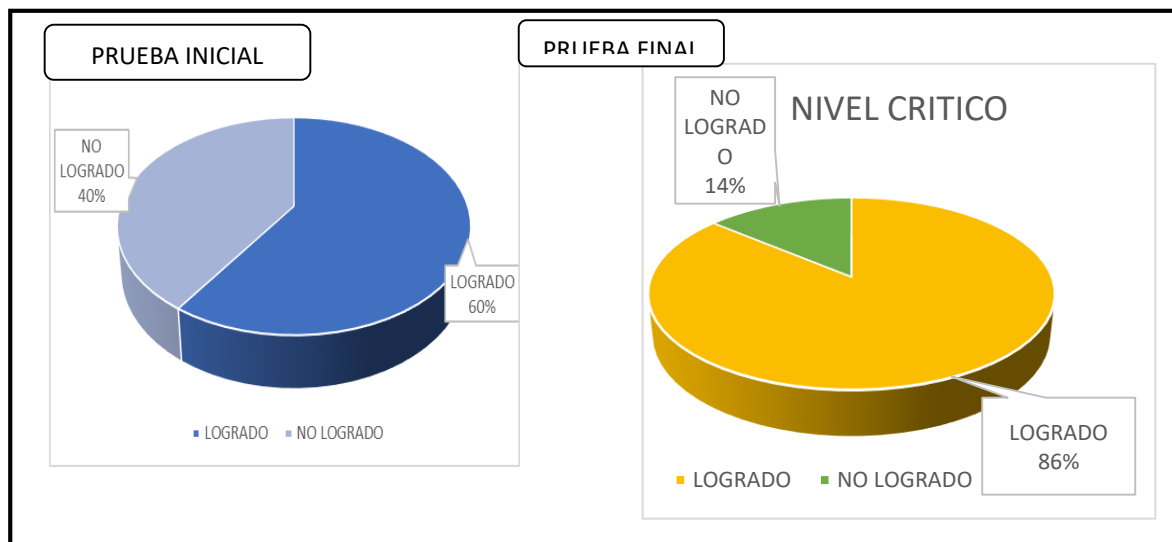


Fuente: El Autor.

De acuerdo a lo que exponen las gráficas, en el nivel inferencial los estudiantes alcanzaron una mejora en cuanto a la comprensión de la idea principal de la historia, la cual no está explícita en el texto, del mismo modo infirieron la información necesaria para establecer y comparar semejanzas y diferencias entre los personajes, momentos o lugares. Es evidente que una gran parte del grupo aún presenta dificultades para asimilar la información desde un nivel inferencial, al no relacionar e inferir los diferentes aspectos o conclusiones que no están escritos en el texto.

- **NIVEL DE COMPRENSIÓN CRÍTICA**

Gráfica 45. Análisis general de comprensión crítica



Fuente: El Autor.

Teniendo en cuenta los resultados y como se puede observar en las gráficas en el nivel de comprensión crítico – intertextual, aumentó el desempeño de los estudiantes en comparación al diagnóstico en un 26%, es decir, la mayoría de los implicados emitieron juicios de valor o de apreciación frente a un comportamiento de los personajes o ante diversas situaciones que contenía el texto y a su vez tomaron una postura crítica del mismo, desde un punto de vista personal.

De igual manera, quienes comprendieron un texto en el nivel crítico, significó que juzgaron tanto el contenido del autor, como las inferencias y las relaciones que fueron estableciendo a partir de lo que mostraba el texto, con sus conocimientos y su experiencia de vida. Es importante destacar que en todos los niveles se aumentó su desempeño, entre un rango de un 10% a 26%, lo que permite afirmar que mientras los estudiantes mejoren un nivel así mismo se evidencia en otro.

8.1 ANÁLISIS DE LA FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA

Las respuestas de los estudiantes son el reflejo de su evolución en el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas al interactuar con el contenido de un texto. De manera que, gracias a la aplicación de estrategias de comprensión en los tres momentos antes, durante y después de la lectura como lo afirma Isabel Solé¹⁶³ permitieron que los estudiantes activaran sus conocimientos previos, elaboraran predicciones e hipótesis, verificaran y aclararan sus ideas para dar a conocer su punto de vista, teniendo en cuenta la información que les brindaba el texto, el autor y su contexto.

Por ende, los resultados alcanzados en los tres niveles de comprensión son satisfactorios, entre un 60% y un 85% de los estudiantes presentó una mejoría en los procesos de lectura; por lo tanto, la interrogación al texto como estrategia, facilitó la interpretación de la información explícita e implícita, llevando al estudiante a descubrir y construir el significado del texto, donde él fue el principal constructor de su aprendizaje. Cabe resaltar que el tiempo estipulado para esta estrategia no debe ser extenso, ya que en algunas sesiones se notó en los estudiantes el cansancio de la espera, por conocer el punto de vista de cada participante, lo que generó en algunos momentos indisciplina y la no aplicación al respeto a la palabra y la ética de la comunicación.

En los procesos de lectura es pertinente que los estudiantes aborden el texto desde la contextualización, para que conozcan todos los elementos que encierra el texto. Esto ayudó a que los niños se familiarizaran con la historia de cada libro álbum y desde un principio realizaran las primeras interpretaciones, a su vez fue adecuado implementar actividades que les permitió identificar el significado de las palabras, elementos básicos de un relato, relación y orden de hechos, evaluar contenidos y emitir juicios, como un conjunto de habilidades a través de las cuales, relacionaron las ideas del texto con su experiencia previa dando paso

¹⁶³ SOLÉ, Isabel. Op.cit., p.77

a un proceso de comprensión¹⁶⁴ así lo expone David Cooper. A esto se le suman los aportes de Daniel Cassany¹⁶⁵, se hace una lectura crítica cuando el lector es capaz de explorar, examinar las ideas desde la realidad personal al aceptar lo que le gusta o rechazarlo y criticarlo.

El ejercicio del docente durante los procesos fue de mediador. Teresa Colomer¹⁶⁶ afirma que el docente es quien guía y acompaña los procesos de análisis y reflexión de los textos, por lo cual, su papel fue importante ya que fue el que abrió la posibilidad de que los estudiantes relacionaran todas las ideas expuestas por el autor, por sus compañeros, con sus propias experiencias personales y formularan aquellas que estaban implícitas; utilizando su lenguaje oral como factor relevante para la comprensión, generando así un aprendizaje significativo. En el desarrollo de la propuesta, las sesiones tuvieron momentos que mientras para una mayoría fueron enriquecedoras y era evidente el interés y la participación, para otros, se convirtió en jornadas de trabajo extensas, cargadas de responsabilidades, lo que generó indiferencia y apatía por cumplir con ciertas actividades, de esta forma, una pequeña parte de la población implicada no obtuvo un rendimiento favorable frente a la propuesta.

La implementación de la propuesta permitió tener un panorama minucioso sobre las dificultades y habilidades de cada estudiante, al llevar diariamente un registro de campo, así mismo, dejó ver las fortalezas del trabajo en equipo, en donde los estudiantes en el transcurso de las sesiones fueron aprendiendo a compartir los saberes y respetar las diferencias entre compañeros.

8.2 VALIDEZ INTERNA

La validez de este proceso de investigación se llevó a cabo en todo su desarrollo, teniendo claro que el término de validez interna hace referencia a “la línea

¹⁶⁴ COOPER, David. Op.cit., p. 26

¹⁶⁵ CASSANY, Daniel. Op.cit., 24

¹⁶⁶ COLOMER, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores.[en línea].<http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf>[citado febrero del 2017]

divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación”¹⁶⁷, es decir al grado de credibilidad que tiene el proceso investigativo de un proyecto respecto a un determinado objeto de estudio. Por lo tanto, este proyecto de investigación refleja su validez mediante la triangulación de los datos obtenidos desde los diferentes actores educativos, estableciendo concordancia y diferencias entre los mismos, así como lo afirma Denzin “se refiere a la confrontación de diferentes fuentes de datos en los estudios y se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes”¹⁶⁸.

De acuerdo a lo anterior, toda la información que se recolecto se comparó y se contrastó con el fin de determinar su relación y diseñar una propuesta que liderara el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes.

8.3 CRITERIOS ÉTICOS

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta aquellos principios éticos que permite que se lleve un procedimiento honesto, equitativo y veraz en todo momento en la investigación-acción¹⁶⁹

- Todos los afectados por un estudio de investigación- acción tiene derecho a ser consultados, informados y aconsejados acerca del objeto de investigación,
- La investigación acción no debe seguir adelante a menos que se hay tenido un permiso de los diferentes actores educativos: padres, administradores e implicados.

