

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR EL USO
DEL LIBRO-ÁLBUM PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
COMPRESIVAS EN NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN**

KATHERINE INFANTE LANCHEROS



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

2018

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR EL USO
DEL LIBRO-ÁLBUM PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
COMPRESIVAS EN NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN**

KATHERINE INFANTE LANCHEROS

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

Director

LEONARDO RAÚL BRITO

Magíster en Pedagogía



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

2018

A Dios por darme la oportunidad de continuar creciendo en el ámbito personal y profesional, siendo él mi bastón en los momentos en que la inseguridad y creer que no sería capaz de culminar este proyecto se apoderaban de mí, por direccionar mis pensamientos y hacerlos emerger quedando plasmados en esta investigación.

A mis papás Víctor Infante y María Eugenia Lancheros por formarme en la disciplina, responsabilidad y perseverancia, por sus consejos y frases alentadoras y sobre todo por cuidar de mi Lulú cada fin de semana durante estos dos largos años.

A mi pequeña, porque a pesar de expresar continuamente “mami ya no me dedicas tiempo” pudiste comprender que es necesario seguir estudiando y prepararse para ser mejor en lo que haces, por esperar pacientemente los momentos en que mami solía desprenderse de los libros para hacer algún plan de chicas, como tú dices, siempre demostrándome la nobleza de tu corazón.

A mi esposo, por su apoyo constante, siendo el mejor aliado en este camino de aciertos y algunas veces desaciertos, por escuchar atentamente mis escritos y dar su punto de vista, pero de manera especial por estar presente y darme ánimo para que creyera en mí.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a Dios por regalarme de su sabiduría y reconfortarme en los momentos de angustia y confusión.

A mi director de colectivo Leonardo Brito por sus orientaciones, paciencia y disposición para direccionar este proyecto, siendo pertinente en sus recomendaciones.

A mis colegas Claudia Moncada, Rosa Lagares y Carmen Rosa Mosquera por el acompañamiento y asesoría durante el proceso en el que se desarrolló el proyecto de investigación.

A mis chiquis del grado preescolar por su participación durante la ejecución de la propuesta y a los padres de familia quienes demostraron interés por conocer otras formas de guiar el proceso de lectura vinculándose en dichas prácticas.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	17
1. PROBLEMA	20
1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	20
1.2 JUSTIFICACIÓN	33
1.3 OBJETIVOS	38
1.3.1 Objetivo General.....	38
1.3.2 Objetivos Específicos.....	38
2. MARCO TEÓRICO.....	39
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	39
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	40
2.1.2 Antecedentes Nacionales.	44
2.1.3 Antecedentes Locales.....	49
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	53
2.2.1 Habilidades de Pensamiento que favorecen el aprendizaje.	54
2.2.2 Teoría del aprendizaje constructivista.....	56
2.2.3 Teoría del aprendizaje significativo.	58
2.2.4 Concepciones de lectura:.....	61
2.2.5 Proceso de comprensión de lectura.	66
2.2.6 Niveles de lectura.	71
2.2.7 Lectura crítica..	75
2.2.8 Estrategias de lectura.	77
2.2.9 Formación de hábitos lectores, una puerta de entrada hacia el placer:.....	86
2.2.10 Importancia de la lectura en los primeros años.	91
2.2.11 El rol del docente mediador.	94
2.2.12 El libro-álbum como recurso didáctico.....	96
2.2.13 Secuencia didáctica.	103
2.3 MARCO LEGAL.....	106
3. METODOLOGÍA	114
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	114

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	116
3.2.1 Ciclos y fases de la investigación. S	118
3.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	122
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	123
3.4.1 Técnicas de recolección de la información.....	123
3.4.2Instrumentos de recolección de la información.	127
4. FASE DE DIAGNÓSTICO.....	130
4.1 Análisis prueba inicial de lectura:.....	130
4.1.1 Análisis de la prueba oral.....	134
4.1.2 Entrevista semiestructurada a docentes.	164
4.1.3Observación no participante.	179
4.1.4Análisis de la fase de diagnóstico	185
5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	190
5.1 Análisis de la fase de implementación de la propuesta	205
5.1.1 Categorías de análisis sesión No. 1	206
5.1.2 Categoría de análisis sesión No. 2.....	214
5.1.3 Categoría de análisis sesión No. 3.....	224
5.1.4 Categoría de análisis sesión No. 4.....	235
5.1.5 Categoría de análisis sesión No. 5.....	247
5.2 Análisis de la implementación de la secuencia didáctica:	261
5.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y/O REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA ...	273
5.3.1 Análisis de la evaluación.....	273
5.3.2 Reflexión de la propuesta.	292
5.4 VALIDEZ INTERNA.....	295
5.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	296
6. HALLAZGOS.....	298
7. CONCLUSIONES	310
8. RECOMENDACIONES	315
BIBLIOGRAFÍA.....	318
ANEXOS	329

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Porcentajes de estudiantes en niveles 5 y 6, en nivel 2 (nivel básico) y por debajo de nivel 2 en PISA 2012.....	21
Tabla 2. Niveles de desempeño.....	22
Tabla 3. Comparativo con el año anterior.	30
Tabla 4. Comparativo con el año inmediatamente anterior.	31
Tabla 5. Modelo didáctico de planeación didáctica.	105
Tabla 6. Acciones de la Investigación-acción.....	121
Tabla 7. Categoría Funcionamiento cognitivo Anticipación.....	132
Tabla 8. Categoría Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	133
Tabla 9. Clasificación de las preguntas según la Taxonomía de Barret.	149
Tabla 10. Compilado de respuestas. Prueba inicial	163
Tabla 11. Análisis de la información registrada entrevista a maestros	164
Tabla 12. Descripción de la observación no participante a docente.....	180
Tabla 13. Análisis de la observación no participante a docente.	182
Tabla 14. Secuencia didáctica	193
Tabla 15. Registro de los resultados de la sesión 1	206
Tabla 16. Descriptores y análisis de las categorías sesión 1.	209
Tabla 17. Registro 1 de los resultados de la sesión 2.	214
Tabla 18. Registro 2 de los resultados de la sesión 2.	215
Tabla 19. Registro 3 de los resultados de la sesión 2.	216
.Tabla 20 Descriptores y análisis de las categorías sesión 2.	220
Tabla 21. Registro 1 de los resultados de la sesión 3.	224
Tabla 22. Registro 2 de los resultados de la sesión 3.	225
Tabla 23. Registro 3 de los resultados de la sesión 3.	226
Tabla 24. Descriptores y análisis de las categorías sesión 3.	230
Tabla 25. Registro 1 de los resultados de la sesión 4.	235
Tabla 26. Registro 2 de los resultados de la sesión 4.	236

Tabla 27. Registro 3 de los resultados de la sesión 4.	237
Tabla 28. Descriptores y análisis de las categorías sesión 4.	240
Tabla 29. Registro 1 de los resultados de la sesión 5.	247
Tabla 30. Registro 2 de los resultados de la sesión 5.	248
Tabla 31. Registro 3 de los resultados de la sesión 5.	249
Tabla 32. Categoría de análisis Anticipación. Prueba final.....	275
Tabla 33. Comparativo de los resultados en cada descriptor del Funcionamiento cognitivo Anticipación.	278
Tabla 34. Categoría de análisis Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto. Prueba final.	279
Tabla 35. Comparativo de los resultados en cada descriptor del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso.	283
Tabla 36. Categorización de las preguntas según la Taxonomía de Barret	284
Tabla 37. Compilado de respuestas. Prueba final.....	291

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el país, en lenguaje, tercer grado, año 2014-2015.	25
Gráfica 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el Departamento, en lenguaje, tercer grado, año 2014-2015.	26
Gráfica 3. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño área lenguaje, tercer grado año 2014.	27
Gráfica 4 Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño área lenguaje, tercer grado año 2015.	27
Gráfica 5. Fortalezas y debilidades en las competencias.	29
Gráfica 6 Fortalezas y debilidades en los componentes de la competencia.	30
Gráfica 7. Ciclos y fases de la investigación.	119
Gráfica 8. Descriptor A Funcionamiento Cognitivo Anticipación.	135
Gráfica 9. Descriptor B del Funcionamiento cognitivo Anticipación.	136
Gráfica 10. Descriptor C del Funcionamiento cognitivo de Anticipación.	137
Gráfica 11. Descriptor D del Funcionamiento cognitivo de Anticipación.	138
Gráfica 12. Análisis general del Funcionamiento cognitivo de Anticipación.	139
Gráfica 13. Porcentaje de estudiantes según escala valorativa.	140
Gráfica 14. Descriptor A del Funcionamiento Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	142
Gráfica 15. Descriptor B del Funcionamiento Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	143
Gráfica 16. Descriptor C del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	144
Gráfica 17. Descriptor D del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	145
Gráfica 18. Análisis general del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	146

Gráfica 19. Porcentaje de estudiantes según escala valorativa-Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	147
Gráfica 20. Pregunta No. 1: Observa y encuentra el personaje principal de la historia, coloréalo.	149
Gráfica 21. Pregunta No. 2: Encierra el personaje que no pertenece al cuento narrado anteriormente.	151
Gráfica 22. Pregunta No. 3 Encierra el lugar donde vivía el avioncito.	152
Gráfica 23. Pregunta 4 Según la lectura ¿Cuál de estos lugares es el más apropiado para que el avioncito aprendiera a volar, enciérralo?.....	153
Gráfica 24. Pregunta No. 5 Observa e identifica el personaje que enseñó a volar al avioncito. Marca la respuesta.	154
Gráfica 25. Pregunta No. 6 ¿Cuál era el problema del avioncito? Colorea la respuesta indicada.....	155
Gráfica 26. Pregunta No. 7 Dibuja en el recuadro un animal volador que se mencione en la historia.	156
Gráfica 27. Pregunta No. 8 Escribe 1, 2 y 3 para ordenar lo que pasó en el cuento.	157
Gráfica 28. Análisis general del nivel de comprensión literal.....	158
Gráfica 29. Pregunta No. 9 Señala las partes que necesitaba el avioncito para poder volar.....	159
Gráfica 30. Pregunta No. 10 Señala la imagen que corresponde al título del cuento.	160
Gráfica 31. Análisis general del nivel de comprensión inferencial.....	162
Gráfica 32. Triangulación de la información por técnicas de recolección de datos.	186
Gráfica 33. Triangulación de la información por estamentos.....	187
Gráfica 34. Resultados de la categoría Anticipación.	276
Gráfica 35. Comparativo de los resultados en cada prueba.	278
Gráfica 36. Resultados de la categoría Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	281

Gráfica 37. Comparativo de los resultados en cada prueba.....	282
Gráfica 38. Comparativo del nivel de lectura literal	287
Gráfica 39. Comparativo del nivel de lectura inferencial	288
Gráfica 40. Resultados alcanzados en el nivel de comprensión crítico-intertextual.	289

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Prueba inicial de lectura	329
ANEXO B Protocolo de entrevista semiestructurada	333
ANEXO C. Registro estructurado de observación	335
ANEXO D Diario de campo.....	337
ANEXO E Prueba final.....	341
ANEXO F Asentamiento informado de los estudiantes	345
ANEXO G Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación	346
ANEXO H Consentimiento informado para directivos docentes	348
ANEXO I. Declaración del docente investigador	349
ANEXO J Certificado de buenas prácticas.....	350

RESUMEN

TÍTULO: IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR EL USO DEL LIBRO-ÁLBUM PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMPRENSIVAS EN NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN*

AUTOR: KATHERINE INFANTE LANCHEROS**

PALABRAS CLAVE: Habilidades comprensivas, funcionamientos cognitivos, comprensión de lectura, estrategias de lectura, libro-álbum.

DESCRIPCIÓN

El proyecto de investigación se llevó a cabo en un establecimiento oficial del municipio de Barrancabermeja con estudiantes del grado preescolar, quienes se encuentran entre los 5 y 6 años de edad. Teniendo en cuenta que la institución educativa ha presentado un bajo desempeño en las pruebas Saber grado tercero de primaria en el área de lenguaje, se diseñó e implementó una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum para desarrollar habilidades comprensivas con niños que se encuentran iniciando su formación escolar, esto con el fin de incorporar nuevas prácticas de lectura donde además de crear espacios para compartir historias, se fomentara el hábito de lectura, el placer de leer y se desarrollara desde el preescolar procesos de lectura con desempeños en comprensión.

El recurso didáctico utilizado para suscitar experiencias gratificantes entre los niños y la lectura fue el libro-álbum, pues dadas sus características permitió que los estudiantes se encontraran con un modo diferente de leer, atribuyéndole importancia a la imagen como portadora de significado.

El diseño metodológico empleado en la investigación fue de tipo cualitativo con enfoque de investigación acción, por tanto, se desarrolló en tres fases, inicialmente se realizó una prueba diagnóstica oral y escrita para recolectar información sobre las dificultades de comprensión de lectura en los estudiantes, una entrevista semiestructurada y la observación no participante con el propósito de identificar las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por los maestros del grado transición, una vez analizados los datos recabados a través de las técnicas empleadas, se dio paso a la fase dos en la cual se diseñó la secuencia didáctica donde se abordó el proceso de lectura a partir de los tres momentos expuestos por Isabel Solé, las estrategias seleccionadas para cada momento y las habilidades propuestas por Cooper; posteriormente se implementó y evaluó el plan.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Leonardo Raúl Brito, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: IMPLEMENTATION OF A DIDACTIC SEQUENCE THROUGH THE USE OF THE ALBUM BOOK TO DEVELOP READING SKILLS IN CHILDREN OF KINDERGARDEN*

AUTHOR: KATHERINE INFANTE LANCHEROS**

KEY WORDS: Comprehension skills, cognitive functioning, reading comprehension, Reading strategies, album book.

DESCRIPTION

This research was carried out into a public school in Barrancabermeja with students of preschool whose ages were between 5 and 6 years old. Taking into account the results gathered from Prueba Saber, the students of third level have not had good results in relation to language, because of that, it was designed and implemented a strategy name album book to develop comprehension skills in students who are beginning their academic process; incorporating new reading strategies will allow to share histories, promote reading habit, and improve reading skills from preschool.

The academic resources to cause gratifying experiences between children and reading was through album book showing another way to read due to the characteristics of the technique, conferring to images as a meaning carrier.

The methodology use during this research was qualitative focused on action research, therefore, it was developed in three phases; the first phased focused on gathering information from students and teachers through the application of a placement test, a semi structured interview as well as the observation of a class in order to know the reading strategies implemented by teachers of kinder garden, once the results were analyzed we proceeded to the second phase, during that phase it was designed the pedagogical proposal implementing the three moment of reading exposed by Isabel Solé, the strategies for each moment and the abilities proposed by Cooper; after that is was implemented and the plan was assessed.

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Leonardo Raúl Brito, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

El interés por promover prácticas de lectura al interior de las aulas es una constante que ha estado presente desde varios años como uno de los principales objetivos que se traza la escuela, es por ello que se dedica mucho tiempo a enseñar a leer, pero las evaluaciones realizadas en el ámbito nacional e internacional muestran que no han aprendido lo suficiente. Ante esto, Yolanda López¹ expresa que quizás la forma de hacerlo no ha sido la más adecuada, pues si bien, se han implementado bibliotecas escolares, no basta con saturar estos espacios de libros porque esto no garantiza que los estudiantes vayan a ser mejores lectores ni que se les estimule el gusto por la lectura, para lograrlo, es vital contar con la participación activa de un mediador que a su vez provoque experiencias de lectura enriquecedoras y pueda acercar y contagiar a los lectores en formación hacia la continuidad de dichas prácticas, demostrando en todo momento un comportamiento lector, puesto que si se busca formar lectores en las primeras edades es preciso que el adulto evidencie agrado al elegir cuentos u otro material de lectura que favorezca la práctica y el ensayo previo antes de ser compartido, se atreva a contar o a leer de viva voz a los niños y asuma que la lectura más allá de ser concebida como un medio de transmisión de información, da la facultad de conocer otros mundos, otras culturas, otras manera de comprender la realidad, de avivar emociones y enriquecer su yo íntimo, si el docente percibe la lectura como el encuentro personal donde se entrelazan pensamientos, sentimientos, como el momento de conversar con el texto e interactuar con él, los estudiantes construirán su propio concepto acerca de las bondades que ésta ofrece, que además de permitir la comunicación con otros, permite comprender lo que otros han comprendido en circunstancias particulares.

Por ello, hay que seguir enfatizando que no solo acceder a la lectura es contar con el conocimiento y apropiación del lenguaje escrito, por supuesto que hace parte del

¹ LÓPEZ, Yolanda. Leer para comprender, escribir para transformar. Serie Río de Letras. Libros Maestros, Plan Nacional de Lectura y escritura. Bogotá. 2013. Pág. 16.

proceso pero no debe ser un condicionante para acceder a ella y mucho menos en la primera infancia, lo que realmente debe perseguirse en estas edades es que los niños logren ingresar al mundo mágico que les ofrecen los libros, que más allá de sentir el acto de leer como una obligación, conciban esta actividad como una práctica habitual y placentera al igual que sus juegos y otras distracciones.

Por consiguiente, asumirla desde esta perspectiva podría garantizar la formación de nuevos lectores los cuales participen activamente en el proceso de construcción de sentido, donde más allá de saber lo que dice un texto, se interesen por comprenderlo y atribuirle significado partiendo de las experiencias previas que han adquirido al interactuar en su contexto.

Para alcanzar dicho propósito se debe contar con material acorde a la edad y a los intereses de lectura que evidencien los estudiantes, ya que, si los alumnos encuentran las experiencias de sus lecturas valiosas y divertidas, se irá despertando en ellos la afición por leer. Por lo anterior, se ha seleccionado el libro-álbum como el recurso didáctico para favorecer el proceso de comprensión de lectura, dado que la preponderancia de las ilustraciones ofrece una oportunidad para compartir espacios de lectura, descifrar el contenido de las imágenes, interpretarlas y asociar tanto el código escrito como visual para construir la historia, permitiendo así que los estudiantes hagan uso de su competencia comunicativa para expresar ideas, inferir eventos, realizar posibles hipótesis, explicar algunas situaciones visibles en las historias plasmadas en los libro-álbum.

Cabe destacar que el objetivo del proyecto de investigación es determinar de qué manera la lectura del libro-álbum fortalece el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja. A continuación, se presentan los apartes en los cuales se organiza el documento:

El primer capítulo contiene la presentación del análisis y formulación del problema, el cual dejó en evidencia la situación actual de la institución educativa objeto de estudio con relación al área de lenguaje en el grado tercero de primaria. Por otro lado, se encuentra el objetivo general y los objetivos específicos que orientan la propuesta de investigación.

En el segundo capítulo se detalla el marco teórico, inicialmente se presentan los antecedentes de investigación a nivel internacional, nacional y local que se relacionan con el proyecto, seguidamente, los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación a través de los cuales se enuncian las teorías dadas desde lo disciplinar, pedagógico y didáctico, finalmente, se establece el marco legal, el cual contempla la normatividad en materia de educación en Colombia.

El tercer capítulo presenta el enfoque metodológico empleado en la propuesta, siendo éste de tipo cualitativo y bajo el diseño de investigación acción, en él se establecen las técnicas y los instrumentos de recolección de la información seleccionados para las respectivas fases y ciclos de la investigación y posteriormente el análisis de los datos recabados.

En el cuarto capítulo se da a conocer el diseño de la propuesta de intervención, el análisis de cada una de las sesiones realizadas en la secuencia didáctica, el análisis general de la implementación y los resultados alcanzados con la puesta en marcha de la propuesta.

Finalmente, en el capítulo quinto, sexto y séptimo se describen los hallazgos, las conclusiones que emergieron luego de la fase de intervención y las recomendaciones que aportan información relevante para futuras investigaciones.

1. PROBLEMA

1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

Actualmente existe un interés a nivel mundial que gira en torno a la calidad educativa, concebida como un componente importante para mejorar las condiciones de vida, cerrar las brechas de la desigualdad y promover el desarrollo integral de las personas para que puedan ser miembros activos en la sociedad y ejercer la ciudadanía. Por todo lo anterior, y en busca de conocer cómo se están desarrollando los diversos sistemas educativos en los países y si están apuntando al objetivo de educar para la vida y con calidad se han implementado programas de evaluación y pruebas estandarizadas orientadas a 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 en la resolución de problemas.