¹⁶⁷ SANDÍN, M Paz. Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa: de la Objetividad a la solidaridad. Universidad de Barcelona.[en línea]<
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45190/1/Criterios%20de%20validez%20en%20la%20investigacion%20cualitativa%20de%20la%20objetividad%20a%20la%20solidaridad.pdf>>[citado en octubre 2016]

¹⁶⁸ PEREYRA, Liliana. Integración de Metodologías cuantitativas y cualitativas. Técnicas de triangulación.[en línea].< <http://docplayer.es/13058389-Integracion-de-metodologias-cuantitativas-y-cualitativas-tecnicas-de-triangulacion-pereyra-liliana-e-i-e-f-c-e.html>>[citado en octubre 2016]

¹⁶⁹ MCKERAN, James. Op.cit.,p.262

- Los investigadores están obligados a llevar registro eficiente del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
- El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomo contacto con el proyecto.
- El investigador informara de forma parcial y total los avances del proyecto.
- Dar a conocer los principios éticos.
- El investigador debe asegurar o responder por la confidencialidad de los datos.
- Los resultados se colocan a disposición de los directivos y participantes de la investigación.

9. HALLAZGOS

De acuerdo a la propuesta de intervención, el análisis y los resultados del proceso de investigación, se definen los hallazgos teniendo en cuenta las especificaciones de los objetivos.

Para el objetivo 1 en relación a las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes se encontró:

Que las docentes del grado primero aplican actividades rutinarias en torno a la lectura, a su vez, el tiempo y el espacio que disponen para implementarla en los procesos de clase es poco, así mismo, no manejan una planeación con anterioridad, ni desarrollan unidades o secuencias didácticas como estrategia para generar ambientes ricos de aprendizaje, sino por el contrario, se evidenció la improvisación frente a ella. Cabe resaltar, que las docentes poseen un dominio conceptual sobre qué es lectura crítica, estrategias, habilidades y tipología textual, pero esto, quedó solo en palabras, debido a que en la práctica no se vio reflejado este conocimiento pedagógico y didáctico. De esta forma, las estrategias que aplican no le permiten al niño tener un encuentro significativo con el texto, tampoco se cultiva el hábito de la lectura, ni para el disfrute, ni para que interactúen con diferentes tipos de textos; por lo cual, se hace necesario que las docentes del grado primero cambien las estrategias que aplican diariamente en los procesos de lectura, ya que, las actividades que implementaron no van direccionadas para desarrollar habilidades del pensamiento y a su vez no fortalecen los procesos de comprensión en un texto. De acuerdo al panorama descrito anteriormente, dio paso a la elaboración de una secuencia didáctica enmarcada en el desarrollo de actividades individuales, grupales, centradas en el descubrimiento y la activación de pre saberes, con el fin de desarrollar habilidades de comprensión. Esta intervención permitió especificar aspectos como:

Que las actividades hacen parte de las estrategias y una estrategia puede contener varias actividades, pero todas direccionadas a un objetivo claro que marca la estrategia; por lo cual, en el intervención se implementaron las

estrategias de: contextualización, retratar el autor, activar esquemas previos, elaborar anticipaciones, predicciones, hacer uso del discurso para expresar sus ideas, deducir claves contextuales, relacionar hechos, ordenar secuencia narrativa, organizar un resumen y acuerdos y desacuerdos. Cada una de estas estrategias en su momento de realización promovió en los estudiantes el interés de participar, conocer, opinar y construir sus saberes de acuerdo al contenido del texto y su contexto.

Además, es importante partir de los presaberes de los estudiantes ya que les permitió relacionar la información conocida y compartida, con la nueva información que aparecía en el texto de forma explícita e implícita; de esta manera abordaron el contenido con mayor seguridad y propiedad. Las actividades que promovieron esta estrategia “activar esquemas previos”, fueron: la pregunta problema, la interpretación de una situación en contexto, la observación de videos, juego de roles y de descubrimiento, el cuadro CQA y la caracterización de personajes.

Lo anterior, permitió vivenciar experiencias donde se afirma los aportes de Frank Smith, que coincide con los de Kenneth Goodman, el ser humano cuenta con un bagaje de múltiples significados, lo cual, no se debe ignorar en los procesos de aprendizaje, debido que, dependiendo de toda la información que el niño posee realiza las conexiones con la nueva información, elabora sus ideas y fundamenta otras para encontrar el sentido de lo que está aprendiendo.

En cuanto a la contextualización, retratar el autor, y el propósito de este al escribir las historias, permitió que los estudiantes exploraran otros mundos, aprendieran que era un autor, conocieran en este caso como se inicia el proceso de escribir que viene de la motivación y el interés por hacerlo. Así mismo, descubrir las ideas de los autores en el texto y familiarizarse con diversos temas que viven a diario en su contexto. Ante esto, Cassany¹⁷⁰ en su teoría expone que es importante no solo decodificar y comprender las palabras sino también conocer quién está detrás del discurso, así mismo, se evidencia en los aportes Josette Jolibert¹⁷¹,

¹⁷⁰ CASSANY, Daniel. Op.cit., p.23

¹⁷¹ JOLIBERT, Josette. Op.cit., p.165

quien afirma, que los textos abarcan cierta información sobre su proceso de construcción, lo cual, se manifiestan como huellas, marcas, que el lector debe manejar para construir el sentido de este.

Al provocar la elaboración de anticipaciones, predicciones, y uso del discurso los estudiantes relacionaron sus ideas, al mismo tiempo compararon y verificaron lo que decían, e iban construyendo el sentido del texto con los diferentes juicios que predecían; por momentos su estado emocional se vio afectado, ya que cuando ocurría en la historia lo que consideraban o no, tomaban a veces una actitud molesta con el libro; que más adelante cambiaban al encontrar el sentido de la historia. Otros estudiantes sí disfrutaron todo el tiempo lo que el libro álbum causaba en ellos aciertos o desaciertos en sus ideas.

Además, esta estrategia potenció la expresión oral y comunicativa en los estudiantes.

La estrategia de claves contextuales ayudó a que los estudiantes encontraran el significado de una palabra y a su vez comprendieran su significado en el texto; es decir, lo relacionaran con la historia; se pudo observar que el libro álbum es un recurso apropiado para niños de esta edad, ya que les permitió incrementar su vocabulario y conocer el significado de palabras al relacionar contenidos e imágenes.

Los niños al experimentar actividades en torno a las estrategias: relación de hechos, secuencia narrativa y resumen no solo identificaron los acontecimientos de la historia, sino también llevaron a cabo otras habilidades como la capacidad de hacer inferencias sobre una gran variedad de situaciones y hechos, uso del vocabulario preciso, secuencia de eventos y crear un discurso cohesivo.

La estrategia de aciertos y desaciertos propuesta por Daniel Cassany¹⁷² se encontró que para que el niño elabore estas respuestas debe tener una madurez de estructura cognitivas, ya que en el grupo de 3 a 1 niño sus respuestas representaban correctamente su opinión; por ejemplo: “¿Estás de acuerdo que los bandidos al principio eran malos y luego se volvieron buenos?” “sí o no ¿por qué?”

Est.6 “sí, porque la guerra no es buena”.

¹⁷² Ibid, p.5

En cambio, las respuestas de los demás estuvieron descontextualizadas o dependiente del contenido del texto.

Por lo tanto, es importante seguir trabajando en este tipo de estrategia para crear en el niño la capacidad de cuestionarse qué está bien o no cuando lee un texto; ya que cuando se le preguntaba si estaba de acuerdo o no con alguna actitud de un compañero u otro contexto; fue más familiar y se les facilitaba dar su punto de vista.

La aplicación de los tres tiempos de lectura favorece los procesos de aprendizaje, ya que, permitió que los niños desarrollaran los tres niveles de comprensión al estar inmersos en actividades no tradicionales, ni rutinarias, con objetivos claros, y una planificación con anterioridad, que se fundamentó en el contexto de la historia y en activar conocimientos previos, esto se evidenció al momento de interactuar con el texto y al resolver los talleres de comprensión; es así, que cuando a un niño se le brinda la oportunidad de explorar, relacionar e interactuar con el contenido de una historia su aprendizaje es significativo.

En los ambientes escolares se debe seguir implementando estas estrategias que simultáneamente pasan al educando como el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas¹⁷³ donde el estudiante al interactuar con el contenido de un texto, realiza un proceso de comprensión. Entre ellas, destacamos la elaboración de predicciones, inferencias e hipótesis, la relación entre los hechos, la comprensión de causa y efecto, el orden de los eventos, el uso del vocabulario y la formulación de juicios para asumir una posición crítica, ya que un texto que se explore, que se critique, que permita la utilización de procesos cognitivos, es un texto que ha sido comprendido¹⁷⁴.

Para el objetivo 2 en relación con la Identificación del nivel de lectura e interpretación de textos que presentan los estudiantes del grado primero se encontró:

Que los estudiantes implicados, a través de la intervención mejoraron sus niveles de comprensión en comparación al diagnóstico que se había arrojado, demostrando buenos desempeños desde lo literal hasta lo crítico; en otras

¹⁷³COOPER, David. Op.cit., p 26

¹⁷⁴ CASSANY, Daniel. Opcit., p.24.

palabras, aprendieron a reconocer e identificar la información que estaba explícita en el texto por ejemplo: personajes, lugar, tiempo, tema, problema y orden de eventos; y a partir de la relación entre estas realizaron inferencias de las que estaban expuestas entre las líneas¹⁷⁵ como comparar y extraer las características, diferencias entre los personajes y lugares; así mismo, dieron a conocer su opinión ante los hechos de la historia.

Una pequeña parte del grupo presenta aun dificultades para comprender y expresar las ideas contenidas o no en un texto, desconocieron por completo que es un personaje, lugar, tiempo, tema y orden de eventos; del mismo modo, fue difícil para ellos comparar y extraer las características, diferencias entre los personajes y por ende emitir un juicio de valor, posiblemente se presenta estas condiciones en ellos por la inasistencia a las sesiones, por la falta de ejercicios que estimulen su capacidad visual e interpretativa, por la forma de cómo se orientó las actividades por parte de la maestra y por la falta de disposición por cumplir con las actividades que se dirigieron durante la propuesta. De igual manera, hace falta el diseño de otras estrategias para captar la atención en estos estudiantes y se logren mejores resultados en sus procesos.

Las estrategias de elaborar predicciones, anticipaciones y uso del discurso en el desarrollo de la intervención pedagógica, estimuló la expresión oral en los estudiantes y fortaleció sus niveles de comprensión, ya que, la participación en la prueba oral final y en comparación a la del diagnóstico, se observó un buen nivel de expresión de ideas por parte de la mayoría del grupo, a su vez, se notó el respeto a la escucha y a la palabra del compañero; igualmente, se evidenció que los estudiantes se esforzaban por no repetir lo que decía el compañero, pensaban y daban a conocer sus ideas.

En este orden de ideas, los estudiantes deben estar inmersos en situaciones de lectura en donde los niveles de comprensión tengan un protagonismo simultáneo, el uno fundamente al otro, para fortalecer su capacidad de interpretación, análisis y reflexión ante lo que conoce, sabe y desconoce de su mundo real.

¹⁷⁵ Ibíd.pág.2

Para el objetivo 3 en relación en determinar qué características debe tener un libro álbum para despertar y fortalecer procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado primero se encontró:

Que el libro álbum es un tipo de texto que permitió la comunicación con el lector a través de la interpretación de la doble vía, es decir, los niños comprendieron los relatos al hacer un complemento de los dos códigos imagen y texto, lo cual, se transformaban en contenidos, conocimientos; de esta manera la experiencia de leer un libro álbum transformó la forma en que tradicionalmente concibe la lectura, ya que no solo se decodificó el código alfabético, también se leyó colores, rostros, lugares, objetos; se experimentó una lectura significativa...“Es una danza, un matrimonio perfecto entre la palabra e imagen”.¹⁷⁶

Mario Durand¹⁷⁷ en sus aportes hace referencia a la importancia del uso de este tipo de texto con los niños, ya que sus características posibilitan el desarrollo de funciones cognitivas como: el placer de **reconocer** que ha sido parte de su contexto, identificarse con las diferentes sensaciones y motivaciones que expresan las ilustraciones e **imaginar** historias de acuerdo a lo que está contenido o no en el texto. De acuerdo a lo sustentado por este autor, durante la práctica se encontró:

- Que los niños constantemente si enuncian las diferentes situaciones de la historia y las relacionan con lo que saben y han vivido, cuando mencionaban ejemplos, comentaban su experiencia, espontáneamente.
- De igual forma, este tipo de texto tiene la característica de que el lector sienta muchas emociones por sus contenidos, ilustraciones y se identifique con ellas, esto se evidenció durante todo el tiempo que se realizó la lectura y la interacción con el texto. Por ejemplo, los niños manifestaron la duda, la incertidumbre, la ansiedad por descubrir sus predicciones, el asombró, la rabia al no estar de

¹⁷⁶ OSPINA, Villalba Galia. Op.cit., p.43

¹⁷⁷ DURAND, Mario. Citado por DURAN, Teresa. Leer antes de leer: La sombra de la palabra. Primera edición. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil, 2002. p.14. ISBN 8466717277

acuerdo con algunas situaciones y la alegría al entender por qué sucedían los hechos.

- Así mismo, le permitió al estudiante crear sucesos imaginarios que apoyara la secuencia de la historia o en otras ocasiones hacia su propio contexto, es decir, durante la intervención los niños solían interrumpir positivamente el relato al representar toda acción producto del texto o de su imaginación en el salón de clases con sus compañeros.

- Además, el libro álbum se caracterizó por inquietar el interés en el niño por ser parte de la historia, ya que, durante la intervención los niños manifestaron a la docente el querer representar sus personajes y el contenido, esto fue una de sus adecuaciones de la secuencia; por lo tanto, al final los estudiantes presentaron una obra de teatro a los padres de familia y compañeros de la escuela.

- Es un tipo de texto adecuado para niños de 4 a 7 años, sin embargo, su contenido, las imágenes, su extensión, no sólo despertó la curiosidad por los pequeños, sino también por los adultos, padres de familia, docentes, que, al leerlos y conocer sus contenidos, se sintieron cautivados entre las líneas y persuadidos por las imágenes.

- Las características del libro álbum facilitó procesos de comprensión, ya que, su estructura secuencial promovió en el niño el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas como: describir, anticipar, predecir, deducir e inferir la información que presentaba cada página, para completar y comprender el sentido del texto.

- Es importante dar a conocer que otras de las características de este tipo de texto es que en su mayoría son extensos, esto generó dificultad en ciertos momentos de la lectura, lo cual requiere que se tenga cuidado al leerlos para prevenirlo y no causar en los niños la desesperación, durante la intervención se hizo lectura de cada libro álbum, utilizando matices de voz, pausas para descifrar, relacionar e interpretar ideas, lo que permitió a la mayoría de los niños realizar conexiones para interpretarlo y que ignoraran el tiempo. Otros, sin embargo, perdían la atención con frecuencia.

- Respecto a este último aspecto, se consideró que durante el desarrollo de la propuesta hizo falta el contacto físico de cada niño con su libro, de manera, que

generó dificultad para algunos niños no poder observar bien sus contenidos con el fin de interpretarlo.

Todo lo anterior, plasma las características que tiene el libro álbum, como herramienta facilitadora de procesos significativos en torno a la lectura desde una temprana edad, debido a que estos recursos plantean dilemas al lector que lo llevan a descubrir profundas relaciones entre lo que ve, lee y conoce de su realidad, fortaleciendo así los procesos de comprensión e interpretación textual desarrollados con los estudiantes.

Para el objetivo 4 en relación a establecer que características debe tener una secuencia didáctica que permita desarrollar la lectura e interpretación de textos a través del libro álbum en los estudiantes del grado primero se consideran:

Que la secuencia didáctica se debe diseñar teniendo en cuenta las siguientes características:

- Se deben planear 8 sesiones de acuerdo a los Estándares Básicos y los Derechos Básicos de Aprendizaje; cada sesión debe contener objetivo general y objetivos específicos, describir las estrategias, especificar recursos, tiempo, fecha, tiempo de inicio y terminación.

- Las sesiones deben estructurarse en los tres tiempos antes, durante y cierre y en ellos nombrar las estrategias en cada momento:

- Antes: actividades para activar esquemas previos, relación de vocabulario y el contexto.

- Durante: actividades para elaborar predicciones, anticipaciones, uso del discurso, relación de hechos, secuencia narrativa, actividades individuales y en grupo.