En relación con lo anterior, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) desde el año 2000 lidera el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) cuyo objetivo es evaluar el desempeño de los estudiantes que se encuentran en un promedio de 15 años. Esta prueba evalúa las áreas de lectura, matemáticas, competencia científica y su diseño tiene como propósito “conocer las competencias, habilidades y aptitudes de los estudiantes para analizar, resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades”².

A partir del año 2006, Colombia se sumó a la lista de países Latinoamericanos que ha participado en este proceso, convirtiéndose en un ejercicio enriquecedor para identificar el nivel en que se encuentran los estudiantes, determinar los factores que

² OCDE PISA 2012. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Recuperado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012_lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310

inciden en el aprendizaje y por consiguiente implementar acciones de mejora que favorezcan la calidad de la educación.

Sin embargo, los resultados alcanzados en el año 2012 sitúan al país en las últimas posiciones, esto quedó demostrado en los resultados obtenidos en el área de Lenguaje donde “el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2 ; esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto.

En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar”³.

Tabla 1. Porcentajes de estudiantes en niveles 5 y 6, en nivel 2 (nivel básico) y por debajo de nivel 2 en PISA 2012

Países	Lectura		
	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)
Chile	0,6	35,1	33,0
México	0,4	34,5	41,1
Uruguay	0,9	28,9	47,0
Costa Rica	0,6	38,1	32,4
Brasil	0,5	30,1	49,2
Argentina	0,5	27,3	53,6
Colombia	0,3	30,5	51,4
Perú	0,5	24,9	59,9
Promedio OCDE	8,4	23,5	18,0
Shanghái	25,1	11,0	2,9

Fuente: Informe nacional de resultados, PISA 2012

³ ICFES. Evaluaciones internacionales. COLOMBIA EN PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Bogotá D.C 2013

Tabla 2. Niveles de desempeño

Niveles de desempeño	
Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	El estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	Por arriba del mínimo y, por ello, bastante buenos, aunque no del nivel óptimo para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 3	
Nivel 2	Mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1	Insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Por debajo del 1	

Fuente: Informe nacional de resultados Pisa 2012

Según el informe entregado por la OCDE, Colombia ha mostrado un avance estadísticamente significativo en el área de lectura, con un crecimiento anual de 3 puntos entre los años 2009 y 2012, afirmando que en este progreso se destacaron los estudiantes que inicialmente estuvieron en el nivel de más bajo logro, aquellos en el 10% más bajo incrementaron sus puntajes en más de 50 puntos, de 243 en 2006 a 295 en 2012.⁴ Sin embargo este panorama no es alentador pues Colombia al igual que los países Latinoamericanos que presentaron la evaluación continúa mostrando niveles de desempeño bajos de acuerdo al promedio establecido por la OCDE.

Así mismo desde el año 1991 el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) diseñaron y establecieron a nivel nacional las pruebas Saber, con el propósito de “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias

⁴ Centro virtual de noticias de la educación. PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad. Diciembre.2013

básicas de los grados tercero, quinto y noveno de educación básica,⁵ los resultados evidenciados en la prueba determinarán como está el nivel de educación en el país y por consiguiente será un punto de referencia para adoptar medidas y contribuir a la mejora educativa. Esta evaluación se presenta como una herramienta que da la posibilidad de conocer qué tan cerca o lejos se está de alcanzar la calidad determinada en los estándares, pues en ellos se consigna lo que deben saber y saber hacer los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento.

Por tanto, el análisis de los resultados emitidos por dichas pruebas permitirá que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen las habilidades, conocimientos y también debilidades presentes en los estudiantes y a partir de éstas puedan generarse acciones pedagógicas en el contexto escolar y por ende, mejorar el desempeño en sus respectivos ámbitos de actuación.

Teniendo en cuenta que el interés particular de la presente investigación está relacionada con la lectura, el ICFES⁶ determina que un lector competente debe reconstruir el sentido profundo de un texto, reconociendo el contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas en las que se emite. Así mismo, establece cinco dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica: dimensión textual, dimensión relacional intertextual, dimensión enunciativa, dimensión valorativa y dimensión sociocultural. Cada una de estas dimensiones integran una serie de aspectos que el buen lector ha de encontrar durante el ejercicio de la lectura entre ellas está: ubicar información sobre eventos, actores, escenarios y momentos, articular piezas de información con el fin de hacer inferencias de lo escrito, reconocer la relación de un texto con otros textos de la cultura, establecer el

⁵ Colombia Aprende. La red del conocimiento. ABC de las pruebas Saber. Recuperado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/article-89525.html>

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de orientación: Módulo de Lectura crítica saber pro icfes 2013-1. [en línea] <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

propósito comunicativo, reconocer perspectivas o puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación, reconocer la intención que guía el enunciado que se emite entre otras.

En el área de Lenguaje se evalúan las competencias comunicativas lectora y escritora que integran los componentes semántico, sintáctico y pragmático, este proceso de evaluación exige al estudiante cierto dominio de habilidades que le permitan extraer información explícita e implícita del texto, comparar diversos textos permitiéndole establecer relaciones entre sus contenidos, reconocer su propósito, así mismo poseer claridad sobre la organización que debe tener un texto para ser entendido y prevé ideas para producir escritos estableciendo coherencia con su propósito comunicativo.

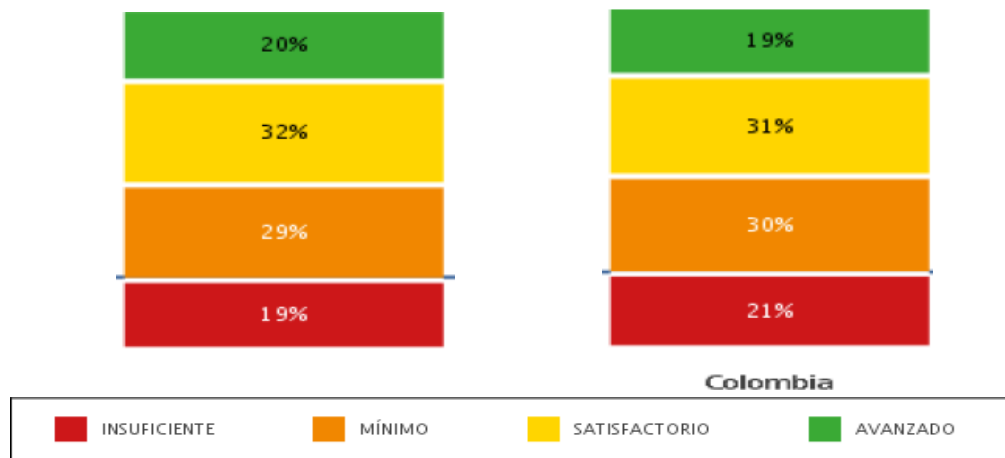
A continuación se evidencian los resultados de las pruebas Saber realizadas en el año 2014 para el grado tercero de primaria; según la gráfica No. 1⁷ sitúan el 19% de la población de estudiantes colombianos en el nivel insuficiente, en el año 2015 el incremento es del 2% en el mismo nivel, aumentando la cifra a un 21% lo que indica que hubo un retroceso, así mismo se evidencia un incremento del 1% con relación al puntaje obtenido en el nivel mínimo durante los dos años comparativos, en el año 2014 el 29% de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo y para el 2015 un 30% alcanzaron este nivel, aunque la diferencia es baja continúa siendo un índice desfavorable para el país; en cuanto al nivel satisfactorio el 32% de los estudiantes logran alcanzar esta posición durante el año 2014 y en el 2015 esta cifra se reduce en un 1%.

En consecuencia, se observa un decremento y por tanto es un retroceso para el área, lo mismo ocurre en el nivel avanzado donde se refleja un decremento del 1%,

⁷ ICFES, Ministerio de Educación Nacional. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Junio 2016. Disponible en URL: [http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359 //seleccionReporte.aspx](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.aspx)

el puntaje obtenido en el 2014 fue del 20% y esta cifra disminuyó a un 19% en el año 2015. Sin embargo, la diferencia es relativamente baja siendo un factor preocupante en el ámbito educativo, así mismo estos resultados invitan a reflexionar sobre la manera de continuar construyendo prácticas educativas en esta área que incidan significativamente en la formación de lectores y escritores competentes y por ende mejorar la calidad educativa donde se pase de los niveles insuficiente y mínimo a los niveles satisfactorio y avanzado.

Gráfica 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el país, en lenguaje, tercer grado, año 2014-2015.



Fuente: Reporte de la Excelencia. 2014-2015. Básica Primaria. Establecimiento educativo San Marcos

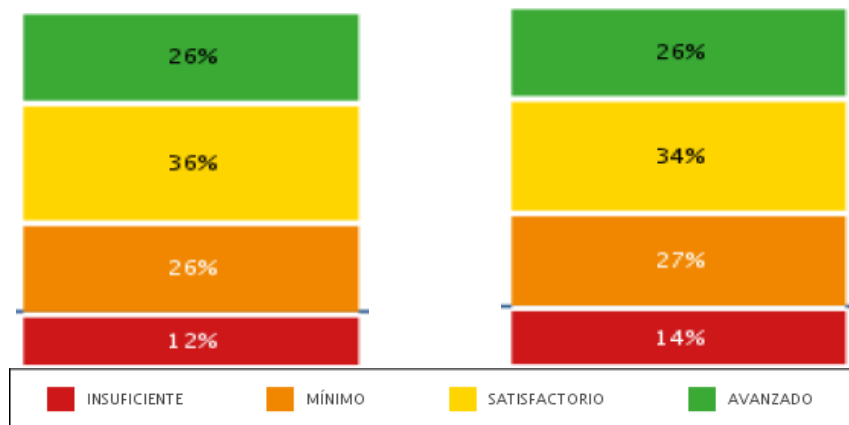
En el plano departamental se reflejan diferencias porcentuales que coinciden con el análisis de las pruebas Saber realizado a nivel nacional, de acuerdo a lo establecido en la gráfica No. 2⁸ los estudiantes que presentaron las pruebas durante el año 2014 un 12% se ubicó en el nivel insuficiente y en el año 2015 aumentó a un 14%, por lo tanto el incremento es desfavorable en un 2%, con relación al nivel mínimo el 26% de los estudiantes alcanzaron este nivel y en el 2015 se incrementó el 1%, en el

⁸ ICFES, Ministerio de Educación Nacional. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Junio 2016. Disponible en: URL: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.aspx>

siguiente nivel se evidencia una diferencia del 2%, es decir en el 2014 el 36% de los estudiantes demostraron las competencias necesarias para ubicarse en el nivel satisfactorio pero en el 2015 este porcentaje se redujo al 34% lo que indica que hubo retroceso para el Departamento, en el último nivel se evidencia equivalencia en los resultados obtenidos en el comparativo 2014-2015 estableciéndose un porcentaje del 26% en el nivel avanzado.

De acuerdo a lo anterior, los resultados obtenidos a nivel nacional y departamental muestran la misma tendencia, indicando que durante los dos años analizados las debilidades presentes en el área de lenguaje prevalecen, por consiguiente, es necesario continuar implementando acciones de mejora orientadas a reforzar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Gráfica 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el Departamento, en lenguaje, tercer grado, año 2014-2015.

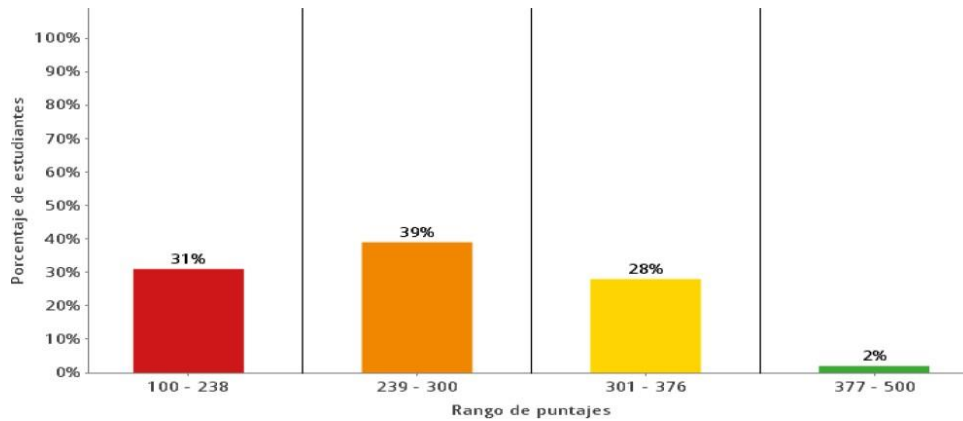


Fuente: Reporte de la excelencia 2014-2015. Resultados por departamento

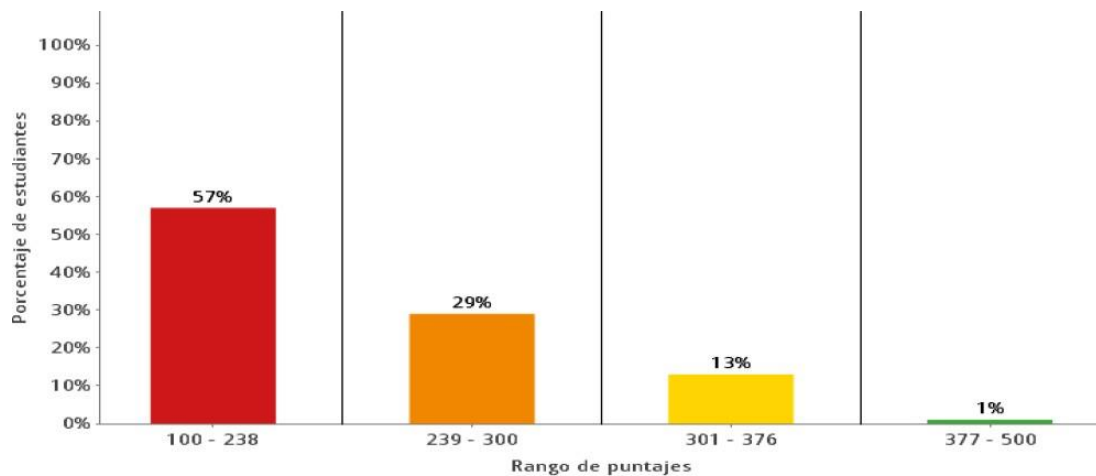
En el contexto local específicamente en una Institución Educativa de Barrancabermeja los resultados de las pruebas saber confirman los bajos índices en la competencia lecto-escritora de los estudiantes del grado tercero de Básica Primaria en las Pruebas Saber realizadas en el año 2014 y 2015. En las gráficas 3

Y 4⁹ se observan los porcentajes de estudiantes en los diferentes niveles de desempeño, resultados que advierten sobre la gravedad de la situación que se evidencia en la Institución objeto de estudio.

Gráfica 3. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño área lenguaje, tercer grado año 2014.



Gráfica 4 Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño área lenguaje, tercer grado año 2015.



Fuente: Informe por colegio Pruebas Saber 3° 2015

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Icfes Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Institución Educativa San Marcos el Llanito.

Los estudiantes de este grado obtuvieron en el año 2.014 un puntaje del 31% en el nivel insuficiente y en el 2.015 el nivel insuficiente presenta un incremento del 26% con relación al año anterior, lo que indica un retroceso para la Institución, es decir los estudiantes ubicados en este nivel¹⁰ no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba presentando dificultad para recuperar información explícita del texto, reconocer tipos de texto de uso cotidiano, identificar la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos e identificar el adjetivo que caracteriza a un personaje o situación, este panorama aunque preocupante debe ser una motivación para investigar y buscar la estrategia adecuada que permita mitigar esta problemática, así mismo en el año 2.014 el 39% de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo mientras que en el 2.015 este porcentaje se redujo a un 29%, en consecuencia se evidencia nuevamente un retroceso para el Plantel educativo, los alumnos ubicados en este nivel¹¹ reconocen siluetas textuales principalmente cuando las relaciona con su uso cotidiano como cartas, poemas, adivinanzas, relaciona personajes y acciones en una determinada situación y su grado de comprensión textual está condicionada a la presentación continua de la información, en este sentido aún no logra avances significativos en su competencia lectora, por el contrario solo cumple con los requisitos básicos para estar en este nivel, sus dificultades más notorias están específicamente en no identificar elementos para textuales y marcas textuales, carencia de interpretación del lenguaje verbal y no verbal por tanto no establece una comprensión global y no logra conocer el propósito del texto ni darle sentido a lo que lee.

Con relación al nivel satisfactorio en el año 2.014 un 28% de los estudiantes lograron ascender a este nivel y para el 2.015 se presentó un decremento del 15%, es decir de aquellos estudiantes que presentaron la prueba en el último año solo un 13% pudieron posesionarse en el nivel satisfactorio, lo cual indica un retroceso para el

¹⁰ Modelo De Lectura Crítica. Saber Pro Icfes.2015. pág.1

¹¹ ICFES. [online]. Resultados saber 3°, 5° y 9°. Recuperado en mayo de 2016. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

área, entre las dificultades más notorias se encuentra el hecho de no poder realizar deducciones a partir de la información explícita en el texto, identificar eventos y situaciones para inferir relaciones temporales entre estos y reconocer voces presentes en una narración.

En cuanto al nivel avanzado los puntajes obtenidos durante los dos años han sido relativamente bajos, en el año 2.014 solo un 2% de los estudiantes alcanzaron resultados significativos en este nivel y para el 2.015 un 1% de los estudiantes demostraron tener las competencias necesarias para alcanzar tal posición.

Ahora bien, con relación al reporte de las fortalezas y debilidades en las competencias según indica la gráfica 5, los estudiantes se ubicaron el año 2014 en el nivel fuerte en la competencia comunicativa lectora, sin embargo en el 2015 pasaron a similar, por otra parte en el comparativo 2014-2015 de la competencia comunicativa escritora advierte que no existe avance, pues en los dos años se evidencia la misma tendencia débil, es decir, los estudiantes presentan dificultad para elegir el texto que utilizarían en una determinada situación comunicativa, la organización que darían para expresar con claridad sus ideas y la utilización de palabras apropiadas para dar sentido al texto.¹²

Gráfica 5. Fortalezas y debilidades en las competencias



Fuente: Informe por colegio Pruebas Saber 3° 2015

¹² MINEDUCACIÓN. ICFCES. Guía de interpretación y uso de resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. 2015.

Tabla 3. Comparativo con el año anterior.

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
AÑO	LECTORA	ESCRITORA
2014	Fuerte	Débil
2015	Similar	Débil

Continuando el análisis se procederá a observar cómo se encuentra la institución educativa en los componentes que evalúa la prueba, recordando que el componente semántico hace alusión al significado del texto, indaga lo que dice el texto, el componente sintáctico relacionado con la organización del texto y el pragmático referido al para qué se dice, su intención en la situación comunicativa.

Gráfica 6 Fortalezas y debilidades en los componentes de la competencia.

Componentes evaluados. lenguaje - tercer grado



Fuente: Informe por colegio Pruebas Saber 3° 2015

Tabla 4. Comparativo con el año inmediatamente anterior.

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA			
AÑO	SEMÁNTICO	SINTÁCTICO	PRAGMÁTICO
2014	Fuerte	Muy débil	Similar
2015	Débil	Débil	Fuerte

Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes no logran recuperar información explícita e implícita, ni establecer relaciones entre contenidos de diversos tipos de texto, así mismo, no identifican la estructura de un texto y los elementos básicos que requieren para su organización, sin embargo, logran comprender la intención y el propósito de la lectura.

El panorama anterior, deja en evidencia las dificultades que presentan los estudiantes en el nivel de básica primaria en lo referido al proceso de comprensión de lectura y por consiguiente se puede concluir que existe la necesidad de diseñar y realizar una propuesta de intervención orientada a mejorar el nivel de desempeño y fortalecer las competencias comunicativas requeridas para la formación de lectores que demanda el mundo actual.