- Después: actividades para representar el tema de los contenidos en otros contextos, expresar lo comprendido, elaborar un producto y exponer sus conclusiones, realizar resúmenes, esquemas y desarrollo de talleres de comprensión.

- Las sesiones deben estar estipuladas en un tiempo mínimo y máximo de dos horas, ya que, durante la práctica se pudo vivenciar que las jornadas de trabajo cuando son extensas hacen que el estudiante pierda la atención y el disfrute de las actividades. Respecto a lo anterior, el tiempo que se estipuló para cada

sesión de tres horas, creó indisciplina y el no respeto a la palabra del otro, además, por la edad de los niños se manifestó el cansancio en varias ocasiones.

- Las sesiones deben estar enfocadas en desarrollar estrategias de lectura como: contextualización, retratar al autor, anticipaciones y predicciones, claves contextuales, relación de hechos, secuencia narrativa, resumen, acuerdos y desacuerdos; para permitirle al niño entender y descubrir la información explícita e implícita de cada historia.

- La contextualización es una estrategia que permitió que los niños se sintieran a gusto desde un principio con todo lo que le fue aportando el contenido del texto, es decir, abrió las puertas para la exploración de saberes, la sensibilización al tema y la interpretación de ideas.

- La realización de las sesiones estuvo liderada por la interrogación frente al texto, es importante mediar el tiempo que se estipula y la cantidad de preguntas con el número de estudiantes, ya que, durante la práctica de las sesiones, esto dificultó el desarrollo ameno de ellas.

- La experiencia de representar obras de teatro según el contenido de los textos, como producto de la secuencia didáctica permitió tener una imaginación de los contenidos en la vida real, la unión y el trabajo en grupo, así mismo, fue enriquecedora para aprender a expresar, escuchar y respetar la palabra del otro.

- El trabajo de los niños en equipo en un principio permitió evidenciar el individualismo y la competencia, estos comportamientos fueron acorde a su edad, sin embargo, debido a la continua experiencia de actividades en grupo, progresivamente los estudiantes fueron aprendiendo a compartir y respetar las ideas en beneficio de todos.

- Otros de los hallazgos importantes que se encontró en el desarrollo de la propuesta fue el rol del docente, que aparte de haber sido un guía y promotor de actividades significativas para que los niños identificaran y relacionaran sus ideas; también debió incluir dentro de la práctica el ejercicio del modelado, para lograr el aprendizaje en sus estudiantes. Así, los estudiantes terminaron por desarrollar algo mejor que lo que su docente explicó e hizo.

10. CONCLUSIONES

A partir de los resultados arrojados se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- Diseñar una propuesta pedagógica en torno a la lectura y que parta de los saberes previos de los estudiantes desarrolla habilidades comprensivas y permite crear experiencias significativas.
- Los maestros no deben adoptar el papel de transmisores del conocimiento sino de guía, mediador, el puente entre el saber y el educando, donde posibilite la formación de un ser autónomo, analítico y reflexivo ante la construcción de sus saberes.
- Los maestros deben tener en cuenta los múltiples aportes teóricos que ofrece el contexto educativo, en especial los que se fundamentaron en esta investigación, ya que, son herramientas que facilitan el desarrollo de habilidades comprensivas y la lectura crítica en los niños; por lo tanto, al tenerlos como referentes en las prácticas pedagógicas promueven en los estudiantes el encuentro con el texto, el autor y el contexto, enriquecen sus conocimientos, les brindan las claves pertinentes para construir su significado y asumir una postura crítica frente a él.
- Proponer al estudiante actividades mediante la aplicación de una secuencia didáctica, despierta el interés por aprender, propicia diferentes espacios de participación, mejoran la expresión oral y corporal, favorecen el trabajo en grupo, lo que propicia un ambiente de confianza y ayuda mutua para que entre pares compartan sus conocimientos y logros.
- El desarrollo de una secuencia didáctica, mediada en los tres momentos antes, durante y cierre, permite que el educando utilice su conocimiento previo para darle sentido a la lectura, supervise su comprensión durante todo el proceso, distinga lo importante a medida que vaya leyendo, realice inferencias constantemente y elabore un resumen que verifique su comprensión y significado del texto que leyó.
- A los estudiantes les motiva y les despierta el interés por aprender cuando se les brinda experiencias desde su contexto, cambiando las actividades rutinarias y monótonas de imposición de tareas por aquellas que estén mediadas por el

trabajo en equipo y el juego; ya que estimula su capacidad de descubrimiento y la relación con sus ideas y compañeros.

- No es la complejidad, ni la cantidad de textos que lean los niños en la escuela la que garantice el aprendizaje, sino la implementación de estrategias que tengan como punto de partida motivar, estimular, comprender, explicar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- El trabajo en equipo favorece las relaciones entre los compañeros al compartir sus conocimientos y adquirir una responsabilidad por cada uno, y así se sienten motivados por aportar y trabajar con mayor rendimiento.
- El libro álbum es un tipo de texto que a partir de la mediación despierta el interés en los estudiantes por anticipar, predecir y elaborar su contenido para comprender el sentido de la historia, al realizar el diálogo entre las palabras e imágenes.
- Utilizar el libro el álbum como herramienta para crear espacios de lectura y desarrollar funcionamientos cognitivos como anticipación y uso del discurso favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento, mejora la competencia comunicativa y fortalece los niveles de comprensión.
- Los logros obtenidos del proyecto fueron satisfactorios debido a la implementación de prácticas pedagógicas, que facilitaron mejores relaciones con los estudiantes, la adquisición del conocimiento, la expresión de su sentir, el control y seguimiento de sus aprendizajes, al interactuar con situaciones que les exigían relacionar su contexto. Sin embargo, una de las limitaciones asumidas en el desarrollo del proyecto, fue la pausa prolongada en la jornada escolar, la cual se pudo sortear concretando espacios y tiempos para la ejecución de la propuesta, teniendo en cuenta que la investigadora ya había dado cumplimiento al planeamiento institucional anual y contó con los días de clase restantes, así como con la posibilidad de emplear los tiempos en el aula de forma autónoma sin la interrupción de otros docentes.

11. RECOMENDACIONES

De acuerdo a la experiencia en este proyecto de investigación se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Los docentes deben actualizarse sobre los nuevos aportes teóricos que orientan cómo formar estudiantes hacia una lectura crítica, teniendo en cuenta las técnicas de lectura de Daniel Cassany, los niveles de lectura propuestos por Josette Jolibert y cómo mejorar la comprensión lectora por David Cooper, así mismo, apropiarse de la teoría del constructivismo y el aprendizaje significativo para optarlos como modelos pedagógicos en los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta manera, adquirir una formación ante las nuevas estrategias, procesos que encierra el actor lector, dando paso a emplearlas en el aula adecuadamente y cumplir con los propósitos que tiene la educación en Colombia y que están orientados en los diferentes estamentos de los lineamientos curriculares y estándares básicos de lengua castellana.
- Igualmente, implementar proyectos direccionados en manejar procesos de comprensión lectora, lo cual, no debe ser una responsabilidad solo para el área de lenguaje, sino incluir estas experiencias frente a la lectura en las diferentes áreas, para que los estudiantes tengan acceso al conocimiento de manera significativa, al estimular sus esquemas mentales y relacionarlos con su contexto.
- Implementar secuencias o unidades didácticas, estructuradas en los tres momentos antes, durante y cierre, como estrategia para organizar las actividades que le permitan a los estudiantes explorar sus saberes previos, relacionar sus ideas y construir un aprendizaje significativo; mediante el trabajo en grupo y a través de la mediación del docente, estos a su vez, se recomienda desarrollarlos en cada sesión de forma simultánea y no separado cada momento.
- Con respecto a la mediación, el docente debe ser guía, motivador y mediador de los aprendizajes que el estudiante va elaborando; y debe tener cuidado con la interrogación al texto, para lo cual, se sugiere disminuir el número de preguntas, debido que los estudiantes cuando quieren participar si no se tiene en cuenta su opinión afecta su disposición y desempeño. De la misma forma,

cuando este proceso se torna dispendioso los estudiantes se cansan y pierden el sentido de lo que están haciendo; por tales razones se recomienda no realizar jornadas de trabajo extensas. Sino por el contrario, desarrollar estrategias en torno al juego, descubrimiento, trabajo en equipo, exposiciones, interpretación y comprensión de situaciones en contexto, con el fin de que los estudiantes mediante estas estrategias enriquecedoras como lo menciona Teresa Colomer le permitan el análisis y la reflexión de los textos y a la vez se sienta motivados al ser protagonistas de su propio aprendizaje, garantizándoles un buen hábito en el transcurso de su vida.