Sin embargo para lograr este propósito, debe priorizarse el acceso a la lectura desde el nivel inicial de formación y modificar la acepción de que leer es sinónimo de alfabetizar para dar paso a ser entendido como el proceso mediante el cual el sujeto debe hacer uso de sus facultades intelectuales para participar en la construcción de significado y no limitarse a extraer solo lo que dice el texto, en efecto, la inclusión de la lectura ha de estar inmersa en el contexto del desarrollo infantil como un derecho que debe garantizarse a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones para favorecer la equidad, desde el comienzo de vida.¹³

¹³ REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Bogotá. 2005. Pág. 9

Teniendo en cuenta esto, Yolanda Reyes ratifica “la importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia y su incidencia en los patrones de lectura inferencial, expresiva y crítica”.¹⁴

Por consiguiente, resulta indispensable que desde el nivel preescolar el docente promueva prácticas pedagógicas orientadas a despertar el interés por la lectura, ya que ésta sin duda abre las puertas al conocimiento, desarrolla la creatividad e imaginación, permite una comprensión del mundo, factores determinantes en la calidad educativa que exige la sociedad de hoy.

Las situaciones descritas anteriormente constituyen el interés particular de esta iniciativa de investigación, en efecto se origina la siguiente pregunta:

¿De qué manera la lectura del libro-álbum fortalece el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja?

Este interrogante genera unas preguntas que orientan la propuesta investigativa.

¿Qué estrategias de comprensión de lectura utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial?

¿Cuáles son las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del grado transición?

¹⁴ Ibid. pág. 10

¿Qué características debe tener un libro-álbum para contribuir al fortalecimiento del proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición?

¿Qué características debe tener una propuesta didáctica que incorpore el libro-álbum para fortalecer el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El estado colombiano en aras de trabajar por el progreso de la Nación desde hace varios años ha demostrado especial interés en lo que concierne al sector educativo, por ello en el Plan Nacional de Desarrollo 2.014-2018 se establece la importancia de avanzar rápidamente en la conformación de un sistema educativo universal de calidad, que potencie y explote los talentos propios para el beneficio individual y de la sociedad en su conjunto¹⁵ lo que a largo plazo podría generar cambios que posibiliten el crecimiento y desarrollo del país, en torno a esto, el gobierno actual ha implementado una serie de estrategias encaminadas a mejorar la calidad educativa, desde reglamentar la gratuidad educativa para todos los niños y jóvenes del país, ampliar en un 46% la cobertura, crear programas de actualización y orientación de las prácticas pedagógicas a docentes del sector oficial, inversión en infraestructura, acceso a las tecnologías para fortalecer en las aulas el trabajo pedagógico, así como también la implementación de incentivos a través de becas para estudiantes y docentes que favorezcan su formación en el ámbito personal y profesional, todo esto con el fin de dar cumplimiento a uno de los mayores retos que enmarcan el actual gobierno “Colombia, el país más educado de América Latina en el año 2025.”

¹⁵ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de Desarrollo 2014-2018. Recuperado en mayo de 2016. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>

Para la consecución de esta meta se requiere del esfuerzo de todo el ente institucional nacional, departamental, local y específicamente la comunidad educativa y social son los principales actores que promueven el éxito de una nación en los diferentes sectores determinantes, como la economía, política, educación, en términos generales, una sociedad que cumpla con ese perfil será más productiva y competitiva. Ahora surgen los siguientes interrogantes ¿Por qué los resultados arrojados en las diversas pruebas realizadas a nivel nacional e internacional no son los más favorables? Si se han adoptado mecanismos para mejorar la calidad educativa y aun así no se evidencian logros, ¿dónde está la raíz del problema?

“Según el Ministerio de Cultura en una encuesta realizada por Fundalectura en el año 2.006 para conocer los hábitos de lectura de niños y jóvenes entre 5 y 17 años indica un alto porcentaje (44%) de niños entre 5 y 11 años afirman que no les gusta leer, unido al 66% de jóvenes entre los 12 y 16 años que señalaron que leer les parece aburrido. En esta línea, el 83% de los niños y jóvenes encuestados afirmaron que las razones que los remiten a leer libros son netamente académicas, y sólo el 17% restante acude a la lectura de literatura por entretenimiento; esto se relaciona con el 54% de los estudiantes que afirmaron que les gusta leer, pero no tienen acceso a libros que sean acordes a su edad, en otras palabras, que respondan a sus intereses.”¹⁶

Teniendo en cuenta la información anterior es evidente el desinterés reflejado hacia la lectura, constituyéndose como una problemática que persiste en la actualidad, por ende la necesidad de crear hábitos de lectura a temprana edad ha dado lugar a la implementación de programas a nivel nacional que promueven estas prácticas, tal es el caso del programa “Leer en Familia, lanzado por Fundalectura y el cual involucra cuatro estrategias: la primera, Leer en Familia en el Hogar, Leer en Familia

¹⁶ PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA. Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia, Fundalectura, Ministerio de Cultura, Dane, Cerlalc, Cámara Colombiana del Libro, Bogotá, 2006.pág.6

en la Escuela, Leer en Familia en la Biblioteca y finalmente, Los Bebés sí pueden leer”,¹⁷ cuyo objetivo radica en concebir la lectura como un ejercicio agradable y placentero que puede ser desarrollado en diferentes espacios y momentos; Chambers describe la experiencia de ofrecer ambientes enriquecidos, en los que debe estar expuesto el niño con diversidad textual, la experiencia de elegir, hojear, leer, disfrutar, compartir diversos textos ya sean literarios, instruccionales e informativos, en espacios como el aula o la biblioteca.¹⁸

La Institución Fundalectura fue creada para fomentar la lectura en la primera infancia, invitando a padres de familia a participar en actividades de lectura compartida promoviendo ambientes agradables y de aprendizaje donde además de acercar al niño hacia la práctica de leer continuamente se generaran espacios de interacción, juegos y conversaciones familiares, en torno al trabajo en las escuelas sirvió de orientador para la organización de bibliotecas infantiles y formación de docentes.

Esto invita a reflexionar sobre la incidencia de fomentar la lectura desde el nivel inicial, si bien, los niños ojean por curiosidad el contenido de un texto y leen a su manera en su entorno cotidiano, esta experiencia de aprendizaje deberá continuar una vez ingresen al sistema de educación formal, de ahí que el maestro parta de la certeza de que los niños leen y escriben desde antes de llegar a la escuela, aunque no lo hagan de forma convencional. Para Frank Smith “los maestros deben ayudar a los pequeños a percibirse como lectores y escritores desde antes de que ellos sepan escribir y leer por sí solos”¹⁹, manifiesta que el docente debe mostrar un comportamiento lector, propiciando iniciativas que sirvan de ejemplo a los lectores en formación y asumiendo en la cotidianidad esta práctica en donde se refleje la

¹⁷ FUNDALECTURA. Colombia: Leer en Familia en Colombia. Reporte de Investigación y Experiencias, 2006. p.2.

¹⁸ Tomado de: La lectura un placer de sentidos. Colombia, Bogotá, 2015. pág.44

¹⁹ SMITH, Frank. La lectura en el nivel inicial-Dirección General de Cultura y Educación-servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/.../educación inicial/.../2009/lectura_nivel_inicial

lectura frecuente de variedad de textos, comentando lo leído y compartiendo las formas de leer con los niños.

Con relación a lo anterior, Cerrillo²⁰ expresa que el mediador debe formarse a lo largo de un proceso, siendo organizado, coherente y comprometido, debe poseer la capacidad para intervenir en actos comunicativos, pues en manos de él está fomentar los primeros encuentros con la lectura y enriquecer el acervo cultural de sus estudiantes con diversidad de textos que provean variados objetivos, visto así el docente deberá ser un mediador activo en este proceso y el estudiante el protagonista del acto educativo a quien de manera intencional y cumpliendo con los objetivos pedagógicos se le deben ofrecer las herramientas necesarias que le permitan descubrir, explorar, dinamizar su proceso de socialización, hacer uso de sus conocimientos previos para que pueda dar un significado a lo que lee, transportarse a un mundo imaginario que lo conduzca a otro tiempo y lugar fuera de él, es decir encuentre en la lectura el camino idóneo para construir su propio conocimiento y formarse como sujeto activo, reflexivo y crítico.

Como afirma Josette Jolibert: “es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre “aprender a leer y leer”.²¹ De ahí que es necesario reflexionar y reevaluar cómo se ha abordado este proceso, si se ha hecho de manera independiente en el cual leer es la representación, identificación y comprensión del sistema alfabético, donde no se establecen propósitos claros en el acto de leer como es, establecer un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente, o por el contrario el docente ha orientado situaciones enriquecedoras que le han permitido al lector comprender lo que el autor quiso comunicar y extraer esas ideas que el autor no comunicó explícitamente, es decir,

²⁰ CERRILLO, Pedro C. Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. Universidad Castilla de la Mancha [en línea] <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2017/03/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>

²¹ JOLIBERT, Josette. Prácticas de lectura en el aula. www.colombiaaprende.edu.co cartilla_lectura_tapa_web cartilla-colombiaaprende

ha “provocado” a través de su práctica pedagógica la construcción de un lector crítico.

Tomando como referente la situación actual en torno a la carencia de hábitos de lectura, el tiempo dedicado para dicha práctica, el concepto arraigado que sólo desde el área de Lenguaje o los docentes que dominan esta área deben ser los responsables de organizar actividades didácticas que en ocasiones no están dirigidas al propósito en sí, esta propuesta de investigación se convierte entonces en una oportunidad para conocer cómo se está dando el proceso de lectura en los estudiantes del grado transición de una Institución Educativa de Barrancabermeja, y la forma como los niños se relacionan con los textos en su entorno escolar, a su vez identificar las concepciones de las docentes y la importancia que cada una le otorga a la práctica de lectura en los primeros grados de formación.

En cuanto a los propósitos que persigue el presente proyecto está en primera instancia generar gusto por la lectura y formar hábitos lectores, dado que el escenario familiar de la población objeto de estudio no está dedicando el tiempo suficiente para despertar en los niños el interés por leer y las condiciones para que los educandos crezcan en ambientes de lectura son precarias, por otro lado, iniciar procesos de comprensión de lectura desde el nivel preescolar a través de la implementación de una estrategia pedagógica mediada por el uso del libro-álbum como recurso innovador que potencia los funcionamientos cognitivos propios de la competencia comunicativa, los cuales son requeridos para expresar pensamientos, sentimientos e intenciones y alcanzar propósitos como informar, explicar y argumentar. Como tercera instancia, esta iniciativa de investigación prevé identificar cómo desde el libro álbum se estimulan habilidades propias del pensamiento que les permita construir con creatividad una historia, desarrollar la historia con un orden cronológico, comprender, interpretar, proponer razones y sustentar sus afirmaciones, en definitiva realizar otro tipo de lectura a través de las imágenes; pues en la medida en que se desarrolle desde el nivel inicial la competencia

comunicativa lectora, los niños estarán en capacidad de enfrentarse a lecturas variadas y situarse en un nivel mayor de comprensión que sobrepase lo literal, finalmente, instaurar en el plan de área de la institución la secuencia didáctica como insumo para fortalecer el proceso de lectura y ser replicado por las docentes que se encuentren en este grado de escolaridad.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

Determinar de qué manera la lectura del libro-álbum fortalece el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial.
- Establecer las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del grado transición.
- Determinar las características que debe tener un libro-álbum para contribuir al fortalecimiento del proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición.
- Establecer las características de una propuesta didáctica que incorpore el libro-álbum para fortalecer el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Ante la preocupación latente que gira en torno a la lectura y a la ausencia de prácticas que motiven el desarrollo de competencias comunicativas requeridas para favorecer los procesos formativos en el ambiente escolar y más aún en el contexto social, han surgido interrogantes en torno a lo que significa saber leer, comprender, argumentar, dada la importancia de la lectura como vía para acceder al conocimiento, y cómo a partir del contacto con los textos y material escrito se puede contribuir al desarrollo de un sujeto con habilidades de pensamiento crítico, gestor de cambios en una sociedad que espera de sus ciudadanos una participación responsable, consciente y justa que suscite una actitud propositiva frente a la vida y el mundo.

Los resultados de estudios e investigaciones de nivel internacional y nacional se han puesto a la tarea de considerar aspectos que son inherentes al proceso de lectura tales como el hecho de que el niño aún antes de iniciar su etapa escolar ya ha demostrado tener un contacto con el código alfabético y posee la capacidad para comprender contenidos textuales y gráficos que son presentados de manera habitual en afiches, avisos publicitarios, anuncios; así mismo se ha indagado sobre los escenarios pedagógicos, referidos estos no sólo a instituciones sino también al entorno familiar donde se ha generado en algunos casos gusto, placer, interés por la lectura y otros donde esta práctica es realizada de manera mecánica, donde lo relevante pareciera leer sin hacer omisiones de grafías y marcas textuales, respetando las pausas que indican los signos de puntuación y quizá en algunos casos una breve comprensión que no demanda esfuerzo ni el desarrollo de habilidades de pensamiento que son requeridas para favorecer los procesos de lectura que trasciendan al nivel crítico. No dejando atrás las prácticas pedagógicas que requieren una orientación por parte del docente para favorecer los niveles de

enseñanza y aprendizaje, vemos que estos no están generando impacto en los procesos de la enseñanza y motivación hacia lectura, puede considerarse como un factor a este fenómeno la monotonía en la práctica docente debido a la falta de iniciativa al implementar estrategias que estimulen y promuevan hábitos de lectura.

La revisión de investigaciones previas muestra el interés por demostrar que el sujeto en formación puede desarrollar destrezas para comprender e interpretar cualquier tipo de texto siempre y cuando el docente asuma su rol de mediador, promotor y generador de espacios, ambientes estimulantes y propuestas pedagógicas que satisfagan el interés del estudiante, permitiéndole explorar, indagar, reflexionar, hacer conexiones de nuevos conocimientos con los ya adquiridos que potencien sus capacidades cognitivas.

2.1.1 Antecedentes Internacionales. Duarte Cunha Rosemary en su investigación **“La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”**²² realizada en la Universidad de Alcalá, Madrid (2012) realizó su estudio con estudiantes de primer y segundo ciclo del Centro Menino Jesús de Praga Sao Luis-MA. 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, entre sus objetivos busca conocer las concepciones de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y como orientan su rutina escolar con la perspectiva de formar lectores competentes en los niveles iniciales; así mismo identificar las prácticas de lectura que favorecen el desarrollo del comportamiento lector.

El tipo de investigación escogido fue de tipo cualitativo, debido a que permite profundizar en la comprensión del problema, entenderlo, cuestionarlo y confrontarlo con otras realidades. Fundamenta su investigación en la relación de la teoría y la

²² DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica Madrid.2012

práctica como condiciones esenciales para lograr procesos de lectura acorde al nivel de formación, entendiéndose la primera como el soporte científico que ofrece un conocimiento acerca del ejercicio de la lectura y la segunda que se relaciona con el sujeto de conocimiento, es decir, el maestro y la claridad que éste demuestra al proponer objetivos que apunten al desarrollo de competencias de sus estudiantes teniendo en cuenta la teoría que sustenta su práctica.

Para tal efecto, los instrumentos escogidos fueron la entrevista, encuestas y observación del trabajo en el aula que permitió conseguir la información necesaria para analizar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector de los estudiantes. Los resultados indican 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; la mayor equivocación detectada en la investigación fue la comprobación de la deficiente calidad de las actividades de las prácticas favorables al desarrollo del comportamiento lector.

“El libro-álbum y el desarrollo de la competencia literaria”²³ fue la propuesta investigativa de Lozano Simón Erica realizada en la Universidad Zaragoza en el año 2014, con este estudio deseaba confirmar que el género libro-álbum contribuye a mejorar el desarrollo de la comprensión e interpretación en la competencia literaria. La investigación está orientada en el diseño de tipo cualitativo, por tanto, busca descubrir como los alumnos en interacción con el libro-álbum van construyendo su realidad y desarrollan competencias literarias, la población escogida para la intervención de la propuesta fue un grupo de 24 niños(as) en un rango de edad entre 3 y 12 años de un colegio público de la zona de Valdejalón.

²³ LOZANO SIMÓN, Erica. El libro-álbum y el desarrollo de la competencia literaria. Universidad Zaragoza. Facultad de Educación.2014.

A su propuesta de intervención le atribuye el nombre de “conversaciones literarias”, plantea 9 sesiones con las que busca orientar a los niños(as) a entablar diálogos y construir un saber compuesto por diversos puntos de vista e interpretaciones, toma como referencia las preguntas planteadas por Chomsky: ¿Qué es lo que más te ha gustado?, ¿Qué es lo que menos te ha gustado?, ¿Hubo algo que te resultó extraño?, ¿Te ha recordado algo?

La investigadora define el libro álbum como una herramienta que favorece y contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo considerando que ofrece diversos elementos que activan la puesta en marcha de conocimientos previos permitiendo a los estudiantes evocar situaciones y hacer conexiones con la información presentada en el libro álbum y sus experiencias, por ser un material en el que se fusionan dos tipos de códigos tanto el escrito como el gráfico permite capturar el interés e indagar su estructura, desde el conocimiento de sus partes físicas (guardas, portada, cubiertas) como su contenido.

Los resultados obtenidos de este estudio permitieron constatar que a medida que transcurrían las sesiones, los estudiantes se hacían más competentes para interactuar con el libro álbum, demostrando que su intertexto lector se activa cuando interactúa con el libro y decide cooperar con él, así mismo al descubrir las claves literarias implícitas en el texto desarrollaban su competencia literaria.

“Las posibilidades de los niños para interpretar los libro-álbum”²⁴, es la investigación realizada por De la Vega Arias Teresa de Jesús en la Universidad Autónoma de Querétaro año 2012, con el propósito de identificar el impacto del estímulo visual y el estímulo auditivo en la reconstrucción que los niños de 5 a 10 años realizan de la trama de un libro-álbum, la población escogida fue un grupo de 63 niños de los grados pre-escolar, segundo y cuarto de primaria. El desarrollo de

²⁴ DE LA VEGA ARIAS, Teresa de Jesús. Las posibilidades de los niños para interpretar los libro-álbum. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología.2012.

la propuesta se centró en analizar las posibilidades de interpretación que se dan a partir de la presentación del libro- álbum, para ello sólo se recurrió a la imagen propiciando espacios para su exploración y posteriormente se indagó acerca de lo entendido, motivando a los estudiantes para contar la historia a la vez que se procuraba tomar nota y releer para dar la oportunidad de hacer correcciones; en las actividades siguientes se narra la historia a través de tarjetas escritas a mano para dar el aspecto que la narración fue escrita por niños, de esta manera se generaba el diálogo invitando a los participantes a exponer su punto de vista.

Con relación al análisis, esta investigación concluye que conforme aumenta el grado escolar así mismo hay mayores posibilidades de producir narraciones coherentes donde no solo se realicen descripciones, sino que se tengan en cuenta las motivaciones de los personajes de la historia. Así mismo los niños de mayor edad tienden a mostrar más respeto por lo escrito, en el sentido de que son más fieles a la información provista por el texto.

Silvia Delgado Sánchez titula su trabajo de investigación **“La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica”**²⁵, realizada en el año 2014 en la Universidad de Jaén, plantea varios objetivos con los que pretende mostrar la importancia de los álbumes ilustrados como material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece en los niños la capacidad artística y la competencia lectora-literaria, así mismo promover el libro-álbum como herramienta para motivar la lectura en los primeros años y reflexionar sobre la importancia de la ilustración en la literatura infantil. Para ello plantea una unidad didáctica donde se trabaja e ilustra una obra literaria a través de distintos álbumes ilustrados que muestran diversas versiones de una misma obra.

²⁵ DELGADO SÁNCHEZ, Silvia. La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.2014.

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, por tanto busca considerar el álbum ilustrado como un recurso didáctico al servicio del docente que permite el desarrollo de la competencia lectora, a través de las sesiones implementadas se pudo constatar que el diseño del material y los elementos que aporta permite capturar la atención de los niños, propiciando una participación activa y promoviendo el desarrollo de habilidades lingüísticas y creativas, en definitiva es una herramienta que enriquece la práctica pedagógica.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. Parrado Torres Clara Isabel, en su investigación **“Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria”**²⁶, realizada en la Universidad Nacional en el año 2010 estudió algunos factores que han de tenerse en cuenta para favorecer la práctica de la lectura, hace referencia a la identificación de textos que generen en los estudiantes gustos e intereses y que logren cautivar al lector en formación.