- Se recomienda tener cuidado en la aplicación de estrategias y los tiempos que se estipulan para cada una, con el fin de no generar jornadas de trabajo extensas y se evite el cansancio, la indisciplina y el desinterés por parte de los estudiantes a cada una de las actividades propuestas. Así mismo, la docente debe diseñar nuevas estrategias para orientar procesos de lectura cuando se presenta este tipo de necesidades en los estudiantes.
- Para desarrollar la propuesta pedagógica se sugiere implementarla con subgrupos de estudiantes más pequeños, de contar con la disposición y atención de forma constante por parte de los implicados, a su vez, se facilite la relación entre docente-estudiante y fortalecer de una mejor forma su aprendizaje.
- Utilizar el libro álbum en los procesos de lectura de las prácticas escolares, como recurso didáctico para activar los esquemas previos, inquietar el conocimiento, mejorar la expresión oral y desarrollar procesos del pensamiento en los estudiantes. De igual forma, se recomienda leer este tipo de texto con matices de voz, buena entonación, hacer las pausas y conservar el ritmo para cautivar al lector entre la interpretación de los dos códigos que representa este tipo de texto.
- Adecuar el plan de estudio del área de lengua castellana, donde se priorice el trabajo de la lectura desde proyectos transversales que permitan el encuentro con la literatura, donde el educando aprenda a leer con sentido y de acuerdo a sus experiencias, disfrute de sus logros y aprenda de sus equivocaciones, además conozca a través del contacto con los libros otros mundos; con el fin de fortalecer sus capacidades cognitivas y comunicativas, que más adelante

favorecerán su relación y comprensión con las exigencias del entorno, al pasar de un grado escolar a otro.

- Desarrollar procesos de comprensión lectora que rompa los paradigmas, donde se desvincule la imposición de ejercicios rutinarios y metódicos, en lugar de generar espacios en torno a ella para el disfrute y la interacción con el significado del texto; a partir de experiencias del contexto, con la idea de que le ayude a interpretar y defenderse ante otros espacios en los que habitualmente se desenvuelva y que a su vez se constituya “en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural”¹⁷⁸.

¹⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. El porqué de la formación en lenguaje. Primera Edición, mayo de 2006. Colombia. p.19

BIBLIOGRAFÍA

APUNTES DE CLASE de Cesar Augusto Roa. Profesor del seminario “Modelos Pedagógicos” de la Universidad Industrial de Santander. Barrancabermeja, agosto del 2016.

APUNTES DE CLASE de Luis Fernando Arévalo. Profesor de Seminario “semiótica didáctica” de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 26 de noviembre de 2016

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Santander: Bucaramanga, 2016.428h. Trabajo de grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas

ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morgan. Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales. En: Lectura y vida: revista latinoamericana de Lectura, Buenos Aires:(22, Junio, 2003).Disponible en: [file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/como_se_lee_una_imagen_Arizpe_Styles%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/como_se_lee_una_imagen_Arizpe_Styles%20(2).pdf) . [citado 5 de octubre de 2016]. ISSN 0325/8637

AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: edición Paidós Ibérica, S, A. 2002. p.1.976. ISBN 978-84-493-1234-2

BIBLIOTECAS ESCOLARES. El álbum y el libro ilustrado. [en línea]<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m5_5/el_lb_um_y_el_libro_ilustrado.html> [citado 18 noviembre.2016]

BISQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Cuarta edición. Madrid: Editorial la Muralla S.A, 2004. p.463 ISBN 84-7133- 748-7

BLANCO, Iglesias Esther. La Comprensión Lectora: Una Propuesta Didáctica de Lectura de un Texto Literario. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>. p. 2. [Citado 15 de enero del 2017]

CASANOVA, María Antonia. capitulo3.Evaluación: concepto, tipología y objetivos.1998. p. 29.[en línea]< [http://148.122.79/mcpd/descargas/Materiales de apoyo3/evaluacion_casanova.pdf](http://148.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo3/evaluacion_casanova.pdf)> [citado en septiembre 2016]

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>.No.32 p.119 ISSN 1132-6239

CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Anagrama Barcelona, Barcelona: 2006. p.297. ISBN: 84-339-6236-1

CASTRO BONILLA, Elssy. RODRIGUEZ S. Penélope. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Primera edición. Colombia: Editorial norma, 1997. p.220.ISBN 958-9057-72-1.

CENTTY VILLA FUERTE, Deymor B. Director General de Nuevo Mundo & Docente Universitario. Manual metodológico para el investigador científico. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de economía. 2006. Capítulo VI p.41

COLOMER, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores. [en línea].<http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf>[citado febrero del 2017]

COMENIO, JUAN. Citado por OSPINA VILLALBA, Galia. El libro álbum experiencias de creación y mundo posibles de la lectura en voz alta. Primera edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana,2016. p.49.ISBN 978-958-716-924-9

COOPER, David. Traducido por, COLLYER, Jaime. Cómo mejorar la comprensión lectora. Edición, 2. Madrid: Editor Visor, 1990.461p. ISBN 8477740739

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 15.[en línea]<http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf> [citado en agosto,2016]

DOONAN, J. Citado por ARIZPE, Evelyn, MORAG, Styles. Lectura de imágenes., los niños interpretan textos visuales. Primera edición. México: Fondo de cultura económica, 2004. p.52.ISBN 968-16-7353-0

DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. España: Madrid, 2012. 384h.Trabajo de grado (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica

DURAN, Teresa. Leer antes de leer: La sombra de la palabra. Primera edición. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil, 2002. p.142.ISBN 8466717277

DURAND, Mario. Citado por DURAN, Teresa. Leer antes de leer: La sombra de la palabra. Primera edición. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil, 2002. p.14. ISBN 8466717277

ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 2000. p.192. ISBN 9788471123831

EL NUEVO DIARIO. Emilia Ferrero y sus grandes aportes a la lectoescritura desmitificada de la escuela de hoy. [en línea].<
<https://archivo.elnuevodiario.com.do/2008/06/16/emilia-ferrero-y-sus-grandes-aportes-a-la-lectoescritura-desmitificada-de-la-escuela-de-hoy/>>[Citado mayo 15 del 2016]

ESCARPIT, Denise. La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo. En: [Revista de literatura infantil y juvenil](#). No 75. (2006); p.18-30. ISSN 1130-8370

FERNÁNDEZ, Encabo y LÓPEZ VALERO, Amando. El uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la Competencia Intercultural. En: Revista de Educación, [Nº 358, mayo-agosto. 2012](#). p. 406-425. ISSN 0034-8082

FERREIRO, Emilia. Alfabetización teoría y práctica. Quinta edición. México: Siglo XXI editores, S.A, de C.V, 2002. p.201. ISBN 968-23-2057-7

FREIRE, Paulo. Elementos de pensamiento crítico. Citado por: MEZA, Luis Gerardo. En: Revista digital matemática. No.10. (2009); p. 5-8. ISSN 1659-0643

FREIRE, Paulo. El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. Editorial CLACSO, 2003. citado por LOVANOVICH, Marta Liliana [en línea].
<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>> [citado 15 de septiembre de 2016]

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Decimosexta edición. México. Siglo XXI editores, S.A, de C.V. 2004. p.180 ISBN 968-23-1593

GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.204. ISBN 978-958-8767-19-2

GARDNER, H. Citado por ARIZPE, Evelyn, MORAG, Styles. Lectura de imágenes, los niños interpretan textos visuales. Primera edición. México: Fondo de cultura económica, 2004. p.52. ISBN 968-16-7353-0

GOODMAN, Kenneth. El proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y su desarrollo. Decimosexta edición. México. Siglo XXI editores, S.A, de C.V. 2002. p.346. ISBN 968-23-1600-6

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Madrid: Mc Graw Hill, 2006. p.708. ISBN 970-10-5753-8

HERRERA UCRÓS, Alexandra, VILLALBA MERCADO, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Sincelejo: Sucre. 2012. 277h.Trabajo de grado (Maestría En Educación). Universidad De Sucre

ICFES mejor saber. COLOMBIA EN PISA 2012. Principales resultados. [En línea]. <file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/Presentacion%20principales%20resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf>. [citado el 15 septiembre del 2016]