Así mismo, busca orientar a cerca de estrategias y acciones encaminadas a la mediación de la lectura, pues afirma que la lectura como proceso social requiere comprender las nuevas tendencias de los niños tomando en consideración que son lectores permanentes del medio e interactúan con él, por tanto las mediaciones que se generen en torno a la lectura deben ser apropiadas, que contribuyan al logro de objetivos académicos y aporten a su desarrollo emocional y cognitivo.

El objetivo de la investigación tuvo como propósito describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de la lectura; en este estudio participaron 32 niños, docente y padres de familia del Colegio Distrital Manuelita Sáenz. Debido a que esta investigación requería identificar una problemática para

²⁶ 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. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.2010

aportar a la resolución de algunas situaciones y contribuir a mejorar la calidad y la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje se optó por el enfoque cualitativo y el diseño metodológico investigación-acción, así mismo las técnicas utilizadas para recolectar la información fue la observación participante y la entrevista informal.

Teniendo en cuenta que la investigación planteó la importancia de la mediación como puente para despertar la curiosidad y el interés por la lectura, se organizaron una serie de actividades como: adecuación de rincones, salidas pedagógicas promoviendo de esta forma la vinculación de los padres de familia dentro del proceso. En las conclusiones se ratifica que los espacios de encuentro con la literatura y la cultura escrita le permiten al lector entrar en un espacio de libertad, gozo y deseo, en la medida que sus conocimientos previos se enriquecen amplía su visión del mundo y la posibilidad de encontrar en diversos textos temas de interés.

Las investigadoras Ocampo Aranda Diana Marcela y Valencia Álvarez Marcela, denominaron su propuesta **“La lectura, un placer de sentidos”**²⁷ realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2.015, el propósito planteado en la investigación consistió en desarrollar la lectura placentera de textos auténticos a partir de talleres pedagógicos que favorecieran la formación lectora; la propuesta de investigación estuvo dirigida a niños entre los 4 y 6 años de dos colegios Distritales de Bogotá.

Promovieron acciones didácticas y pedagógicas orientadas a favorecer el inicio de la lectura de forma placentera y dinámica en esta etapa de formación, las investigadoras atribuyen que los procesos para introducir a los niños en las prácticas de lectura no han sido los más apropiados y como se ha descrito anteriormente

²⁷ OCAMPO ARANDA, Diana Marcela; VALENCIA ÁLVAREZ, Marcela. La lectura, un placer de sentidos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Colombia. 2015

carentes de significado debido a la creencia tradicional que se tiene del concepto de lectura enfocado principalmente a la decodificación, donde el niño es un ser pasivo, formado para repetir y transcribir palabras, frases descontextualizadas y responder a preguntas cuya información está dada de manera literal en el texto. Por consiguiente, hacen hincapié en la necesidad de romper con esta concepción y orientar al niño para que viva una experiencia con la lectura aterrizada a la realidad, “textos a los cuales denominan auténticos porque nacen del interés del niño o de una situación que se presenta en el grupo de pares”, permitiendo una interacción texto-lector a fin de proveerle la facultad para interrogar, cuestionar, comprender e interpretar el contenido dado.

La estrategia que enmarca esta investigación es el diseño, planificación y ejecución de talleres pedagógicos orientados en primera instancia a sensibilizar y propiciar un encuentro directo de los niños con los textos, despertar en ellos la curiosidad por ojear, indagar y despertar el deseo por conocer algún tipo de texto de acuerdo a los intereses del grupo, a través de la lectura en voz alta de una tipología textual “cuento”, proponer situaciones que les permita investigar experiencias del autor en relación con su vida, así mismo permitir una reconstrucción significativa de la historia teniendo en cuenta el aporte personal de cada integrante y trasponer lecturas placenteras a otros códigos.

El enfoque metodológico se enmarcó en la investigación-acción, puesto que las acciones implementadas fueron determinantes para generar cambios a nivel de la escuela, involucrando a los actores de la comunidad.

En las conclusiones describen de manera satisfactoria los logros alcanzados con la implementación de la propuesta, estableciendo avances en el proceso de lectura de los niños y cómo a través de las diversas prácticas pedagógicas se puede abordar la lectura como un acto placentero, de goce, que conlleve a desarrollar en los estudiantes habilidades propias de pensamiento permitiéndole comprender,

relacionar sus conocimientos, plantear hipótesis, hacer una reconstrucción global y organizar secuencialmente hechos relevantes que den significado.

El informe de investigación **“La lectura inferencial desde el libro álbum potencia la comprensión en niños de preescolar y primaria”**²⁸, realizado por Parra Parra Herly, Zorrilla Montes Claudia, Moreno Fonseca Leidy Constanza y Pineda Torres John Nelson, muestran los resultados de una investigación realizada a niños de edad preescolar y básica primaria de colegios Distritales de Bogotá, utilizando como estrategia pedagógica el libro- álbum y los proyectos de aula para potenciar la lectura inferencial en esta población de estudiantes, quienes demostraron en la prueba diagnóstica carencia de hábitos de lectura y falencias en el aspecto inferencial, producto de la poca motivación y práctica de lectura en los diversos grupos sociales por los que transitan los niños (familia, escuela, entorno social) sumado al escaso espacio de socialización y a la limitación de los docentes para proponer nuevos métodos que orientaran la comprensión global de textos. Para recolectar la información fue necesario la implementación de instrumentos como la entrevista a docentes y la observación directa de las clases, los datos obtenidos permitieron rastrear la problemática presentada en las aulas a intervenir.

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica determinó que los estudiantes se encontraron ubicados en el nivel de lectura literal, causado por los escasos hábitos de estudio, manejo de normas, seguimiento de instrucciones, bajos niveles de atención, concentración, memorización y hábitos de escucha, antes, durante y después de la lectura; sin embargo se pudo constatar que la estrategia proyecto de aula y la herramienta libro-álbum sirvieron para detectar los problemas dentro del grupo y plantear soluciones donde todos participaran de forma activa en el mejoramiento de sus necesidades; resaltaron la importancia de generar espacios

²⁸ PARRA PARRA, Herly; ZORRILLA MONTES, Claudia; MORENO FONSECA, Leidy Constanza; PINEDA TORRES, John Nelson. La lectura inferencial desde el libro álbum potencia la comprensión en niños de preescolar y primaria

que aporten significativamente al desarrollo de habilidades de pensamiento como la observación, la relación, construcción de hipótesis, descripción, comparación, destrezas que son requeridas para la elaboración de inferencias.

Puerto Rubio Martha Liliana, desarrolló su propuesta de investigación **“Leer con imágenes, dibujar con palabras, la comprensión lectora mediada por el libro álbum”**²⁹, realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2.015, con el objetivo de indagar sobre los hábitos de lectura y el interés de los estudiantes del grado cuarto del Colegio Fabio Lozano Simonelli por los textos, a fin de diseñar y desarrollar una propuesta pedagógica acorde a las necesidades de aprendizaje y las preferencias del grupo objeto de estudio. En su enfoque metodológico recurre al diseño de investigación-acción debido a la pretensión que existe por modificar una situación una vez se reconozca cuáles son los problemas de la comunidad a intervenir.

Esta iniciativa de investigación promueve la realización de secuencias didácticas a través del uso del libro-álbum, estableciendo una serie de actividades que permiten a los niños ir descubriendo los diversos elementos que atraen su atención, por ejemplo, la riqueza estética que aporta el libro-álbum, para ello utilizaron diversas técnicas artísticas que les permitió recrear la obra.

En sus conclusiones ratifica la importancia de realizar actividades orientadas al uso adecuado del libro álbum como material de apoyo que promueve la admiración y el gusto por lo estético, el reconocimiento de la imagen y de otros códigos de comunicación que favorecen la comprensión lectora, brindando a los estudiantes espacios de socialización y construcción de historias relacionadas con aspectos propios de su entorno socio cultural; así mismo da cuenta que el trabajo continuo

²⁹ PUERTO RUBIO, Martha Liliana. Leer con imágenes, dibujar con palabras, la comprensión lectora mediada por el libro álbum. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Colombia. 2015

con el libro-álbum permitió que los lectores alcanzaran los tres niveles de lectura requeridos, construyendo hipótesis de sentido.

2.1.3 Antecedentes Locales. La investigación realizada por Maldonado Moreno Martha Mireya está dirigida hacia el fomento de la lectura “**Significado de una experiencia entre pares desde el libro-álbum**”³⁰ realizada en la Universidad Industrial de Santander en el año 2013, la población escogida para el estudio fueron 32 estudiantes del grado quinto, 5 estudiantes de otros grados, 10 padres de familia, docentes y directivo docente.

Dicha propuesta investigativa surge de la necesidad de conocer el significado que tiene para sus participantes formar parte del Club denominado CLYC (Club de Lectura y Comunicación) que promueve el fomento de la lectura a través de la utilización del libro-álbum.

La investigadora pudo constatar en el diagnóstico inicial que aunque el proyecto ya estaba diseñado e implementado en la institución educativa no había generado mayor impacto en el quehacer de todos los miembros de la comunidad, hace alusión a que se ignoraba la participación de aquellos actores por los cuales se había creado el proyecto, es decir, los estudiantes. Debido a esta situación el objetivo del proyecto fue replanteado, dando protagonismo a los niños en una experiencia significativa como propiciar la lectura entre pares y se implementaron diversas actividades que contribuyeron a la animación a la lectura a través de la utilización del libro-álbum en diversos espacios y momentos. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo dado que permitió la confrontación permanente de la realidad intersubjetiva del investigador con los actores objeto de análisis.

³⁰ MALDONADO MORENO, Martha Mireya. Significado de una experiencia entre pares desde el libro-álbum. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2013.

Los resultados obtenidos demuestran que el proyecto CLYC incentivó la participación activa de los niños, no solo los del grado quinto sino también de otros cursos, en cuanto a lo expresado por los padres de familia argumentan los cambios en la formación lectora en los niños, la motivación que existe en torno a la lectura y cómo a partir de la interacción constante con los textos han mejorado su capacidad de análisis e interpretación.

“Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural”³¹ es la investigación realizada por Yannit Irene Armenta Castellanos en la Universidad Industrial de Santander año 2016, el proyecto orientado bajo el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de investigación acción, planteó como objetivo general determinar de qué manera la lectura de historietas fortalece el proceso de desarrollo de la argumentación en los estudiantes de grado noveno de una institución educativa del Municipio de Aratoca.

Para desarrollar la investigación se contó con la participación de 10 estudiantes pertenecientes a la modalidad de trabajo escuela nueva, quienes se encuentran en un nivel escolar que ha demostrado bajos niveles de desarrollo argumentativo, por tanto surge la necesidad de recolectar información y conocer cuál es el nivel de comprensión que tienen los estudiantes, identificar las estrategias que emplean los docentes para favorecer el desarrollo de los procesos argumentativos y por consiguiente a través de la experiencia propia de la investigadora, comprender el comportamiento de los estudiantes en situaciones comunicativas que requieren dar muestra del nivel argumentativo.

Entre los hallazgos encontrados, la investigadora pudo verificar que los estudiantes les gusta participar en discusiones y aprenden y saben cómo discutir de manera

³¹ ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2016

crítica, sin embargo en ocasiones muestran poco interés al encontrar textos que para ellos no tiene ningún significado, por eso recomienda llevar al aula textos vivos a partir de los cuales pueda descubrir al autor y el estudiante pueda descubrirse como lector, además diseñar estrategias de lectura donde prime la activación de saberes previos, pues es la clave fundamental para lograr un aprendizaje significativo.

El siguiente antecedente de investigación se titula: **“La enseñanza de la habilidad de regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en estudiantes de escuela nueva de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, sede B-Guayaquil”**,³² de la autoría de Ángela Patricia Cáceres Gómez realizada en el año 2017, con un enfoque metodológico de tipo cualitativo y diseño que sustenta la propuesta es el modelo de investigación-acción.

El principal objetivo de la investigación consistió en determinar de qué manera la enseñanza de la habilidad de regulación en la lectura contribuye al mejoramiento de la competencia lectora en los niveles literal e inferencial. Lo que la investigadora pudo detectar en el diagnóstico es que los estudiantes presentaron dificultades para identificar información en el texto relacionados con hechos, participantes y detalles del texto, así mismo que los niños(as) no relacionan sus conocimientos previos con la nueva información y falencias para identificar características de los textos. Por consiguiente, luego de aplicar la propuesta de intervención pudo evidenciar que conforme avanzaron las sesiones los niños se hicieron más conscientes del proceso lector, adoptando durante la práctica de la lectura estrategias como resumir y clarificar, con el fin de detectar fallas y poder corregirles para garantizar una mejor comprensión de lo leído.

³² CÁCERES GÓMEZ, Ángela Patricia. La enseñanza de la habilidad de la regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en estudiantes de escuela nueva de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, sede B-Guayaquil. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2017.

Dentro de los hallazgos encontrados en esta investigación está la importancia de activar los conocimientos previos para generar la elaboración de inferencias, dado que éstas constituyen el núcleo de la comprensión, por otro lado, dar a conocer diferentes tipos de texto fue un aspecto a resaltar, pues los estudiantes lograron determinar la intención comunicativa favoreciendo así el proceso de comprensión del grupo en general. Con relación a las estrategias que se promueven en el proceso de lectura se encontró que son insipientes y poco efectivas, mostrando mayor predominancia la lectura en voz alta y la resolución de cuestionarios como las estrategias más usadas.

Finalmente, el antecedente local realizado en el año 2017, tiene como título **“Lectura de diferentes adaptaciones del cuento: Caperucita Roja, como medio para aproximarse a la lectura crítica”**,³³ propuesta por María Olid Gómez Gómez, es una investigación que plantea un enfoque metodológico de tipo cualitativo desde la investigación-acción, el objetivo planteado es diseñar y aplicar una secuencia didáctica que permita a los estudiantes la lectura de diferentes adaptaciones del cuento: Caperucita Roja, como medio para aproximarse a la lectura crítica.

Lo que la investigadora pudo detectar inicialmente es que en el grado tercero los estudiantes realizan una comprensión desde los tres niveles literal, inferencial y crítico, mientras que en los grados cuarto y quinto de primaria se les dificulta identificar a quién va dirigido el texto, su intención y reconocer el tipo de texto que han de utilizar en un acto comunicativo.

Luego de realizar el proceso de intervención se evidenciaron los siguientes resultados:

³³ GÓMEZ GÓMEZ, María Olid. Lectura de diferentes adaptaciones del cuento: Caperucita Roja, como medio para aproximarse a la lectura crítica. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2017.

- Llevar al aula diversas adaptaciones de un cuento tradicional cuya historia es reconocida por la mayoría de los niños, abre paso a preguntas más complejas que agudizan el pensamiento y conduce a un análisis entre forma y fondo, dando apertura al pensamiento crítico y reflexivo.
- La cátedra magistral no pierde vigencia, pues se hace necesaria, pero con algunas adaptaciones para orientar el proceso, en especial cuando se utiliza la estrategia del modelado.
- Los estudiantes mostraron un progreso significativo en su criticidad, al expresar diferentes posturas de los personajes del cuento propuesto.

Como conclusión, esta investigación logró determinar que los maestros reconocen que la lectura crítica es indispensable para la formación integral de los estudiantes, pero las bases pedagógicas con las que cuentan carecen del bagaje necesario para hacer realidad estas apreciaciones, por otro lado afirma la investigadora que la criticidad está inmersa en los estudiantes, pero es el maestro quien no explora sus conocimientos y no promueve la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Considerando que la propuesta de investigación plantea como objetivo esencial determinar de qué manera el libro-álbum contribuye al desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición, resulta pertinente abordar diversos sustentos teóricos que respaldarán el presente proyecto.

De esta manera se pretende en este capítulo, tomar en consideración las teorías existentes en torno a cómo se desarrolla el pensamiento en las primeras edades,

así mismo dar a conocer criterios existentes sobre lectura, lectura crítica, estrategias de lectura, la importancia de formar hábitos en la etapa inicial y finalmente conceptualizar qué es el libro-álbum y su uso pedagógico en el aula.

2.2.1 Habilidades de Pensamiento que favorecen el aprendizaje. En su teoría Piaget asegura que los niños se comportan como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo, es decir, utilizan su propia lógica y formas de conocer, siguiendo patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.³⁴

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas. Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo.

El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

Piaget³⁵ propone cuatro estadios del desarrollo, los cuales se diferencian por poseer diferentes formas operativas de la mente. De acuerdo a esto, se nombran:

- Estadio Sensorio motor (0-2 años)
- Estadio Preoperacional (2-7 años)

³⁴ Pérez, Mario. Proceso Cognitivo: Teorías del aprendizaje de Piaget y Vygotsky.

³⁵ ONRUBIA, F. Las teorías del aprendizaje escolar. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña. 1996.

- Estadio de las Operaciones concretas (7-12 años)
- Estadio de las Operaciones formales (12 en adelante)

Sostiene que en cada una de las etapas en la mente del sujeto se encuentra presente una estructura la cual le permite comprender el mundo de acuerdo a ésta.

Por corresponder el presente proyecto al primer ciclo de educación, se resaltaré principalmente el estadio preoperacional (2-7 años). Según Piaget durante esta etapa, el niño desarrolla procesos de pensamiento que le permiten adquirir el lenguaje. Los años preescolares son un período de desarrollo acelerado del lenguaje: los niños pronuncian sus primeras palabras a los 2 años y va aumentando su vocabulario hasta alcanzar 2.000 palabras a la edad de cuatro años.

Durante este período el niño comienza a representar el mundo a través de dibujos e imágenes mentales lo cual comienza a denominarse como lenguaje silencioso. A medida que va creciendo el niño complementa sus dibujos con figuras más elaboradas y palabras para representar objetos reales, objetos que están viendo, incluso aquellos que no se encuentran presentes.

De esta manera en esta etapa se fortalece el lenguaje y los procesos de comunicación de los niños, por ende, es de suma importancia la labor del educador durante el proceso, ya que en estos años los niños tendrán su primer contacto con la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios de Piaget suponen que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos de enseñanza, éstos pueden frenar, facilitar o dificultar el aprendizaje, pero no fomentar el aprendizaje, es así como la adquisición del aprendizaje surge a partir de la interacción del sujeto en su entorno o medio de desarrollo, retomando su teoría acerca de cómo se elaboran los procesos de pensamiento, Piaget concibe al sujeto como un ser activo, intrigado por comprender

y resolver interrogantes del mundo que le rodea, un sujeto que aprende desde su propia experiencia y de las acciones sobre los objetos del mundo; con relación a este aspecto, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro ratifican que es poco probable que los niños a la edad de 6 años lleguen sin un conocimiento previo a cerca del significado de la lectoescritura como objeto cultural, sin duda alguna el contacto directo con todo tipo de texto (agentes publicitarios, medios de comunicación, Internet, entre otros) hacen que el niño se interese por todos los fenómenos que experimenta en su entorno.

2.2.2 Teoría del aprendizaje constructivista: Con respecto a la interacción entre aprendizaje y desarrollo, Vigotsky³⁶ afirma que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. En torno a esto, Vigotsky menciona dos niveles denominados: nivel evolutivo real y nivel de desarrollo potencial. En el caso del nivel evolutivo real, el psicólogo ruso hace alusión al nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, es decir, a las actividades que el niño puede realizar por sí mismo, caso contrario ocurre con el nivel de desarrollo potencial, donde el niño requiere de una ayuda o se le muestra cómo resolver un problema para que posteriormente pueda encontrarle la solución. Esta diferencia entre lo que puede hacer el niño ya sea de forma independiente o con ayuda de otros es lo que se conoce desde la teoría de Vigotsky como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Esta teoría da soporte al propósito de esta investigación, pues fundamenta la importancia de las acciones que realiza el docente para estimular el aprendizaje en los estudiantes, es decir, las herramientas, estrategias y recursos de los que dispone para facilitar los procesos de aprendizaje, por consiguiente, la escuela

³⁶ CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemen. Vigotsky: Enfoque sociocultural. En: Educere, artículos. Junio, 2001. n° 13,p.43

desempeña un papel fundamental en la construcción del desarrollo integral de cada uno de los miembros inmersos en ella.

Ahora bien, respecto al desarrollo del lenguaje Vigotsky³⁷ afirma que éste se da a partir de la interacción con su medio y no depende del desarrollo cognitivo del individuo, lo que significa que el lenguaje se adquiere a través de la interacción que ejerce el individuo con su entorno, pues el sujeto está dotado de estructuras necesarias para crear signos y favorecer la comunicación verbal. Basado en su teoría, consideró el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento, atribuyéndole importancia a las funciones cognitivas superiores que se fomentan en la escuela, dada la interacción en la que es inevitable el proceso de comunicación entre niños y docentes y la participación compartida en actividades, el conocimiento se irá ampliando y adquirirá las habilidades necesarias para el desarrollo de nuevas situaciones.

Para Vigotsky, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, producto de la relación con su entorno inmediato, más adelante sus funciones comenzarán a diferenciarse y su lenguaje se hallará dividido en forma egocéntrica y comunicativa, las mismas que señala son de naturaleza social. Según afirma el autor, el lenguaje social surge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales a la esfera personal, luego el lenguaje egocéntrico conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, siendo ésta la que provee la capacidad de abstracción de símbolos que permiten codificarla y comprenderla³⁸. Por lo anterior, se establece que el autor le confiere al lenguaje una connotación inicialmente social, luego egocéntrica y posteriormente el lenguaje es interiorizado.

³⁷ ZEGARRA, Claudia y GARCÍA, Jahir. Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vigotsky. Trabajo final del seminario sobre Piaget. Disponible en: http://www.academia.edu/1370404/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vygotsky

³⁸ Ibid., p. 9.

Sobre la concepción fundamentada por Vigotsky acerca del pensamiento, alude que tanto lenguaje como pensamiento son construcciones sociales, que se dan a través de la interacción con el medio para ser procesado a través de las diferentes formas del lenguaje (egocéntrico e interiorizado). El autor señala que la etapa egocéntrica es un período de transición en la evolución de los seres humanos que va del lenguaje verbal al interiorizado, en la cual los procesos mentales que se dan en los niños tienen como propósito dotarlos de conocimientos del mundo a través del contacto, por los sentidos, y los estímulos que recibe de su medio, es decir a partir de la interrelación entre pensamiento y lenguaje es que el sujeto conseguirá el logro de sus aprendizajes. En lo que respecta al estudio que Vigotsky³⁹ llevó a cabo para evidenciar los logros en el desarrollo de los niños en edad preescolar, resalta que la imaginación, la función simbólica y la integración del pensamiento y las emociones están presentes en este momento evolutivo, así mismo que el juego es la actividad conductora que propicia el desarrollo de habilidades mentales y sociales. Con relación a la imaginación manifiesta que al ser una actividad mental posibilita la generación de nuevas ideas, ideas diferentes. Al segundo logró lo llamó función simbólica y está referido a la capacidad que tiene el niño para representar ya sean objetos, personas, palabras en algo que no son, el tercer logro se denomina la integración de las emociones y el pensamiento, según Vigotsky los niños en edad preescolar pueden experimentar emociones tanto en acontecimientos futuros como al recordar experiencias, por tanto, las emociones se convierten en pensamientos según el autor.

2.2.3 Teoría del aprendizaje significativo.

Otra teoría fundamental para esta investigación es la de Ausubel⁴⁰ y el aprendizaje significativo, que tienen suma importancia ya que este autor considera que toda situación de aprendizaje puede analizarse desde el modo en que la información se

³⁹ BODROVA, Elena y LEONG, Deborah. Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. 1 ed. México: Pearson Prentice Hall, 2004. 54p.

⁴⁰ AUSUBEL, David. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. 1983.

hace disponible al aprendiz y desde la forma mediante la cual se incorpora la nueva información.

Según el autor, esa forma de incorporar el aprendizaje determina que éste puede ser significativo o repetitivo y la estrategia utilizada puede determinar dos formas de aprendizaje: aprendizaje por recepción o aprendizaje por descubrimiento, guiado y autónomo.

El aporte de Ausubel a esta investigación está representado en la teoría del aprendizaje significativo. En ella el autor muestra que aunque el aprendizaje y la instrucción actúan juntas, son relativamente independientes, de tal forma que ciertas formas de enseñanza no conducen necesariamente a un tipo determinado de aprendizaje, es decir, no toda instrucción garantiza que habrá un aprendizaje y mucho menos significativo, por ello las estrategias de enseñanza deben estar enfocadas a promover un aprendizaje que desarrolle diversas habilidades de los estudiantes y que les permita aplicar lo que aprendieron a un contexto real, a una situación concreta.

Con relación a lo anterior, el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que respecta al contexto académico, dado que el primero posibilita al alumno adquirir grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes y estables, atribuyéndole sentido a quien aprende. Es necesario que el docente reconozca que el alumno trae consigo sus experiencias previas, un vocabulario y un marco referencial personal lo que refleja su madurez intelectual, y a partir de dicho reconocimiento, estructure y planifique su enseñanza.

Por su parte, Shuell⁴¹ afirma que el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva.

⁴¹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2 ed. México: Mc Graw Hill, 2004.43.p

Fase inicial de aprendizaje:

- El aprendiz percibe la información como piezas aisladas, sin conexión conceptual.
- El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, para ello usa su conocimiento esquemático.
- La información aprendida es concreta y vinculada al contexto específico.
- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender información.

Fase intermedia de aprendizaje

- El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas como: mapas conceptuales y redes semánticas, así como para usar la información en la solución de tareas-problema donde se requiere la información a aprender.

Fase terminal del aprendizaje

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.
- Las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de las tareas, tales como, solución de problemas, respuestas a preguntas.
- El aprendizaje durante esta fase consiste en la acumulación de información a los esquemas preexistentes y aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Teniendo en cuenta este postulado, el aprendizaje es un proceso continuo, lo cual implica que la transición entre una fase y otra se da de manera gradual y no inmediata.

Finalmente, para resumir la concepción Ausbeliana, el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia, que el educando pueda aplicar a situaciones concretas de aprendizaje lo que aprende; que no se limite a repetir o transmitir información, sino que la aplique y que se pueda desenvolver en distintas situaciones con lo aprendido.

Por consiguiente, menciona que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se podría entonces caracterizar esta postura como constructivista, asumiendo que el aprendizaje no es una simple asimilación de información literaria, el sujeto debe transformarla y dar una estructura.

Según Díaz y Hernández⁴², desde el aprendizaje significativo se resalta la motivación como un factor importante para el aprendizaje. La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.

2.2.4 Concepciones de lectura: La lectura ha sido considerada como una de las herramientas más poderosas que ha surgido a lo largo del tiempo para proveer al ser humano de conocimiento, es la puerta de entrada a un mundo de informaciones y significados que posibilita conocer otras personas, otros lugares, otras maneras de vivir.

El concepto de lectura se ha transformado conforme a las experiencias que se han vivido en torno a ella, anteriormente era considerada como un acto pasivo donde el

⁴² *Ibíd.*, p. 45.

lector lo que hacía era capturar y recoger información presente en el texto, por tanto se limitaba a la literalidad y no generaba ideas propias, como bien lo ratifica Aníbal Puente Ferreras “es un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimiento de signos y palabras, el acceso al léxico constituyen la fase primera y más elemental de un proceso complejo, constructivo, integrador”⁴³, en otras palabras, la lectura es un acto que requiere no sólo el dominio del sistema alfabético sino la activación de procesos cognitivos que posibilitan la comprensión e interpretación de ideas explícitas e implícitas de un texto, Puente Ferreras la define como “el diálogo entre las ideas escritas por un autor y los conceptos, opiniones, esquemas y actitudes de un lector”.⁴⁴

En esta misma línea, Emilia Ferreiro expresa que “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”.⁴⁵

Esta concepción es compartida por otros, tal es el caso de Francisco Cajiao⁴⁶ quien señala que saber leer no es solamente un ejercicio de asignar sonidos a las letras para formar palabras que luego se convertirán en frases, sino que éste es solo una clave inicial que abre una rendija a las infinitas posibilidades que se esconden detrás del garabateo ordenado escritos en un papel. Por tanto, sostiene que la lectura es el vehículo esencial de toda construcción humana, pues a través de ella el lector puede penetrar otros mundos, conocer otras culturas, apropiarse de otras experiencias y comprender lo que otros comprendieron en un momento particular, es decir, que la lectura provoca en el lector la posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad.

⁴³ PUENTE FERRERAS, Aníbal. Hábitos lectores y animación a la lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca. 2001, pág. 21.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 21

⁴⁵ MARTINEZ; José Daniel. **Emilia** Ferreiro y sus grandes aportes a la lectoescritura desmitificada de la escuela de hoy, 2008

⁴⁶ CAJIAO, Francisco. Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. 1 ed. Bogotá: mayo, 2013. 55 p.

Según Mauricio Pérez Abril, leer es “poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: saberes del lector y saberes del texto.”⁴⁷ Por tanto, para que un texto sea comprendido se requiere que el lector haga uso de su enciclopedia y establezca una relación con la información provista en el texto para construir un tejido de significados.

De acuerdo a lo anterior, Umberto Eco⁴⁸ afirma que un texto está incompleto principalmente por dos razones, la primera tiene que ver con el mensaje, las oraciones y los términos aislados y la segunda a la correlación que se establece de acuerdo al código empleado, por ello manifiesta que todo texto postula una competencial gramatical por parte del destinatario unido al carácter infinito de la interpretación. El autor añade que un texto se diferencia de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad, ya que precisamente el texto está plagado de elementos no dichos, es decir, elementos que no se manifiestan en la superficie, por tanto, requieren ser actualizados a través de ciertos movimientos cooperativos, activos y consientes del lector, el cual se dará a la tarea de rellenar los espacios en blanco.

En este sentido, Goodman⁴⁹ señala que un lector que anticipa hipótesis y las pone a prueba en el proceso de lectura, realiza inferencias para deducir lo que no está explícitamente en el texto o se arriesga a predecir el final de un relato, es un lector que coopera con el autor para que el contenido del texto sea plenamente actualizado. Así pues, el significado no reside como algo definitivo en el texto y

⁴⁷ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: febrero, 2003. 8 p.

⁴⁸ ECO, Umberto. Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. 3 ed. España: Lumen, 1993. 73 p.

⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento. Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Convenio 686. Bogotá: marzo, 2014. 13.p.

tampoco en el lector, sino que sucede durante la relación dialógica entre texto y lector.

Mauricio Pérez Abril⁵⁰ añade que un buen lector no es aquel que acumula mucha información, sino aquel que logra comprenderla, extraer las conclusiones no dichas en el texto y tomar su propia posición frente a la información presentada, en definitiva, quien selecciona y filtra información para construir a partir de ella su criterio y punto de vista propio es considerado un buen lector.

Por lo tanto, el acto de leer concebido como un mero proceso de adquisición y dominio del código escrito ha perdido valor, dando paso a definir la lectura como un acto de reflexión donde el lenguaje escrito cobra vida en la voz de quien lee y se preocupa por atribuir un significado, en este sentido es necesario establecer una interacción recíproca entre texto-lector y a su vez activar los recursos cognitivos disponibles para garantizar una experiencia de aprendizaje.

Para Kenneth Goodman⁵¹ nada de lo que hace el lector es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto, tanto este autor como Frank Smith, exponentes del modelo psicolingüístico, afirman que en el proceso de leer interactúa la información no visual que posee el lector con la información que proporciona el texto, es decir la visual y es a partir de dicho proceso de interacción que el lector construye y atribuye sentido a lo que lee, teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia previa del lector es indispensable para generar conocimiento, ya que si el lector no logra relacionar un contenido específico presentado en el texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado. De acuerdo con esta teoría, el lector no es independiente del texto, pero tampoco está controlado por él, pues el significado es el resultado de la interacción entre ambos.

⁵⁰ PÉREZ ABRIL. Op. cit., p. 9.

⁵¹ DUBOIS, María E. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. [online], noviembre, 2016. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/licad/archivos/modulos/sem-a/archivos/biblio/biblio1/445.pdf>

Según 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; es decir, que como cualquier actividad humana, la lectura es una conducta inteligente. Las personas no responden simplemente a los estímulos del medio, encuentran orden y estructura en el mundo de tal manera que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprenderlas permitiéndole construir significado; siendo los esquemas conceptuales los que utilizan los lectores para favorecer dicho proceso.

Siguiendo esta concepción y las orientaciones propuestas por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) concibe la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto”⁵². Por consiguiente, para que el significado del texto sea construido en correspondencia con el lector, éste debe interrogarse, hacer inferencias, utilizar sus conocimientos previos, relacionar la información con otros textos y diferenciar distintos tipos de texto.

Con relación a la diversidad de textos, Emilia Ferreiro menciona la importancia de disponer material real, textos con los que los niños puedan divertirse, informarse y generar la construcción de aprendizajes, por ello recomienda tener al alcance revistas, libros de diversas tipologías (cuentos, libros de recetas, textos científicos).⁵³

⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento. Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Convenio 686. Bogotá: marzo, 2014. 13.p.

⁵³ MARTINEZ; José Daniel. **Emilia** Ferreiro y sus grandes aportes a la lectoescritura desmitificada de la escuela de hoy, 2008

Este punto de vista es compartido por Mauricio Pérez Abril⁵⁴, quien atribuye que uno de los problemas que se evidencian al momento de leer, es que los estudiantes no reconocen diferentes tipos de textos, dado que en las escuelas se prioriza la lectura de cuentos, fábulas, mitos, leyendas, como punto de partida del trabajo pedagógico, descuidando otros aspectos que también son importantes al enfrentarse con un texto como lo es, desarrollar la capacidad de argumentación que puede ser abordada a través de textos como el ensayo o el texto científico. Por consiguiente, es necesario que en las escuelas comiencen a circular variedad de textos, pues cada uno tiene una intención diferente y exige al lector poner en juego sus habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial.

Teniendo en cuenta que la sociedad actual facilita el acceso a diversas fuentes de información, es necesario repensar el abordaje de la lectura como vehículo que permita al sujeto desarrollar una posición crítica, crear condiciones para pensar y transformar su realidad, por ello Pedro Cerrillo afirma que “hoy más que nunca es necesario un ciudadano lector, competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de texto y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en diversos soportes, es decir un ciudadano con competencia lectora”,⁵⁵ por consiguiente la lectura está inmersa en el contexto particular y debe responder a los intereses de los estudiantes, el acercamiento a la lectura debe ser visto como un proceso consciente, que provee al sujeto de múltiples posibilidades para conocer lo que les rodea, y penetrar en el mundo de otros.

2.2.5 Proceso de comprensión de lectura.

Aunque en la actualidad el concepto de leer está asociado a la comprensión, llegar a esta definición ha sido de interés por parte de educadores, pedagogos y

⁵⁴ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: febrero, 2003. 12 p.

⁵⁵ CERRILLO TORREMOCHA, Pedro. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en la lectura. Universidad de Castilla La Mancha

psicólogos que se han dado a la tarea de determinar lo que sucede cuando el lector se enfrenta a la comprensión de un texto.

Cooper⁵⁶ menciona que durante los años 60 y 70, un número de especialistas dieron relevancia a la decodificación en el proceso de comprensión, por tanto se afirmó que si el sujeto que se enfrentaba a un texto era capaz de dominar las palabras la comprensión se haría visible de manera automática, sin embargo, se pudo comprobar que el conocimiento del código verbal no era suficiente para comprender un texto. Así como tampoco lo fue, la formulación de preguntas en distintos niveles, puesto que dicha práctica era un medio de evaluación más no generaba ninguna enseñanza.

Con respecto a esto, Díaz y Gilabert⁵⁷ mencionan que el proceso de comprensión lectora es un proceso complejo y profundo en el que la decodificación es sólo un eslabón, la decodificación no garantiza que haya un proceso de comprensión, la complejidad del proceso de comprensión de lectura requiere que el lector realice actividades de micro y macroprocesos.

Para Díaz, Vidal y Gilabert, los micro procesos son de ejecución automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen a la codificación de preposiciones. Esta es casi que una actividad automática y se basa principalmente en:

- Identificación de grafías e integración silábica
- Reconocimiento y análisis de palabras
- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes
- Establecimiento de preposiciones.

⁵⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2 ed. Madrid, 1998. 17 p

⁵⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2 ed. México: Mc Graw Hill, 2004. 143-144.p

Para Mendoza & Villanueva⁵⁸, la lectura no debe ser un proceso mecánico, es decir una simple emisión de los signos fónico – gráficos o pasar la vista por el texto (decodificación), pues leer no es decodificar, esto no es una lectura auténtica, leer es realmente comprender, analizar y por consiguiente interpretar.

En este sentido, para obtener mejores desempeños en los ejercicios de lectura, es necesario que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura se transformen, pues desde la forma en que un docente se para en clase, organiza a los estudiantes, usa el tablero, cede la palabra, las estrategias que usa para promover el aprendizaje en sus estudiantes, hasta su ánimo y tono de voz, depende si el niño aprende o no.

Con respecto a esto, Sánchez⁵⁹ también afirma: la comprensión se facilita cuando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar datos, reconstruir ideas globales, criticar las ideas claves del autor, el modo de leer está determinado por este propósito.

Para este autor lo problemático en algunas aulas, es que los estudiantes leen los textos de la misma manera, pues los propósitos no suelen ser claros, ni significativos ni diversos. Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no.

Con relación a esto, en los años 70 y 80 se dio inicio a la teorización acerca de cómo comprende el sujeto lector, dando paso a nuevos postulados y configurando un nuevo enfoque de la comprensión, es así que estudios realizados por Anderson y Pearson, abrieron paso a concebir la comprensión como el proceso a través del cual el lector elabora un significado al interactuar con el texto, por tanto requiere

⁵⁸ Mendoza, A., & Villanueva, E. Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. España: Pearson Educación. 2003.

⁵⁹ Sánchez, C. Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, Cerlalc-Unesco. 2014. p. 10-12

relacionar la información que el autor pone de manifiesto en su escrito con la información que el lector ha almacenado en su mente producto de sus experiencias; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión. Desde esta perspectiva, según Cooper⁶⁰, se puede decir que el lector ha comprendido cuando es capaz de entender cómo el autor ha organizado las ideas e información expuestas en el texto y elabora el significado tomando como base sus experiencias junto a las ideas que le presenta el autor.

Para Frank Smith⁶¹, el conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector es importante para que se produzca la lectura eficaz, añade que la lectura sólo ocasionalmente es visual, pues gran parte de lo que un lector eficaz lee no lo ve; lo entiende gracias a sus conocimientos previos, por ende, el proceso de comprensión desde la mirada de este autor, requiere de un entramado de experiencias que le permiten descartar la mayoría de alternativas inválidas para interpretar el texto, es decir, a mayor fuente de información que tenga a su alcance el lector, menor dependencia de la letra impresa necesita para garantizar la eficacia lectora.

La comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho potencial. Enseñar al niño algunas habilidades de comprensión puede ayudar al proceso global de comprensión de un texto.

Aunque es importante mencionar, que la comprensión no es un conjunto de tales habilidades sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos, es decir, la comprensión es un proceso en el que el lector

⁶⁰ COOPER, David. Op cit., p. 18.

⁶¹ CORTEZ, D. Módulo del comprensión textual. Fundación. Promigas Barranquilla. Adaptado de: Esther Blanco Iglesias. En: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redEle_3_05Blanco 1.pdf

puede relacionar lo que lee con su experiencia previa, en el que puede sentirse a gusto e involucrado en lo que lee.

Como afirma Cooper⁶², la enseñanza de las habilidades de comprensión debe estar enfocada hacia una competencia procedimental, es decir que estas sean puestas en práctica por el niño mientras lee, por lo cual el maestro debe incluirlas dentro de sus estrategias de enseñanza y aplicarlas dentro de un contexto real.

Con respecto a esto, Cooper determina algunas habilidades y procesos necesarios para enseñar en un programa de comprensión, para el caso de esta investigación, las habilidades de comprensión adecuadas al contexto y la experiencia previa de los estudiantes son:

1. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto:
 - a. Habilidades de vocabulario: en esta habilidad, el niño recurre a palabras que conoce para determinar el significado de una palabra dentro de una oración o párrafo, es decir, hace uso del vocabulario adquirido.
 - b. Identificación de la relación entre los hechos de una narración.
 - c. Causa y efecto: un hecho provoca una consecuencia.
 - d. Secuencia: relación de los hechos porque suceden en una secuencia determinada.

2. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas:
 - a. Inferencias: se enseña al lector a relacionar la información que no está explícita en el texto con sus experiencias y conocimientos previos.

⁶² COOPER, David. Op cit., p. 23.

- b. Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios de lo que lee, esto le exige apoyarse en su experiencia previa.

De esta manera, es necesario recalcar que la comprensión no se enseña, que es un proceso que se alcanza con la aplicación y puesta en práctica de ciertas habilidades que favorecen la interacción del lector con los textos y el intercambio de experiencias a través de la lectura.

2.2.6 Niveles de lectura. Con respecto a los niveles de lectura, los lineamientos curriculares⁶³ explican cómo se han definido para caracterizar los modos de leer, convirtiéndose en una opción metodológica para identificar los estados de competencia en la lectura tanto en primaria como secundaria.

Nivel A: nivel literal

Es el nivel que se constituye en la primera llave para entrar en el texto, o dicho de otro modo, parte del simple reconocimiento que el lector hace de las palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario. El lector utiliza palabras semejantes a las encontradas en el texto para conservar y retener el sentido, por tanto, la habilidad está dada en términos de resumir o parafrasear lo leído. Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información.

Según lo expuesto por Mauricio Pérez Abril⁶⁴, leer la superficie del texto requiere de la realización de una comprensión local de componentes como: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el

⁶³ COLOMBIA APRENDE. Serie Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Maratones de lectura: Los niveles de lectura. p. 2.

⁶⁴ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: febrero, 2003. 41 p.

reconocimiento del significado de un gesto (lenguaje de la imagen), es así, que en este modo de lectura, se indagan tres aspectos básicos: identificación, paráfrasis y coherencia y cohesión local.

Nivel B: nivel inferencial

Este es un nivel de lectura que exige la formulación de hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. El lector que llega a hacer inferencias, establece relaciones y asociaciones entre los significados, haciendo su pensamiento más dinámico. El lector se da a la tarea de inferir lo no dicho en el texto, aventurándose a permanentes deducciones y presuposiciones, a complementaciones de los intersticios textuales.

De acuerdo a lo anterior, Pérez Abril⁶⁵ menciona que este tipo de lectura supone una comprensión global del significado del texto, lo que indica que el lector deberá relacionar las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, para llegar a conclusiones a partir de la información presentada en el texto y los saberes que posee.

Nivel C: nivel crítico-intertextual

Desde una lectura crítica intertextual, el lector desarrollará la capacidad para tomar posición frente a los aspectos señalados en el texto, relacionar el contenido expuesto con otros textos, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias.

En este nivel el lector reconstruye la coherencia global del texto, identifica su estructura y se forma juicios de valor a partir de lo leído en colaboración con sus aportes personales.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 42.

Por consiguiente, afirma el autor que el lector debe tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto, así como también, identificar las intenciones de los textos, voces y autores presentes, es decir, explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas.

Por otra parte, para medir los niveles de comprensión lectora se encuentra la taxonomía de Barret,⁶⁶ la propuesta de este autor busca clasificar las preguntas en los niveles de lectura, de tal forma que le permita al lector estimular su pensamiento y para el mediador que orienta el proceso es una herramienta de la cual puede disponer para comprobar si se está dando el proceso de comprensión. Por lo anterior, dichos interrogantes pueden formularse en distintos niveles (literal, inferencial, crítico) para localizar y graduar la enseñanza de la comprensión lectora. Es así que, para el nivel literal el lector deberá recuperar la información explícitamente del texto e implica en mayor detalle:

- Reconocimiento y recuerdo de detalles, que se da cuando el lector identifica los nombres de los personajes, incidentes, tiempo, lugar.
- Reconocimiento y recuerdo de ideas principales, al encontrar explícitamente en el texto la oración que contenga la idea principal.
- Reconocimiento y recuerdo de secuencias, implica que el lector recupere información sobre el orden de las acciones explícitamente planteadas en el texto o en un fragmento del mismo.
- Reconocimiento y recuerdo de las relaciones de causa-efecto, que se da cuando el lector determina las razones que provocaron cierta acción.
- Reconocimiento y recuerdo de rasgos de personajes, implica que el lector identifique características explícitas de un personaje que ayuden a definirlo.

⁶⁶ BARRET, Thomas. Citado por GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.31.

- Reconocimiento y recuerdo de comparaciones, hace referencia a la identificación de similitudes y diferencias entre los personajes, los momentos en la historia o lugares explícitamente comparados por el autor.

En el nivel implícito, se requiere de un lector que use las ideas explícitamente planteadas en el texto, con su experiencia personal, como base para formular conjeturas e hipótesis, este nivel requiere realizar:

- Inferencia de detalles: El lector formula conjeturas acerca de los detalles adicionales que el autor pudo incluir en el texto.
- Inferencia de ideas principales: Implica deducir el tema, la enseñanza o la idea principal que no están expresados en la superficie del texto.
- Inferencia de secuencias: Luego del relato, el lector puede establecer el orden de las acciones aun cuando la secuencia no está dicha con claridad en el texto.
- Inferencia de causa-efecto: Este tipo de inferencia se da cuando el lector puede establecer conjeturas sobre ciertas causas que determinaron una acción.
- Inferencia de los rasgos de los personajes: A partir de algunos indicios presentes en la historia, el lector puede definir algunas características de los personajes.
- Inferencia de comparaciones: Implica formular preguntas para inferir semejanzas y diferencias que se pueden dar entre los personajes, lugares, momentos.

Con relación al nivel de comprensión crítica, el autor ha considerado las siguientes:

- Realidad o fantasía: Establece formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Valor: Implica que el lector juzgue, desde un punto de vista ético la actitud o las acciones realizadas por los personajes.

- **Apreciación:** Desde un punto de vista psicológico o estético, el lector formula las apreciaciones que el texto le ha producido.

Por consiguiente, para que el proceso de comprensión de lectura se dé eficazmente, el lector deberá participar activamente aportando sus conocimientos e interrogando el texto para construir el sentido y garantizar la interpretación, solo cuando se plantea interrogantes antes, durante y después del acto de leer, el lector podrá completar la información, analizar lo dicho, hacer comparaciones entre la información del texto y las aproximaciones que pudo realizar al elaborar hipótesis, verificar el proceso de comprensión, detectar fallas y evaluar.

2.2.7 **Lectura crítica:** Serrano retoma a Cassany, para hablar de la lectura crítica, definiéndola como una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Supone entonces no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.⁶⁷

Según Cassany “leer es comprender”⁶⁸ es decir, el sujeto alfabetizado no es aquel que exclusivamente reconoce las grafías y expresa oralmente la prosa, sino el que ha desarrollado procesos cognitivos; para el autor leer implica “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un

⁶⁷ Serrano, S. Competencias de lectura Crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. 2007

⁶⁸ CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre la Lectura Contemporánea. Anagrama, Barcelona, 2006.pag.22

significado”.⁶⁹ Desde este punto de vista es importante destacar que las lecturas están sujetas a diversas interpretaciones, todo depende de la construcción de esquemas mentales y el estímulo que ha recibido cada sujeto, por ello al momento de leer se abre un abanico de posibilidades de comprensión que dependerá de los pre saberes y del contexto en que se desarrolla el individuo.

Postula tres perspectivas de entender la lectura, la primera denominada **concepción lingüística**, desde su visión esta concepción hace énfasis en la lectura como proceso de decodificación, el contenido del texto adquiere significado partiendo de la suma de todos sus vocablos y oraciones; **psicolingüística** esta concepción advierte por parte del lector la capacidad de elaborar inferencias debido a que toda la información no aparece explícitamente, él deberá realizar deducciones a partir de su conocimiento del mundo, y finalmente desde una acepción **sociocultural** presupone la lectura como práctica cultural insertada en una comunidad en particular, es decir, el sujeto se construye desde una perspectiva social, adaptándose a las manifestaciones propias de su cultura: creencias, tradiciones, hábitos, historias.

De lo anterior podría decirse que un lector crítico es aquel que dispone de habilidades cognitivas para identificar el propósito de quien escribe, comprender el contenido global de un texto, discrepar puntos de vista, tener la capacidad para buscar relaciones entre sus informaciones pre concebidas y las que se originan en las nuevas lecturas, aportar a la reelaboración del texto, incorporar mientras lee mecanismos para predecir, hacer inferencias, y reflexionar manifestado su posición de crítica que le permite aceptar o refutar una información.

Para Cassany, “el buen lector, el lector crítico, controla su proceso de lectura y sabe adaptar las estrategias de lectura a las necesidades de la situación y a sus objetivos

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 25.

en relación al texto. El buen lector, por lo tanto, no lee cualquier texto de cabo a rabo intentando entender todas las palabras, sino que aplica los distintos modos de lectura antes mencionados según sus objetivos y necesidades. Por otra parte, si “leer es comprender”, como se ha mencionado, el buen lector será aquel que “comprenda el texto”⁷⁰.

De acuerdo a este postulado, el lector crítico es quien comprende un texto con mayor profundidad, siendo capaz de identificar lo que es relevante e importante para el autor y para él mismo.

Cassany menciona además, que el significado de un texto ni se aloja en las palabras ni es único, se ubica en la mente del lector, y este lo construye a partir de sus experiencias, de su conocimiento previo, por ende, el lector que se encuentra en un nivel crítico de lectura, es capaz de construir significados y aportar al texto a partir de sus propias circunstancias y experiencias previas.

Por consiguiente, un lector crítico, aporta datos previos variados, teniendo en cuenta su relación y experiencia con el mundo y sus conocimientos, es decir, leer exige no sólo conocer las reglas del idioma sino que es fundamental desarrollar diversas habilidades necesarias para hacer una lectura crítica y comprender en profundidad un texto, algunas de estas habilidades son: hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar y reformular las mismas, estos procesos le permiten al lector construir el significado de la lectura y por lo tanto construir su visión crítica de la misma.

2.2.8 Estrategias de lectura.

Para Isabel Solé “leer es un proceso cognitivo complejo”⁷¹ en donde el sujeto hace uso de las estrategias de comprensión de alto nivel como: establecer anticipaciones,

⁷⁰ Cassany, Daniel; Marta Luna; Glòria Sanz [reimpresión 2008]: Enseñar lengua. Barcelona: capítulo 6.4. Comprensión lectora, p. 193.

⁷¹ SOLE, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamérica de lectura. septiembre. pág. 3

formular y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades encontradas para lograr la comprensión, discriminar la información relevante de la información que aporta datos menos significativos; por consiguiente, la lectura demanda pensar sobre lo que se ha leído, exigiendo al lector una posición de compromiso.

La lectura más allá de ser una práctica impuesta, debe ser motivada para asegurar el comportamiento lector y por ende la formación de buenos lectores, según la autora “La lectura intrínsecamente motivada responde en algún grado al deseo o a la necesidad de leer, y posee por ello un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades”, un sujeto que evidencie curiosidad por leer, mostrará disposición para recurrir a fuentes textuales de diversos tipos y con propósitos diferentes de acuerdo a su interés. Por ello ratifica el papel del maestro como promotor de las prácticas de lectura, pues será él quien cree la percepción de que leer es un reto interesante, actividades que podrán ser programadas en espacios y tiempos determinados donde el acto de leer no tenga otra finalidad sino la de leer por leer, leer por placer.

Así mismo, considera necesario orientar el proceso de lectura a través de estrategias que se desarrollarán en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.⁷² Para comprender el antes de la lectura manifiesta que el lector inicialmente deberá estar motivado, reconocer lo que va a hacer, para qué lo va a hacer, es decir, el niño determinará si dicha actividad le facilitará aprender algún contenido, será desarrollada por diversión o con el propósito de obtener información, de todas formas sea cual sea la finalidad deberá activar sus conocimientos para elaborar predicciones y generar preguntas sobre el texto.

⁷² SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa. Grao. pag.77

En lo concerniente al durante el proceso de lectura, el niño construye la comprensión del texto al formular predicciones coherentes a medida que va leyendo, deberá verificarlas e incorporar un proceso activo de control de la comprensión; 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; en el último momento que hace alusión al después de la lectura, el niño deberá identificar y extraer las ideas principales y secundarias, originar un nuevo texto que partirá de la comprensión del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Díaz & Hernández⁷³ afirman que existen estrategias que pueden ser enseñadas a los alumnos para mejorar los procesos de comprensión lectora y aunque manifiestan la existencia de variadas estrategias con el mismo propósito, hacen alusión de manera especial a las propuestas por Isabel Solé, debido a la presencia de estas durante todo el proceso de lectura, por ello priorizan el antes, durante y después de la lectura como andamiaje para favorecer la actividad comprensiva.

Con respecto a las estrategias previas al acto de leer, los autores señalan que se debe establecer el propósito que orientará la lectura y las actividades de planeación, de manera que el lector pueda hacer uso de sus recursos cognitivos para asegurar la efectividad en el tratamiento de la información de textos, para Díaz & Hernández antes de iniciar la actividad de lectura se debe establecer el propósito, pues de esta forma el lector tendrá un conocimiento de cómo dirigirse al texto, monitoreará si comprende lo leído, las dificultades encontradas y evaluará todo el proceso. En lo que concierne al propósito, los autores mencionan que en el campo educativo se privilegian cuatro tipos para la comprensión de textos:

- Leer para encontrar información general o específica.

⁷³ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw- Hill, 2004.285 p.

- Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos).
- Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido.
- Leer comprendiendo para aprender.⁷⁴

Una vez quede claro el propósito que se persigue, el siguiente paso será planificar las acciones, es decir elaborar el plan para leer el texto, por consiguiente, el lector puede incorporar algunos recursos específicos para garantizar la efectividad que demanda la tarea propia de la lectura, entre ellas están:

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes.

Para Solé⁷⁵ la estrategia denominada predicciones puede realizarse sobre cualquier tipo de texto, ya que los lectores se aventuran a decir lo que pasará a continuación tomando como referencia los conocimientos que tienen sobre el mundo en general y la información que da el texto.

Dentro del proceso de lectura y elaboración de predicciones afirma la autora que es necesario asumir el control de lo que se lee, implica la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que han llevado a leer, de manera que el

⁷⁴ Ibid., p.287

⁷⁵ Solé, Isabel [online]. El reto de la lectura. Materiales para la innovación educativa.p. 20. [citado 4, septiembre, 2016]. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

lector oriente su lectura de manera más precisa, cuando esto sucede es que se construye una interpretación, es decir, comprende.

Así mismo, el MEN a través del documento Aprender y Jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición hace referencia a lo expuesto por Solé, señalando que el niño desde temprana edad desarrolla procesos mentales los cuales incorpora como recursos para comprender y representar su mundo, expresar sus ideas, deseos, emociones e intereses, por lo que recurre a los funcionamientos cognitivos propios de la competencia comunicativa que para este caso se denomina funcionamiento cognitivo de anticipación y lo define como “la posibilidad que tienen los niños de representarse diferentes tipos de situaciones o eventos futuros, acciones posibles, consecuencias, estados mentales, emocionales e intenciones en una situación dada,”⁷⁶ por lo tanto, le atribuye al niño la capacidad que demuestra al interrogar circunstancias, inferir eventos, suponer hechos y aventurarse a hacer hipótesis que le permiten alcanzar una comprensión de las diversas situaciones que experimenta.

Con relación a la elaboración de predicciones, Solé⁷⁷ manifiesta que es un proceso que se debe enseñar y aprender, por ello, el maestro debe formular sus propias predicciones y explicarle a los niños en qué se basó para realizarlas, es decir, hacer una actividad previa de modelado a sus estudiantes con el fin de que ellos logren darse cuenta de los aspectos que el maestro tomó como referente para la elaboración de su predicción o que información omitió para que las previsiones no se cumplieran, de ser así revisar con los estudiantes cual fue la causa.

Otra de las estrategias mencionada por Díaz & Hernández en el momento antes de la lectura es el conocimiento previo, el cual es indispensable para atribuir sentido y

⁷⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. 1 ed. Colombia: 2012. 28 p.

⁷⁷ SOLÉ, Isabel. Op. Cit., p. 23.

significado sobre los textos porque está directamente relacionado con los esquemas de conocimiento que posee el lector, sin dichos esquemas el proceso de comprensión sería insuficiente.

Según Solé, afirma que en relación con el conocimiento previo hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo, entre ellos se encuentran:

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer, indicando a los alumnos su temática para que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa, así como también informar sobre el tipo de texto que van a leer es un medio de proporcionarles conocimiento que será útil al momento de iniciar la actividad de lectura
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, ya sean ilustraciones, títulos, expresiones, cambios de letra etc.; estos indicios o claves serán de gran utilidad para abrir una discusión sobre lo que se sabe del texto.
- Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema, es decir, sustituir la explicación del profesor para dar paso a la intervención del alumno, lo que resulta fundamental para que asuman un papel activo en su aprendizaje.

Luego de que el lector active sus esquemas de conocimiento y elabore hipótesis predictivas como estrategia en el momento inicial de lectura, surge la estrategia denominada durante la lectura, la cual hace referencia a la interacción directa con el texto, por lo tanto los autores señalan que una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso, es decir que el lector posee la habilidad para darse cuenta si está

cumpliendo o no con el propósito establecido, detecta carencias o fallas en la comprensión, por lo que ha de plantearse los siguientes interrogantes:

- ¿Comprendo lo que leo?
- ¿Qué dificultades encuentro?
- ¿Por qué creo que dejé de comprender?
- ¿Han sido eficaces las estrategias que apliqué?
- Si no son apropiadas las estrategias, ¿he introducido modificaciones?

Según Díaz & Hernández existen dos estrategias específicas de la lectura que son importantes en el proceso: la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales. En lo referente a las inferencias, Bruner señala que la mente humana es como una “máquina de hacer inferencias,”⁷⁸ en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar la nueva información entrante. El conocimiento del lector y su relación con lo que se lee son el motor que pone en marcha la realización de inferencias. El autor hace alusión que tanto escritor y lector deben participar de un espacio común de conocimiento: los textos se comprenden porque existe un conjunto de conocimientos compartidos. Esto evita al escritor la imposible tarea de explicitar todas y cada una de las ideas que el lector necesita para captar un mensaje. Como resultado de este acuerdo, el texto ofrece claves suficientes para activar la información no dicha o implícita.⁷⁹

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de inferir implica que el lector realice una comprensión que trascienda lo literal y se dé a la tarea de razonar y sacar conclusiones no dichas en el texto, por lo que requiere comprender determinados aspectos del texto escritos entre líneas advirtiendo de ciertos indicios implícitos en

⁷⁸ UNESCO. Aportes para la enseñanza de la lectura. En: SERCE: Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Salesianos Impresores S.A. Enero, 2009.p.17

⁷⁹ Ibid., p.17

él. Por su parte, Díaz & Hernández⁸⁰ mencionan que saber sobre la temática que tratará el texto o tener un conocimiento ya sea de situaciones, eventos o sucesos que se describen en él, permite construir activamente inferencias, por consiguiente, poner en marcha los conocimientos previos provee al lector dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto.

Sobre el uso de las estructuras textuales, Van Dijk habla de superestructura para hacer referencia a su forma global y añade que los lectores expertos utilizan también la forma global del texto para recordar las ideas principales: para resumirlas y recuperar su resumen.⁸¹ Así mismo, Díaz & Hernández⁸² afirman que los lectores que han desarrollado cierta sensibilidad a las superestructuras textuales construyen su interpretación con base en dicha organización estructural a diferencia de los lectores que no han adquirido dominar dicha estrategia, pues tienen un recuerdo desestructurado del texto y por consiguiente detallan aspectos poco relevantes anteponiéndolos a los verdaderamente importantes.

Finalmente, en las estrategias después de la lectura, mencionan que la estrategia autorreguladora es la evaluación del proceso, por tanto, el lector se interroga:

- ¿He comprendido lo dicho?
- ¿Cómo lo compruebo?
- ¿En qué momentos encontré dificultades?
- ¿Cómo las superé?