ISAZA, Rosita. El libro álbum: un género nuevo. [en línea]<http://ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/libro_album.pdf>p.7 [citado 27 de febrero del 2017]

JOLIBERT. Josette. Formar niños lectores de textos. Octava edición. Dolmen ediciones. Santiago de Chile.2002. p.258. ISBN956-201-139-8

JORBA, Jaume y SANMARTÍ, Neus. La función pedagógica de la evaluación. Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea]< https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S._Neus.pdf>p.4. [citado en julio 2016]

JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación. No46 (enero-abril., 2008); p. ISSN 10226508

LA TORRE, Antonio. Citado por SANDOVAL, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Primera edición. Colombia: Bogotá, ARFO Editores e Impresores Ltda., 2002. p.313. ISBN: 958-9329-18-7

LEÓN, Adolfo, GÓMEZ JIMÉNEZ, Kelly Johana. Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños. En: Revista De la facultad de ingeniería fisicomecanicas UIS. No12. p.82 (junio., 2013); ISSN 2145-8456

LOPEZ, Yolanda. Leer para comprender y escribir para transformar. El placer de la lectura y la escritura en la escuela. Primera edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. pag.16. ISBN 978-958-691-531-1

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Santander: Bucaramanga, 2009. 185h. Trabajo de grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas

MALDONADO MORENO, Martha Mireya. "Fomento de la Lectura: Significado desde una experiencia entre pares desde el libro álbum. Santander: Bucaramanga, 2013. 160h.Trabajo de grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA". Ministerio De Educación Nacional. Al tablero. Enero-marzo 2008. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>. [Citado el 15 de septiembre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Primera Edición. Bogotá: mayo de 2006. Colombia. p.10

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje Versión2.2016. [en línea] <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g1.pdf> [Citado 28 de mayo del 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de orientación: Módulo de lectura crítica saber pro ICFES 2016-2. [en línea] <<file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf>> [citado 21 de abril del 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guías: SABER 3º,Lineamientos para la aplicaciones muestral y censal 2016.[en línea] <<file:///C:/Users/OSCAR%20ALVAREZ/Downloads/Lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%203%20-%202016.pdf>> [citado 21 de abril del 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice sintético de calidad. [en línea]. p.2.En: https://diae.mineduacion.gov.co/siempre_diae/documentos/168081003261.pdf . [Citado 21 de abril del 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Serie lineamientos curriculares. Primera edición, Bogotá. p.112-114

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Colombia. p.6

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa para la transformación de la calidad educativa. 8 de noviembre. 2011.[en línea]<https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf.>p.7[citado 15 de septiembre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: Subdirección de Estándares y Evaluación. Instrumento Diagnostico en Competencias Básicas. Primera edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009. p.30. ISBN: 958-691-291-4

MOLINA GUZMAN, Mónica Trinidad. Dimensiones del aprendizaje; refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Consultado en: Revista Integra - SENA Regional Santander - SENNOVA - Volumen 3. Enero - junio 2016 - Colombia 144.Sena Regional Santander. 2016

OLIVEIRA, Valeria. Trayectoria de investigación acción. Concepciones, objetivos y planteamientos. En: Revista Iberoamericana de Educación. No 53/5. (septiembre.,2010) ISSN: 1681-5653

OSPINA, Villalba Galia. El Libro álbum experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta. Primera Edición. Bogotá. Abril 2016. p.253. ISBN 978-958-716-924-9

PARRADO TORRES, Clara Isabel. Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Bogotá, 2010. 158h. Trabajo de grado (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Barcelona: Primera Edición, 1991. Editorial Labor S.A. Arago.390. 08013. p.28-43. ISBN 84-335-3502-1

PEREYRA, Liliana. Integración de Metodologías cuantitativas y cualitativas. Técnicas de triangulación.[en línea].< <http://docplayer.es/13058389-Integracion-de-metodologias-cuantitativas-y-cualitativas-tecnicas-de-triangulacion-pereyra-liliana-e-i-e-f-f-c-e.html>>[citado en octubre 2016]

PEREZ ABRIL, Mauricio. Leer para comprender y escribir para transformar. Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia. p.109.[En línea].< <http://naurotorres.blogspot.com.co/2015/04/importancia-de-la-lectura-y-la.html>>[citado 25 de enero del 2017]

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En: Revista Alegría de Enseñar. No 39. (abril-junio., 1999); p. ISSN 0121-1471

PETIT, Michéle. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Primera edición. Fondo de Cultura Económica. 2001. p.170. ISBN 9789681663797

REDACCIÓN EL TIEMPO. “Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas Pisa”. [en línea]. <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14224736>>.[citado el 28 de septiembre del 2016]

ICFES mejor saber. Óp. Cit., p.10

REYES, Leila y VARGAS, Ana Milena. La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbumes en educación inicial. Bogotá, 2009. 220h. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Educación

SANDÍN ESTEBAN, María Paz. Citado por HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Madrid: Mc Graw Hill, 2006. p.708. ISBN 970-10-5753-8

SANDÍN, María Paz. Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa: de la Objetividad a la solidaridad. Universidad de Barcelona.[en línea]<<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45190/1/Criterios%20de%20validez%20en%20la%20investigacion%20cualitativa%20de%20la%20objetividad%20a%20la%20solidaridad.pdf>>[citado en octubre 2016]

SÁNCHEZ DELGADO, Silvia La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica. España, 2014, 45h.Trabajo de grado (Maestría en educación infantil: Literatura infantil). Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis sicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas, México, 1984. p.272. ISBN, 968241301

SMITH, Frank. Citado por GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.204. ISBN 978-958-8767-19-2

SIPE, L.R. Citado por ARIZPE, Evelyn, MORAG, Styles. Lectura de imágenes., los niños interpretan textos visuales. Primera edición. México: Fondo de cultura económica, 2004. p.55.ISBN 968-16-7353-0

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa. Octava Edición. Barcelona: Editorial Grao, 1998. p. 199. ISBN 9788478272099



SOLE, Isabel. El placer de leer. En: Revista Latinoamérica de lectura. No 3. (septiembre., 1995). p.3. ISSN 0325-8637

TRIGLIA Adrián. Psicología educativa del desarrollo. Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. En: Revista Psicología y Mente. Disponible en: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>. [Citado 12 de octubre del 2016]

VYGOTSKY, Lev. Citado por GANTUS, Viviana. La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes. Caracas, 4 de abril del 2005.p.3.[enlínea]<<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/245%20-%20Gantuz%20-%20FEEyE.pdf>> [citado 16 de febrero del 2017]

ANEXOS




Anexo 1. Prueba Escrita

 	<p style="text-align: center;">MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO PRUEBA DE LECTURA ESCRITA</p>
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Determinar de qué manera una propuesta pedagógica que involucra el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero del colegio el castillo.</p>	
<p>OBJETIVO: Identificar el nivel de lectura e interpretación de textos de los estudiantes del grado primero.</p>	

Nombre: _____




1. ¿Cómo se titula la historia?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
<p>a. El avioncito que logra volar.</p>	<p>b. El avioncito que no sabia volar</p>	<p>c. El avioncito que no sabe ¿quien es?</p>

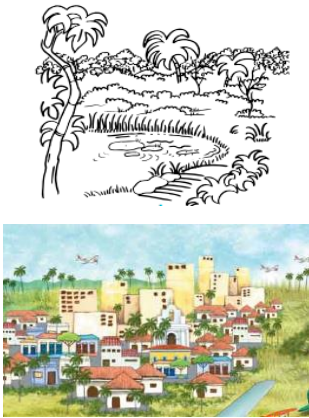
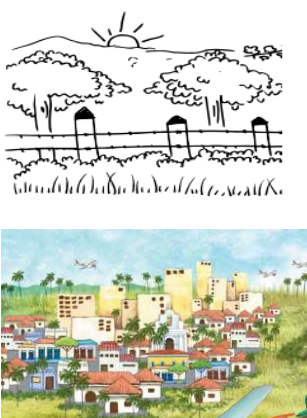

2. ¿Cuál es el personaje principal de la historia ?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
a. El hombre	b. La lechuza	c. El avioncito