⁸⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw- Hill, 2004.291 p.

⁸¹ UNESCO. Aportes para la enseñanza de la lectura. En: SERCE: Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Salesianos Impresores S.A. Enero, 2009.p.19

⁸² DÍAZ & HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 292.

Es así que para responder a las preguntas anteriores, las estrategias que pueden utilizar los lectores para verificar su grado de comprensión se denominan: identificación de la idea principal y el resumen.

Como lo expresa Solé⁸³ la idea principal está relacionada con los enunciados más importantes que utiliza el lector para explicar el tema, la cual puede estar consignada de manera explícita en el texto o requiere ser abstraída por el lector, es decir, construirla. Para que la idea principal pueda ser identificada, el lector debe realizar varias actividades: en primera instancia construir la representación global del tema, reconocer la información importante de aquella que es trivial y secundaria, por último, consolidar la idea principal luego de analizar en detalle las ideas relevantes. Ahora bien, con respecto al resumen que es otra estrategia específica de la lectura, Díaz & Hernández⁸⁴ afirman que al momento de elaborarlo, el lector debe emplear el conocimiento previo temático, ser consciente de la macroestructura y superestructura textual, colocar su sello personal a través de los códigos y el vocabulario que utiliza para reconstruir el texto y reducirlo a sus ideas más relevantes.

Para sintetizar lo expuesto por Díaz & Hernández, reconocen que el proceso de lectura requiere de tres momentos: el antes, que incluye la activación de los conocimientos previos y predecir la información textual, por ejemplo, de qué tratará la historia o qué le sucederá a los personajes, a partir de las referencias como el título y las ilustraciones, el durante que le exige al lector la elaboración de inferencias, planteamiento de hipótesis que irá verificando conforme avance en la lectura y la identificación de la información de mayor importancia contenida en el texto. Finalmente, el después que incluye la identificación de la idea principal y el

⁸³ Solé, Isabel [online]. El reto de la lectura. Materiales para la innovación educativa.p. 118. [citado 4, septiembre, 2016]. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

⁸⁴ DÍAZ & HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 296.

resumen que es esencialmente reproductivo siendo una actividad compleja y reconstructivo-creativa.

2.2.9 Formación de hábitos lectores, una puerta de entrada hacia el placer:

Actualmente la formación de niños lectores se ha convertido en uno de los objetivos primordiales de la educación, en la medida que contribuye al desarrollo de habilidades que son necesarias para formar personas con una actitud reflexiva, capaces de establecer un diálogo con los diversos tipos de texto que tiene a su disposición, realizar procesos de pensamiento que le permiten hacer reconstrucciones de lo leído, pues un texto no está del todo acabado, al contrario está abierto para ser interrogado y quiere ser hablado por quién lo interpreta.

La escuela por ser un ente destinado culturalmente para avivar las capacidades del ser humano tiene el deber de contribuir a la formación de lectores críticos y no sólo lectores alfabetizados, en esta medida debe orientar procesos lectores que permitan leer críticamente los textos de la cultura y direccionar las prácticas educativas hacia el logro de este objetivo, en primera instancia resulta necesario erradicar la concepción de leer por razones académicas y es que ésta sin duda continúa siendo una de las principales razones que remite a niños y niñas al contacto con los textos. En relación con lo anterior Yolanda López expresa que sería un gran acierto pedagógico realizar “lecturas gratuitas” cuyo único objetivo fuera el goce del texto, el placer de leer o de escuchar una buena historia sin que el niño y el joven piensen que deben “pagar por ello” y sin que el maestro piense que es obligación hacer “el control de lectura” para saber qué tanto entendieron sus estudiantes.⁸⁵

Y es que precisamente la lectura placentera debería constituirse en la prioridad a fomentar en los niños en etapa inicial, acercarlos a textos que le den la oportunidad de recrearse, establecer informaciones que le permitan relacionar los conocimientos

⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos a la escuela. Serie Río de Letras. Libros Maestros Plan Nacional de lectura

previos con sus nuevas experiencias y de esta forma encontrar sentido a lo que lee; por tanto, se debe asegurar que las primeras experiencias con la lectura cobren sentido y significado para el lector en formación. Con relación a esto Aníbal Puente Ferreras le atribuye responsabilidad a quienes están a cargo de orientar los primeros encuentros con los textos, pues de ellos dependerá el concepto que el niño construya en su mente, puede ser proyectado en dos direcciones, la primera como una tarea placentera y la segunda como un deber penoso que se evita con todas las fuerzas, alude que frases como: “Tu hermana aprendió mucho antes a leer”, “Tu amigo Antonio, tiene menos edad y sabe leer mejor” tienen repercusiones desfavorables en la adquisición de la lectura como proceso natural pasando a convertirse en una tarea dura, desalentadora y a veces traumática,⁸⁶ por ello una intervención acertada o desacertada incide en el curso normal del desarrollo.

Aspectos como el tono afectivo que rodea la situación de leer, la escogencia de textos que capturen el interés del lector en formación, las emociones que produzcan determinarán la motivación de los niños hacia los libros, y la lectura que iniciará con la orientación del adulto, deberá transformarse en una motivación interna, es decir, en el placer de leer por leer.

El proceso de introducir al niño hacia la formación de hábitos lectores debe ser recurrente y por ende una práctica natural, Pedro Cerrillo plantea que la capacidad lectora puede ser modificada con la práctica y el entrenamiento adecuado y establece algunos criterios a tener en cuenta:

- ❖ Los factores grupal y social son imprescindibles para estimular en el niño la actividad lectora, en esta medida si el niño convive en un ambiente donde leer y escribir es un acto cotidiano, fácilmente se despertarán en él deseos de integrarse en el grupo y ser partícipe de actividades de lectura compartida.

⁸⁶ PUENTE FERRERAS, Aníbal. Hábitos lectores y animación a la lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca. 2001, pág. 23.

- ❖ El niño debe ser invitado a elegir, proponiendo para ello actividades flexibles que le ayuden a incrementar su motivación.
- ❖ Disponer de material adecuado para el nivel lector del niño, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades de lectura.
- ❖ Proveer el “encuentro” que susciten momentos agradables, inquietantes, apasionantes con un texto, evidentemente es más fácil que se produzca en un sujeto que vive en un entorno lector, sin embargo, este aspecto no incide completamente, el gusto por leer no se activa exclusivamente por frecuentar textos, sino cuando se enciende la chispa por descubrir un conocimiento, por experimentar emociones, por disfrutar de la lectura pasando a ser una actividad motivadora por sí misma.

En resumen, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, varios autores ratifican la necesidad de propiciar “buenas experiencias” con la lectura como mecanismo para favorecer la apropiación hacia los libros, convirtiéndose en una experiencia vital, que alerte todos los sentidos, que despierte el deseo de ir más allá, de conocer; por ello al insistir en concebir la lectura como medio para recrear, crear y construir es precisamente eso, ofrecer una amplia gama de encuentros significativos con variedad de textos que resulten fascinantes a la vista del lector y por ende evoque en él emociones, sentimientos, pensamientos.

Cristóbal González Álvarez enfatiza sobre la motivación a la lectura afirmando que “animar a leer, más que estrategias generales, precisa de una labor paciente, constante y personalizada que vaya propiciando el contacto placentero entre el niño y los libros”, así mismo hace hincapié en las condiciones ambientales en las que se desarrollan la vida de las personas, como vehículos para facilitar la afición y el gusto por la lectura, aludiendo algunas pautas como:

- ❖ Ser modelo de las prácticas lectoras
- ❖ Familiarizar a los niños con la lengua escrita creando una relación positiva con los textos
- ❖ Leer algo al niño o con el niño todos los días
- ❖ Disponer de libros adecuados a la capacidades y gustos de los niños

Sin duda, abordar la lectura como práctica placentera y contribuir a fomentarla constituye uno de los objetivos primordiales en la actualidad, dichas experiencias serán decisivas en el futuro del lector en formación que podrá desarrollar el comportamiento lector y convertirse en lector autónomo o por el contrario un lector renegado como describe Puente Ferreras “aquellos niños, adolescentes y adultos que no quieren saber nada de la lectura y la escritura”.⁸⁷

Por su parte, Rodolfo Castro concibe la lectura como una práctica social y de mutua construcción, afirma que actividades de lectura en voz alta orientadas de manera efectiva suscitan una inmersión al texto, en este sentido concluye que “si el lector puede deducir cómo se siente el personaje y cuál es la situación que lo lleva a ese estado de ánimo, será porque se ha involucrado con la historia y ha comprendido”.⁸⁸

Añade que la lectura en voz alta demanda una lectura previa, el lector antes de compartir una lectura debe conocerla, identificar las claves que provean información para adecuar la historia al contexto, según Castro “la misma frase, las mismas palabras acomodadas de manera igual, pero en contextos diferentes, significan distinto, y tienen distinto sonido de enunciación”.⁸⁹ Sin embargo, esta práctica tal como lo manifiesta el autor, en muchas ocasiones no ha logrado el impacto

⁸⁷ PUENTE FERRERAS, Aníbal. Hábitos lectores y animación a la lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca. 2001, pág. 23.

⁸⁸ Lecturas complementarias para maestros. “Leer y escribir con niños y niñas”. Primera edición. Diciembre 2008. p. 51

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 51

deseable, más bien ha empujado al niño a la frustración y al rechazo hacia la lectura debido al desconocimiento y la poca importancia que le atribuyen quienes orientan el proceso de animación a la lectura en voz alta, siendo reducida a una actividad donde se exige buena pronunciación, respeto a los signos de puntuación y entonación de manera expresiva, obstaculizando el primer acercamiento al texto que consiste en realizar una lectura exploratoria que permita conocer lo que van a leer para otros y adaptarse a las necesidades del texto.

Así mismo, Chambers⁹⁰ considera que la lectura en voz alta realizada por el docente es uno de los factores más influyentes para el desarrollo integral de los niños, por cuanto requiere estar presente en las prácticas pedagógicas, pues a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz permite darle significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda imaginar, soñar, exteriorizar sus sentimientos y emociones. Teniendo en cuenta lo anterior, el autor ratifica la importancia que tiene la actitud del maestro frente a la lectura y la incidencia en el comportamiento lector de los estudiantes, pues afirma que los bloqueos emocionales hacia la lectura pueden provenir de una relación insatisfactoria con el maestro, donde muy seguramente no se generó una actitud favorable sino por el contrario, frenó a los niños de tener una buena oportunidad de crecer como lectores comprometidos.

De acuerdo a lo anterior, Mauricio Pérez Abril ratifica la importancia de leer literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad, manifestando que a través de las voces de otros, especialmente a través de la voz de la maestra, “el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias”.⁹¹ En definitiva, vivir la lectura como experiencia posibilita

⁹⁰ COVA, Yaritza. La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, UPEL. Revista Universitaria de Investigación. Pág. 61.

⁹¹ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de Letras. Libros Maestros Plan Nacional de Lectura y Escritura. Pág. 109.

acercar al lector hacia textos cercanos a su mundo, a sus intereses y sed de conocimiento, el acompañamiento y orientación en cada parte de su desarrollo es pieza clave en la formación del lector.

2.2.10 Importancia de la lectura en los primeros años. Para Reyes, contextualizar la importancia de la lectura como elemento fundamental en una política para la primera infancia supone examinar los postulados políticos, neuropsicológicos y educativos en los que se sustenta la necesidad de invertir en esta primera etapa de la vida como momento crucial para el desarrollo humano, disciplinas como la neurociencia, psicología, pediatría, la pedagogía en sus enfoques teóricos se han ocupado del desarrollo infantil llegando al consenso que esta etapa específicamente de los cero a los tres años es el período de mayores posibilidades en el aprendizaje.

Yolanda Reyes retoma en su documento la lectura en la primera infancia “ *la premisa de que las condiciones genéticas, la salud, la nutrición, el afecto, la atención, la motivación y la estimulación intervienen decididamente en la definición del potencial humano durante los primeros años, podemos predecir también los daños irreversibles que generan las carencias en uno o varios de los anteriores aspectos*”⁹².

Considerando esto como predictores dentro del proceso de aprendizaje, es importante evaluar el contexto al momento de generar estrategias de enseñanza pues esto finalmente es lo que garantiza se dé el aprendizaje.

Afirma que la interacción con los libros posibilita el conocimiento sobre sí mismo, permite descifrar el mundo constituyéndose en una alternativa para favorecer el pensamiento, y desarrollar la sensibilidad, en relación con lo anterior la inclusión de la lectura en el desarrollo infantil da paso a una serie de conexiones:

⁹² Reyes, Y. La lectura en la Primera Infancia. Bogotá. 2015.

- ❖ El enfoque de derechos como nuevo paradigma de concebir la infancia, presupone la formación de ciudadanos críticos, por ende el ejercicio de la lectura y escritura se constituye en una herramienta de participación democrática.
- ❖ El progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia.
- ❖ La importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia y su incidencia en los patrones de lectura inferencial, expresiva y crítica.

Propone tres etapas en el proceso de formación del lector, la primera hace referencia al acompañamiento del adulto como promotor del proceso, debido a que es necesario “leerles” porque el niño aún no ha comenzado a descifrar el código alfabético.

La segunda etapa es en la que el niño comienza a leer con otros, generalmente este momento coincide con el ingreso a la educación formal y es aquí donde resulta imprescindible el apoyo del adulto, con relación a esto la autora afirma: “el hecho de que un niño ya maneje el código elemental de la lectoescritura no es una razón para expulsarlo del paraíso de la lectura compartida”⁹³ lo anterior, refiriéndose a la necesidad de continuar enriqueciendo el proceso y ser visto por el niño como el encuentro íntimo entre (libro, niño y adulto).

La tercera etapa es donde el sujeto se ha formado como lector autónomo es decir, ha alcanzado el nivel adecuado de competencias lectoras y a su vez encuentra en

⁹³ REYES, Yolanda. La casa imaginaria. 2015.

la lectura una oportunidad que estimula su desarrollo intelectual, emocional y cultural.

Recomienda que la lectura se dé desde las primeras edades y continuar su trayecto en cada etapa, crear lectores que sigan aprendiendo a leer siempre puede incidir significativamente en el proceso educativo a largo plazo.

Así mismo, Josette Jolibert ratifica los objetivos principales que giran en torno a la lectura en el nivel inicial manifestando que “se debe fundar las bases de un futuro lector autónomo y recorrer el camino de la alfabetización con cada niño”⁹⁴, para ello es fundamental que el docente provea diversos estímulos dentro de su práctica pedagógica con un propósito directo e intencional; lograr el placer lector y el contacto con múltiples materiales de lectura. Jolibert define el acto de leer como “la interrogación del lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida”, por lo anterior se entiende la importancia de generar el goce como aliciente para capturar el interés y a su vez disponer de textos en contexto orientados a la construcción de sentido. “Leer es leer escritos verdaderos, que van desde un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un diario o una etiqueta, en el momento en que tenemos verdadera necesidad, en una situación de vida precisa”.⁹⁵

Por consiguiente, prioriza la necesidad de enfatizar el acto de leer como proceso con fines informativos y recreativos, donde prevalezca la búsqueda de significado y se contrarreste lo que denomina “adiestramiento lector”.

⁹⁴ JOLIBERT, Josette. Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil. Ediciones Novedades Educativas

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 21

2.2.11 El rol del docente mediador. Teniendo en cuenta que el rol del docente ha cambiado conforme transcurre el tiempo, y más allá de ser un transmisor de conocimientos o supervisor del proceso de aprendizaje, se ha construido una nueva perspectiva que enmarca la función del docente como mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, vale la pena abordar esta definición desde la perspectiva de algunos autores dado la relevancia para la presente investigación.

Díaz & Hernández retoman la afirmación que Maruny realiza con respecto a la implicación que tiene el docente en la enseñanza, manifestando que “enseñar no es sólo proporcionar información, sino a ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, sus actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.”⁹⁶ En consideración a lo anterior, el maestro deberá estar en capacidad de establecer una relación con el alumno y de los alumnos entre sí para garantizar la interacción y por consiguiente poder adoptar ayudas pedagógicas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Precisamente, esta es una de las finalidades que persigue la investigación, que el maestro se conciba como mediador y facilitador del aprendizaje de sus estudiantes y los reconozca como sujetos activos dentro del proceso, específicamente en lo que se refiere a la lectura, pues como lo afirma Holzwarth⁹⁷ las instituciones educativas tienen la posibilidad única a veces de generar momentos en los cuales los estudiantes puedan acercarse y tener contacto con un libro.

⁹⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw- Hill, 2004.6 p.

⁹⁷ Los docentes como mediadores de lectura / Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires; coordinado por Margarita Holzwarth. 1a ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2007. p. 16.

En este contexto, la autora menciona que es imprescindible que cada integrante de los equipos escolares asuma el compromiso de mediar entre los estudiantes y los libros, y acepte el desafío de convertirse en iniciador y/o agente continuador de historias lectoras. Por esto, es fundamental incluir entre sus actividades situaciones que pueden ser punto de partida para una extensa historia o, en algunos casos, la continuidad de un camino iniciado. Hay quienes sienten que los libros son ajenos a su mundo, ven y sienten a los libros como objetos extraños, que no les pertenecen. En este sentido, es esencial propiciar situaciones de lectura en las que leer despierte interés, ya sea para disfrutar, para informarse, para aprender. La construcción de las historias lectoras de muchos niños, jóvenes y adultos depende, en un alto porcentaje, de que en las instituciones educativas se generen espacios destinados a tales fines, con objetivos claros. En efecto, las imágenes de lectores que los estudiantes reciben en el ámbito educativo son ciertamente influyentes y decisivas en la construcción de sus historias lectoras.

Constituirse en un mediador de lectura implica “estar atento a la percepción del otro; ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; estar dispuesto generosamente a preparar instancias de *Los docentes como mediadores de lectura*.”⁹⁸ Es decir, ser un mediador de lectura significa tener una consideración alerta, cuidadosa, interesada, curiosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna. Una mirada atenta, una profunda convicción del poder de la mediación de lectura, una clara decisión didáctica son ingredientes que, combinados, favorecen la formación de lectores.

Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. Esto será

⁹⁸ BIALET, Graciela, *El berretín de la lectura*. En *El fomento del libro y la lectura/6*. Resistencia, Fundación Mempo Giardinelli, 2004, p. 24.

factible si logra transmitir pasiones, curiosidades y la propia relación con los libros. Los docentes juegan ese papel en las vidas de sus alumnos: generar la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante. Ayudar a construir historias lectoras implica ofrecer diversidad de textos que generen intereses múltiples.

En este sentido, la literatura da la posibilidad de asomarse a diferentes mundos y esto posiblemente pueda captar el interés de lectores de todas las edades. Pero también se puede disfrutar la lectura de otros textos que no sean literarios, por ejemplo, hay alumnos que se acercan a la lectura a través de diarios, libros, revistas o enciclopedias, que tratan distintos temas tales como los deportes, la aviación, los avances en la mecánica, los autos de carrera, etcétera.

2.2.12 El libro-álbum como recurso didáctico.

La escuela por ser uno de los escenarios más importantes para la adquisición de aprendizajes, debe proporcionar a los estudiantes variadas y valiosas prácticas de lectura donde puedan relacionar sus experiencias de vida y la experiencia cultural dada a través de la palabra. Para Teresa Colomer y Teresa Durán⁹⁹, los libros infantiles y de manera más precisa la literatura infantil, se ofrece como un andamiaje que tiene en cuenta las capacidades comprensivas del receptor y provee un abanico de posibilidades para dotar de ayudas que faciliten el inicio a la lectura, a su vez es un recurso utilizado por las personas para representar la realidad e imaginar mundos posibles.

La lectura debe percibirse como una de las actividades más beneficiosas durante los primeros años, ya que es en este momento del desarrollo del niño donde se configuran las bases para acceder al texto escrito, por ello la necesidad de crear ambientes placenteros para leer y recurrir principalmente a las imágenes como

⁹⁹ COLOMER, Teresa y DURÁN, T. La literatura en la etapa de educación infantil. p. 213

fuente de información y comprensión de un texto, aunque inicialmente, los niños miran someramente el texto visual y se dan por satisfechos al mencionar el contenido de las imágenes sin establecer conexiones entre las acciones que se dan en las mismas, poco a poco aumentará su capacidad para ordenar los sucesos y tendrán en cuenta los acontecimientos más relevantes de la historia para dar sentido a lo que está ocurriendo.