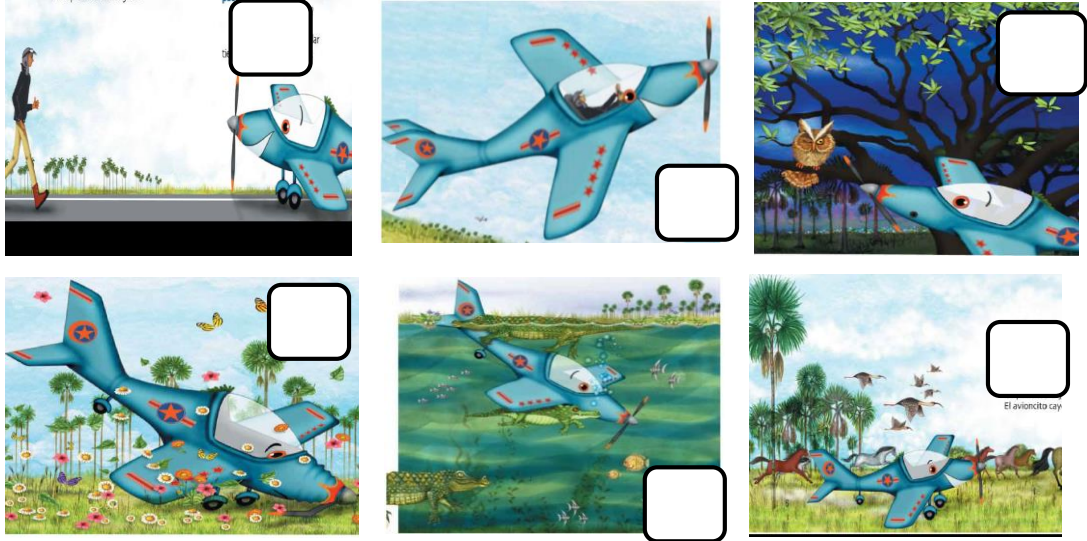
3. ¿En dónde sucedió la historia?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
a. En la selva y en la ciudad.	b. En los llanos y en la ciudad.	c. En la montaña.

4. Ordena los hechos de la historia escribiendo de 1 a 6.

Literal reconocimiento y evocación de secuencia



5. Quién le enseñó a volar al avioncito?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

<p>a. El hombre</p>	<p>b. La mariposa</p>	<p>c. La lechuza</p>




6. ¿Por qué el avioncito no sabía volar?

Inferencial de idea principal

<p>a. Porque No sabe ¿quien es él?</p>	<p>b. Porque es muy pesado</p>	<p>c. Porque Estaba enfermo</p>
----------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

7. ¿A Quienes visito el avioncito para que le enseñaran a volar?

Inferencial características de los personajes

		
a. El caiman y el topo	b. El caballo	c. Sus amigos voladores

8. ¿En qué se diferencia el avioncito de sus amigos? **inferencial de comparación**



9. ¿Por qué crees tú que la lechuza sabía que el hombre tenía el secreto para que el avioncito pudiera volar? **critica valor**

10. ¿Por qué crees que el topo le dice le dice al avioncito te aconsejo que ni siquiera intentes cavar?

Critica valor

11. ¿Dónde crees que puede vivir más feliz el avión? ¿En el aire o en la tierra? ¿Por qué? **critica apreciación**

Anexo 2. Protocolo de entrevista semiestructurada.


		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRIA EN PEDAGOGIA INSTRUMENTO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apreciado compañero docente, la siguiente entrevista tiene como objetivo recoger información que es de suma importancia en la investigación que adelanto en nuestra institución; todo esto con el fin de realizar mejoras para nuestros estudiantes y trabajo. Su colaboración es de gran importancia y como principio ético se guardara confidencialidad acerca de su identidad y respuestas.

<p>OBJETIVO PROYECTO: Determinar de qué manera una estrategia pedagógica que involucre el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero del Colegio El Castillo.</p> <p>OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas.</p>
<p>Fecha de realización de la entrevista:</p> <p>_____</p>
<p>Entrevistador:</p> <p>_____</p>
<p>Edad: _____</p>
<p>Genero: _____</p>
<p>Profesión:</p> <p>_____</p>
<p>Años en la docencia: _____ Años en el plantel educativo _____</p>
<p>Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____</p>

PREGUNTAS	
1.	¿qué es lectura?
2.	¿Qué es lectura crítica?
3.	¿Qué función desempeña el maestro en el proceso de lectura durante los primeros años de vida de los niños?
4.	De acuerdo a su experiencia ¿Cómo se puede fortalecer los procesos para el desarrollo de habilidades de comprensión y procesos de lectura crítica en el grado primero?
5.	¿De que tiempos y espacios dispone para realizar actividades de lectura?
6.	¿Qué estrategias aplica en el desarrollo de las clases para despertar en sus estudiantes el interés por la lectura?
7.	¿Qué tipos de texto utiliza en el aula para fomentar la lectura y cual le ha parecido que resulta más atractivo para leer a sus estudiantes?
8.	¿Qué estrategias didácticas aplica en el aula para desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión y procesos de lectura crítica?
9.	¿Qué fortalezas ha identificado en los estudiantes al aplicar estrategias didácticas para desarrollar habilidades comprensivas y críticas?
10.	¿De qué forma evalúa el proceso de lectura crítica?

Anexo 3.Registro Estructurado de observación.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRIA EN PEDAGOGIA TECNICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE INSTRUMENTO REGISTRO ESTRUCTURADO DE OBSERVACIÓN			
Tiempo:	Lugar:	Fecha:	
Grado:	Número de niños:	Numero de niñas:	
Objetivo: Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado primero para desarrollar habilidades comprensivas y críticas.			

MOMENTOS	CRITERIOS	OBSERVACIÓN Nº1		OBSERVACIÓN Nº2	
		SI	NO	SI	NO
ANTES	La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento				
	El docente da a conocer a sus estudiantes el objetivo del texto.				
	Contextualiza el texto.				
	Motiva a sus estudiantes a hacer uso de sus presaberes.				
	Promueve preguntas sobre el texto permitiendo al estudiante elaborar predicciones.				

	Realiza actividad de motivación al iniciar la actividad de lectura.				
	Expone el género del tipo de texto que se lee				
DURANTE	Utiliza textos que involucran la imagen.				
	Promueve la participación de los estudiantes de manera que facilite la comprensión del texto.				
	Realiza lectura oral a los estudiantes.				
	Realiza preguntas para provocar predicciones, inferencias e hipótesis en sus estudiantes.				
	Realiza pausas para conocer si los estudiantes comprenden la secuencia narrativa de la historia.				
	Promueve actividades que requieren la opinión de los estudiantes.				
	Rescata el léxico del texto y lo usa para comprender lo que se lee.				
	Realiza relación entre textos de acuerdo a la temática.				
CIERRE	Evalúa el aprendizaje por medio de preguntas.				
	Propicia la elaboración de un producto final para enriquecer la lectura comprensiva.				
	Realiza actividades complementarias para verificar dificultades o avances en la comprensión.				



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTRUMENTO
PRUEBA DE LECTURA ESCRITA FINAL




PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Determinar de qué manera una propuesta pedagógica que involucra el libro álbum propicia el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los estudiantes del grado primero del colegio el castillo.

OBJETIVO: Identificar el nivel de lectura e interpretación de textos de los estudiantes del grado primero.

Nombre: _____

1. ¿Cómo se titula la historia?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
a. Choco perdido en el mundo.	b. Choco y mamá Osa.	c. Choco encuentra una mamá.




2. ¿Cuál es el personaje principal de la historia ?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
d. La señora Osa	e. Choco	f. Los hijos de mamá Osa.

3. ¿En dónde sucedió la historia?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
c. En la ciudad.	d. En una casa.	c. En muchos lugares como el polo norte y el bosque.

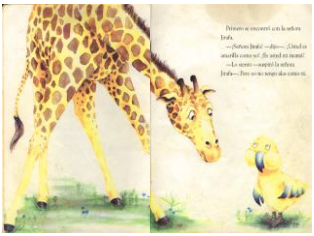


4. Ordena los hechos de la historia escribiendo de 1 a 6.

Literal reconocimiento y evocación de secuencia

5. ¿Cuál fue el animal que se convirtió en la mamá de Choco?

Literal reconocimiento y evocación de detalles

		
d. La jirafa	e. La osa	f. La morsa




6. ¿Por qué Choco estaba triste y solo?

Inferencial de idea principal

b. Porque no tenía una mamá.	b. Porque no tenía amigos.	c. Porque era un pajarito muy pequeño.
------------------------------	----------------------------	----------------------------------------

7. ¿A Quienes visito Choco para encontrar una mamá?

Inferencial características de los personajes

		
d. La jirafa, los pingüinos, la morsa y otros.	e. Al cocodrilo, el cerdo y el hipopótamo	f. Al rey de la selva.

8. ¿En qué se diferencia Choco de los demás animales? **inferencial de comparación**


¿Por qué crees tú que la señora Osa tenía otros animales como hijos en la casa? **critica valor**

¿Crees que la señora Osa es un buen ejemplo de mamá? Si o no ¿por qué?

Critica valor

¿Te gustaría vivir lo que Choco ha vivido? sí o no ¿Por qué? **critica apreciación**

Anexo 4. Diario de campo.

<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRIA EN PEDAGOGIA TECNICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Fecha: 24 de agosto	Área: Lengua castellana	Grado: Primero
Hora de Inicio: 8:00am	Hora de Finalización: 11:00am	Lugar: Institución Educativa El Castillo sede E
Observador: María Cristina Figueroa Mora		
Objetivo: Comprender el contenido del texto de forma explícita e implícita.		
OBSERVACIÓN Nº3		REFLEXIÓN
Se inició la sesión con 24 estudiantes y se les presentó un video que contiene la historia que leyeron el día anterior al terminar el video la profesora organiza a los estudiantes en 4 grupos de 7 o 6 integrantes, para que en equipo realizarán el dibujo de unos de los personajes que más le haya gustado de		Los niños al escuchar la historia por otra voz se sintieron motivados, además al no intervenir este proceso de escucha los niños se muestran atentos y concentrados. En la actividad de grupo en esta oportunidad los niños la resolvieron con menos conflicto, apoyándose unos a otros y

la historia “la sorpresa de Nandi”, los niños debían ponerse de acuerdo, en un principio se muestra que fue difícil pero poco a poco y de acuerdo a varias instrucciones por parte de la maestra los niños en grupo fueron trabajando y dando respuesta a cada uno de los interrogantes que había en el cartel por ejemplo nombre del personaje, ¿dónde vive?, ¿Qué hizo en el cuento y en que se aparecía a ellos?, dos grupos escogieron el mico, otro la jirafa y otro Nandi, entre los miembros de cada grupo se distribuyeron las responsabilidades unos dibujaban, otros escribían y entre todos opinaban que hacer; hasta terminar la actividad para compartirla con sus compañeros.

Seguidamente la maestra realizó el juego “tingo tingo tingo” y quien se quedará con el dado, pasaría a sacar una de las fichas de la caja de sorpresas y así contó con la participación de los niños y dieron respuesta al Lugar ¿Dónde ocurrió esta historia Est.3 en la sabana, los **Personajes** ¿Cuáles son los personajes? Est.17 Nandi, Tindi, el mono, la jirafa, la cebrá, el elefante, el avestruz, el antílope y loro, ¿Cuál es el personaje principal? Nandi. **Problema** ¿Qué problema se le presentó al

tratando de desarrollarla lo mejor que podían para presentárselas a los compañeros, cada grupo se esforzó por cumplir y hacerla, así mismo reflejaron comprensión sobre que es un personaje, cual fue la acción de ese personaje en la historia y dieron también a conocer en que se parecía a ellos en la vida actual, ante esto fue enriquecedor escuchar sus ideas y la relación que establecieron con su contexto.

Ponerse de acuerdo entre todos en un personaje fue un logro, ya que ellos tienden a mirar por su edad solo lo que le gusta de forma egocéntrica.

Para manejar la disciplina y el buen comportamiento, el juego del tingo tingo, les permitió concentrarse y entender que es suerte quien pase, esta actividad se necesitó aplicar ya que en el grupo hay 5 a 6 niños que siempre quieren que los tengan en cuenta para participar y si no llega a ser así casi siempre hay un gesto de desagrado, molestia o fomentan desorden para llamar la atención de los demás, por lo cual en este momento se contó con la participación de otros niños para resolver las preguntas que los lleva a comprender información del texto de forma literal, aunque en las sesiones por lo general

personaje principal? Est.13 que se le robaron todas las frutas a Nandi los animales, solución ¿Cómo se resolvió finalmente el problema? Est. 15: cuando el chivo se soltó y le pegó al árbol de mandarinas, y la canasta se llenó. **Tema** ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos? la profesora les aclara con ejemplos que es un tema en una historia., entonces los estudiantes empiezan a mencionar sus ideas. Est.18 la historia trataba de los animales, Est.13 no debemos tomar las cosas sin permiso, Est. 27 que ella le iba a llevar una sorpresa a su amiga, Est.13 la amistad. Durante el desarrollo de esta actividad la maestra requiere hacer llamados de atención a los niños porque se distraen con facilidad.

Luego la maestra felicita a los niños porque se dio cuenta que la mayoría reconoce el personaje principal de esta historia, después le repartió a cada uno fichas que contenían el dibujo de los animales, los nombres de los animales y el dibujo de la fruta, con la idea de cómo grupo organizaran estos elementos en un organizador gráfico. Les explica que es un organizador gráfico (el cual contiene cuadros y elementos que permiten que la información se vea ordenada, completa y los demás

se profundiza en la expresión de ideas del niño de forma inferencial y critica, dando una opinión frente a lo que lee, este apartado no se puede dejar a un lado ya que es de ayuda para que se dé una comprensión global al texto.

Los niños que tuvieron la oportunidad de pasar y enfrentar el interrogante evidenciaron seguridad en cada uno de los elementos narrativos del texto: personajes (personaje principal), lugar, problema, solución y tema, en este ultimo los niños dieron diferentes aportes sobre que trato la historia, entre los que mencionaron se destacan “sobre los animales y el valor de la amistad”.

En el momento de relacionar los hechos más importantes de la historia, el trabajo en conjunto creo un espacio para alimentar lo que cada niño recordaba y aquello que había olvidado, de igual forma permitió el trabajo en grupo para lograr el desarrollo de esta actividad.

Al pasar al momento de resumir, después de la explicación de la maestra, los niños se entusiasmaron en pasar y contar, esto demostró que en ese instante los niños voluntariamente, ya están perdiendo el miedo de expresar de forma oral su

puedan comprenderla), para manejar el orden y la disposición mientras ella pega el cartel, la maestra empiezan a entonar canciones de animales, los niños la siguen con agrado. Después les menciona y les explica que significa la numeración primero, segundo, tercero y así sucesivamente, con ejemplos, luego les preguntan recuerdan ¿cuál fue el primer animal que apareció? La mayoría menciona el mico, el mono y ¿que hizo en el cuento? se comió la banana, de esta forma fue preguntando y ¿quién tiene el dibujo del mico? el niño que lo tenía fue pasando a pegarlo al organizador, así mismo hizo el que tenía el nombre y la fruta; unos a uno fueron pasando y entre todos armaron el organizador gráfico, teniendo en cuenta el orden en que habían salido en la historia los animales.

Después la maestra explica la estrategia del resumen, les dice que ya teniendo las ideas claras de cómo sucedieron los hechos van a organizar esa información en tres momentos y les muestra una diapositiva que contiene las siguientes preguntas ¿Cómo empezó? ¿Qué sucedió? ¿Cómo termino? y también les menciona que para ello utilizan sus propias

discurso, sin temor a equivocarse. Cabe destacar que algunos niños pasaron, pero se quedaban al mismo tiempo cortos en las ideas y no terminaban completando la actividad.

Para terminar esta sesión los niños realizaron un dramatizado sencillo a sus mismos compañeros, al narrar uno de ellos los demás ayudaban con la información que seguía; esto fue bastante divertido y permitió ver que a los niños les agrada actuar y representar historias.

palabras (les da ejemplos) para realizar un resumen en este caso oral. Entonces los invita a pensar en esos tres momentos. ¿Quién quiere pasar? Y le gustaría contarnos. Yo est.13 pasa al frente y con sus palabras empieza a contar lo que recordó. Est.5 una niña que se llama Nandi..., Est.7 había una vez una niña..., Est.25 Nandi recogió siete frutas..., Est.14 Nandi recolectaba siete frutas una guayaba, una banana..., Est.16 Nandi era una niña negrita que un día recolecto siete fritas..., Est.6 Nandi puso siete frutas en una canasta...

Para terminar los niños realizan el dramatizado de la historia leída, hicieron dos grupos cada uno con su narrador y representaron los hechos.

Anexo 5. Certificado del curso de buenas prácticas.