Y es que precisamente hay que resaltar las bondades que tiene la imagen como instrumento para favorecer los procesos de comprensión lectora en la edad inicial, pues más allá de ser una propuesta estética, es un modo de comunicación.

Para la propuesta de investigación se ha escogido el libro-álbum como recurso didáctico que contribuirá a fortalecer el proceso lector en los niños que inician su educación formal, dada la riqueza de información y posibles formas de interpretación que ofrece la imagen, permitirá que los estudiantes se sientan atraídos por ojear las historias contenidas en este recurso que es catalogado como uno de los géneros literarios más destacados en la actualidad, por tanto, resulta indispensable abordar el concepto de libro-álbum desde la mirada de distintos autores.

El libro-álbum es un ejemplo claro de la relación armoniosa y polifónica que se da entre los dos tipos de texto donde confluye lo visual y lo textual, generalmente, con mayor predominio de las imágenes, pero sin desconocer el potencial narrativo que presenta el texto escrito. Con relación a lo anterior, Jane Doonan¹⁰⁰ considera el libro-álbum como una de las mejores evoluciones de los libros ilustrados, siendo lo suficientemente bueno para niños, pues la forma como están diseñados los convierte en una estrategia motivadora para dar inicio a la lectura.

¹⁰⁰ Doonan, Jane: Enlaces con la Crítica: El libro álbum 2001.

La autora habla en especial de este tipo de libros ya que puede asumir distintas formas: cuentos tradicionales, dramas domésticos, libros de conceptos, historias de juguetes y animales, libros de información entre otros. Con relación a lo anterior, Teresa Colomer¹⁰¹ afirma lo dicho por Doonan al expresar que el libro-álbum puede utilizarse con propósitos distintos y aunque está dirigido a lectores de todas las edades, uno de los grandes campos de aplicación está orientado a los primeros lectores, de hecho la autora destaca las implicaciones que tiene para el lector en formación delegar gran carga narrativa a la imagen, alude que una de ellas es que alivia al lector la tarea de decodificar y por otra parte llena las expectativas del lector, quien está acostumbrado a escuchar narraciones mucho más complejas de las que ciertamente puede leer.

Así mismo añade, que al surgir la necesidad de hacer libros para que los lectores con poca habilidad lectora leyeran de manera autónoma sus historias, se hizo evidente modificar las formas tradicionales de leer, por consiguiente, los libros para primeros lectores incorporaron formas más simples para expresar algunos de los elementos narrativos y encontraron el equilibrio para no continuar forzando las capacidades de los lectores, lo que quiere decir, que aunque los autores parten de la simplicidad de la narración, utilizan recursos que ayudan a los niños a ir más lejos en su competencia literaria, en torno a esto, Colomer señala que “la creación de los álbumes ha sido un camino potente, tanto para simplificar la lectura como para ofrecer un andamiaje para narraciones más complejas”¹⁰².

Para Fanuel Hanan Díaz¹⁰³ en el libro-álbum las imágenes ocupan un lugar privilegiado en el espacio del diseño, pero además realizan un aporte a la construcción del significado, por tanto, las imágenes no pueden ser entendidas sin

¹⁰¹ COLOMER, Teresa. El álbum y el texto. En: Revista de Literatura infantil y juvenil [online], 1996, no. 39 [citado 4, septiembre, 2017]

¹⁰² *Ibíd.*, p.27.

¹⁰³ HANAN DÍAZ, Fanuel. Leer y mirar el libro-álbum: ¿un género en construcción? [online], [citado 5, junio, 2018]

los textos, y los textos pierden sentido si se leen separadamente, en este sentido, requiere de un lector que asuma un rol constructivo, siendo capaz de completar esos eslabones que aseguran su participación activa durante la lectura, así mismo, afirma el autor en este tipo de texto cada elemento presente ofrece indicios al lector, el libro-álbum auténtico se convierte en sí mismo como una estructura narratológica, con capacidad para contar algo a través de cada una de las partes que lo componen, refiriéndose específicamente a las guardas cuya función más allá de cubrir el reverso de la portada y la contraportada, en el libro-álbum muchas veces determina propuestas de anticipación a la historia, incluso se adelantan algunas pistas que se resuelven posteriormente, por lo tanto, ningún elemento en los auténticos libro-álbum es gratuito, todos ellos tienen un signo, un valor.

Según Cecilia Bajour y Marcela Carranza¹⁰⁴ el libro-álbum promueve otro tipo de lecturas que no están sujetas a la idea habitual de lo que se considera leer, por tanto, estos libros confirman que el niño sabe leer antes de leer, en el sentido clásico, pues la presencia de la imagen permite al niño anticipar o contradecir el sentido que transmite el texto, así aún no haya accedido a la comprensión del código escrito. Y es que precisamente una de las bondades del libro-álbum es que involucra a los lectores en formación a participar y encontrarse con un modo diferente de leer, cuyo soporte visual está impregnado de significados que el lector debe descubrir, dejando atrás el concepto de lectura que apelaba al desciframiento del código verbal. Por consiguiente, tal como lo expresan Bajour y Carranza, “el libro-álbum no se adecúa a un estereotipo de libro conveniente para los niños. El libro-álbum es desafiante, se sale de los cauces, implica búsquedas y riesgos. Aire puro para un lector respetado en su autonomía y libertad”.

Otro de los exponentes que concibe el libro-álbum como un excelente recurso para acercar a los niños al mundo de la lectura es el ilustrador y creador de libros

¹⁰⁴ BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela. El libro álbum en Argentina. 2003. Julio 23. no. 107

infantiles Leo Lionni, quien afirma que "el libro-álbum es uno de los estímulos más importantes para la imaginación infantil, pues es allí donde el niño tendrá su primer encuentro con una fantasía estructurada, reflejada en su propia imaginación y animada por sus propios sentimientos, además aprenderá sin saberlo acerca del principio y del fin, la causa y el efecto, y la secuencia. Y, sobre todo, descubrirá un nuevo mundo verbal, muy diferente en cuanto a estructura y estilo"¹⁰⁵. Desde esta perspectiva, el libro-álbum rompe con la manera unívoca de leer una historia y permite al lector situarse en espacios de ficción donde es posible imaginarse siendo otro sin dejar de ser uno mismo.

Por su parte Cecilia Díaz, resalta que en las narraciones creadas a través de texto escrito e imágenes, las ilustraciones cobran gran valor manifestando que "con ellas percibimos el ambiente, le colocamos rostro a los personajes, nos asomamos a un escenario desde un punto de vista, e incluso podemos identificar el registro de una narración"¹⁰⁶.

Así mismo afirma que un buen libro-álbum es aquel donde texto e imagen se reparten la tarea de contar la historia, por tanto, la presencia del código escrito y el código visual se deben compenetrar de tal forma que el uno pueda añadir ciertos elementos faltantes en el otro, y no caer en el peligro de la redundancia. No se trata de ilustrar de manera explícita lo que dice el texto, sino de que el lector logre completar la información utilizando la imagen como recurso para la comprensión. Teniendo en cuenta lo anterior, Teresa Colomer añade que "los álbumes utilizan el reparto entre el texto y la imagen, de manera que la ilustración ofrece pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto"¹⁰⁷, por tanto, la imagen contiene una gran carga de significados y permite que el lector pueda tomar distancia entre

¹⁰⁵ Lionni, L. Pequeño azul y pequeño amarillo. Sevilla: Kalandraka, citado por OSPINA VILLALBA, Galia. El libro álbum. Experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta. (1 ed.) Colombia, 2016.p. 64.

¹⁰⁶ DÍAZ, Cecilia. Libro álbum segundo año. La lectura de ficción enseña a leer. [en línea] https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Libro_álbum__y_libro_desplegable.pdf [citado 4 de marzo de 2017]

¹⁰⁷ COLOMER, Teresa. El álbum y el texto. Peonza. Revista de Literatura infantil y Juvenil. No. 39

lo que se expresa a través de las palabras y la representación de lo que realmente acontece en la historia. La autora manifiesta que la imagen provee de ayudas al lector que aún no tiene dominio del código escrito y le exige realizar una lectura más compleja de aquellas que pudo escuchar o ver en situaciones anteriores.

Para Jose Rosero, “el libro-álbum es un tipo de libro donde la imagen y el texto adquieren un nivel de significación que se activa con la relación de ambos lenguajes”¹⁰⁸, afirma que este género da la posibilidad de ser explorado de manera más abierta y está fuera de lo que normalmente deja entrever el libro infantil, todo ello debido a que estas dos formas de representación (texto-imagen) se complementan de forma diferente ofreciendo al lector distintos niveles de significación.

Con respecto al uso de la ilustración en el libro-álbum, el autor establece cinco relaciones dialógicas que se dan entre el texto y la imagen, es decir, cinco maneras de ser de la ilustración, siendo éstas parte del proceso de crear imágenes a partir de un texto o viceversa.

- **El vasallaje** se identifica cuando la ilustración es realizada a partir de textos previamente escritos, lo que indica que la historia fue creada sin el soporte visual y puede sostenerse sin la imagen. En esta primera relación texto-imagen, la imagen cumple una función decorativa, cuyo objetivo es representar de manera literal lo dicho en el texto, recrear los personajes y el escenario pero siguiendo al pie de la letra el contenido de la narración, por tanto, es un objeto atractivo por su calidad artística pero no hace aportes significativos para la construcción e interpretación de la historia.

¹⁰⁸ ROSERO, Jose. Colombia: Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado, 2010.

- **La clarificación**, se da en el momento en que la ilustración tiene la posibilidad de resignificar situaciones, hilos argumentativos que el texto escrito evoca directa o indirectamente. Es en este tipo de relación texto-imagen que el lector puede recomponer una escena y retomar situaciones fuera del texto para entender el libro-álbum haciendo uso de sus conocimientos previos para generar conexiones mentales. Por otro lado, en la clarificación, el ilustrador enriquece el contenido visual por la capacidad para componer un hipertexto con las imágenes, de manera que en ellas pueda expresar su punto de vista sobre un tema particular.
- **La simbiosis**, hace referencia como lo indica el autor a un contrapunteo de lenguajes en donde la sustracción de alguno de los dos códigos provocaría el desplome de la narración, entonces se da una relación íntima entre dichas formas de expresión, donde el texto complementa lo que la imagen no presenta o viceversa. La simbiosis permite entonces encontrar el equilibrio de los dos lenguajes y le da al lector la última ficha para completar la obra.
- **La ficción**, los libro-álbum pertenecientes a esta categoría poseen un componente agregado que enriquece la lectura y lo diferencia de los anteriores, ya que plantea una ficción borgiana donde la existencia de hilos argumentativos son en realidad una mentira, sin embargo, el uso de elementos como referencias imaginarias, citas dentro del mismo texto y una simple exposición lógica de sus argumentos, hacen de este texto de ficción algo creíble.
- **La taxonomía**, denominada como un medio por el cual se pueden hacer narraciones simples y divertidas, en esta categoría la imagen y el texto se articulan de tal forma que logran construir el relato visual y escrito por medio de la unión de las partes que se presentan, de manera que el libro se compone de fragmentos que forman el total. Una de las características de los libros pertenecientes a esta categoría es que lo convierten en un artefacto que busca el juego y transforma al lector en un espectador activo.

La anterior clasificación como indica Rosero, tiene la finalidad de dar cuenta del universo que se compone alrededor de este género conocido como libro-álbum, el cual requiere de un lector que recree la obra final y se perciba como un sujeto activo dentro del proceso de lectura, y más que activo como afirma Colomer, se requiere de un “lector capaz de llenar una cantidad de intersticios con información que demanda una buena dosis de interpretación”.¹⁰⁹ Tomando en consideración que este género literario invita al lector a vivir una experiencia única de lectura, donde es necesaria la observación minuciosa para no escatimar detalles en la búsqueda de significados, hace de éste un recurso capaz de trascender los límites de la edad, ya que las historias narradas incorporan temáticas de la actualidad, recrea la cultura y modos de vida de una sociedad, pues tal como lo afirma Manuel Peña Muñoz, “la lectura de un libro-álbum formará a futuros adultos con espíritu crítico, les presentará a esos niños y jóvenes temáticas de nuestro tiempo, no se evadirá de la realidad, sino que expondrá con claridad temas muchas veces difíciles, sin perder el carácter recreativo ni el placer de la lectura”.¹¹⁰

2.2.13 Secuencia didáctica. Según los aportes de Tobón la secuencia didáctica hace referencia a la “sucesión de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas”,¹¹¹ por consiguiente es función del maestro organizar actividades significativas e integradoras, que estén orientadas a formar competencias más allá de enseñar contenidos.

Para Ángel Díaz Barriga, la secuencia didáctica “constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje

¹⁰⁹ COLOMER. Op. Cit., p. 15

¹¹⁰ PEÑA MUÑOZ, Manuel. El libro álbum: un objeto cultural. El monitor de la educación.

¹¹¹ OTERO CHAMBEAN, Jorge. Transformación Docente. Breve manual para elaborar secuencia didáctica.

significativo”¹¹² es así, que el autor hace énfasis en la importancia de ésta como recurso que orienta al docente y demanda por su parte tener un conocimiento del área, comprender el programa de estudios y una visión pedagógica para diseñar tareas que promuevan el aprendizaje de los alumnos.

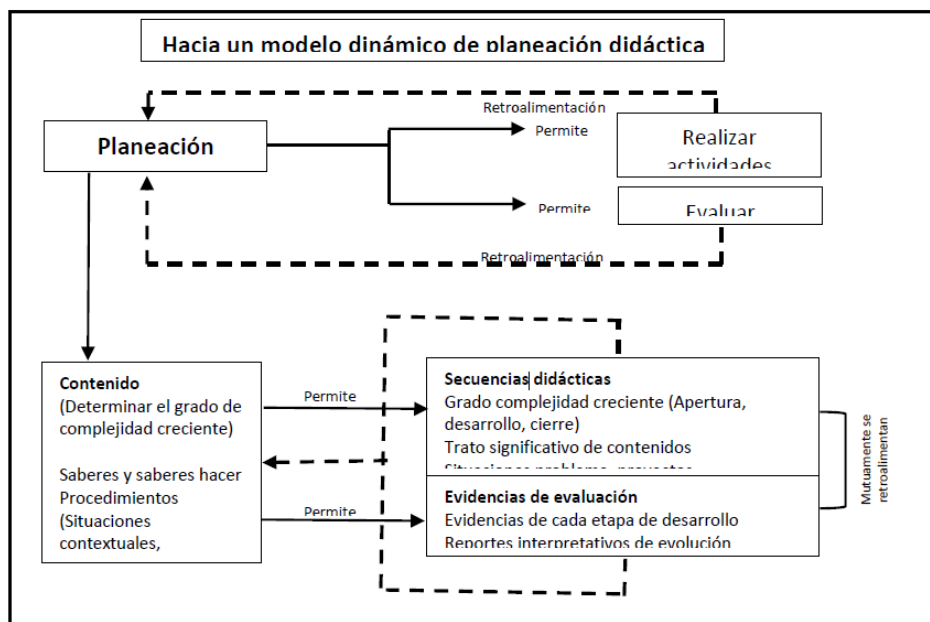
El autor manifiesta que la secuencia didáctica es el resultado de un proceso consiente que requiere la participación del docente como orientador en el proceso de aprendizaje, a su vez menciona algunas características a tener en cuenta:

- ❖ Recuperar las nociones previas que tienen los estudiantes y poder trasladarlas al contexto real, de esta manera encontrará sentido a la información recibida y se dará paso al proceso de aprendizaje.
- ❖ La secuencia didáctica exige que el estudiante no realice ejercicios monótonos, por el contrario, ejecute acciones en donde deba utilizar sus conocimientos previos con la nueva información.

A continuación, se presenta la estructura de la secuencia didáctica y los elementos que la integran, el primero referido a las actividades de aprendizaje y el segundo a la evaluación en sus tres dimensiones diagnósticas, formativa y sumativa.

¹¹² DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 15.

Tabla 5. 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-

Dicha estrategia se desarrolló en la tercera fase del proyecto siendo crucial durante el proceso de intervención, la investigadora dispuso de un conocimiento en el área de lenguaje, una visión pedagógica que le permitió organizar actividades que cumplieran con el objetivo planteado y por consiguiente generar en el grupo de estudio nuevos aprendizajes. En la investigación se realizaron (5) sesiones de clases mediadas por el uso del libro-álbum para desarrollar habilidades comprensivas en niños del grado transición de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

Para el diseño de la secuencia didáctica se tomó como referente el modelo de preparación de clases del Programa Todos a Aprender¹¹³ el cual integra cuatro momentos denominados: exploración, estructuración, transferencia y cierre.

¹¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Caja de materiales Siempre Día E. Orientaciones Pedagógicas. Bogotá. 2006

2.3 MARCO LEGAL

A continuación, se hará un breve recorrido por las normas educativas establecidas legalmente, como punto de partida es necesario mencionar la Constitución Política de Colombia que en su artículo 67 determina que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”¹¹⁴.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. En el presente artículo se establece que la educación será obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, permitiendo al ciudadano colombiano cursar como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica (primaria-secundaria). En segunda instancia, es necesario mencionar la **Ley 115¹¹⁵ de 1994**, en la cual se establecen los fines de la educación y los objetivos para cada nivel.

La ley general de educación en su artículo cuarto manifiesta “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo” ...

Por lo anterior, es deber del Estado atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, garantizando la formación a docentes, la innovación e investigación educativa, velando por los recursos y métodos educativos, todo ello con el fin de dar cumplimiento a una educación de calidad que incluya el cubrimiento al servicio educativo.

¹¹⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Constitución Política. (20, julio, 1991). Bogotá, 1991. 125 p.

¹¹⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 1994. 50 p.

En el artículo 5 se establecen los fines de la educación conforme a las disposiciones emanadas en la Constitución Política, en consecuencia, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- ❖ El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- ❖ El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- ❖ El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

En Colombia la educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994. En el artículo 16 se presentan los objetivos específicos de la educación preescolar que constan de nueve incisos, sin embargo, en el marco de la propuesta de investigación se enfatizará en los siguientes:

- El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.

- El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.

Por otro lado, se encuentra dentro del marco legal de la presente propuesta, las consideraciones dadas en el **Decreto 2247¹¹⁶ de 1997**, como norma reglamentaria en la prestación del servicio educativo en el nivel preescolar.

El artículo 1 señala que la educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la ley 115 de 1994 y por el Decreto 1860 de 1994.

El Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, artículo 2, establece tres grados para la prestación del servicio del nivel preescolar: pre-jardín (3 años de edad), jardín (4 años de edad) y transición (5 años de edad).

Por otra parte, en este decreto están consignados los principios de la educación preescolar que en su artículo 11 menciona la integralidad, participación y lúdica como principios que deben estar presentes en las actividades y experiencias que el maestro prepara y lleva a cabo en el aula de clases para garantizarles a los niños y a las niñas un desarrollo integral y nuevos aprendizajes.

- **Integralidad:** Comprende la práctica pedagógica en pro de las dimensiones del niño y la niña, necesarias para la exploración de contextos naturales y espontáneos, en los cuales soluciona problemas, adquiere nuevos aprendizajes y se apropia del mundo físico, afectivo, cognitivo, social y cultural.
- **Participación:** Atiende a los saberes previos que poseen el niño y la niña, así como al intercambio de experiencias con otros, al trabajo en equipo y a la

¹¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Colombia. p. 1

construcción de valores y normas sociales que les permiten reconocerse como sujetos activos de derechos y deberes, miembros de una familia y una comunidad educativa.

- Lúdica: Reconoce el juego como vehículo movilizador de sentimientos, pensamientos, emociones, creatividad e imaginación, a partir del cual el niño y la niña construyen conocimiento, recrean mundos posibles y les otorgan significado y afecto a su entorno; posibilitando nuevas formas de interacción y convivencia. De esta manera, el juego se convierte en una actividad participativa y de disfrute común.

De acuerdo a los principios anteriores, el maestro en su práctica pedagógica posibilitará nuevos aprendizajes mediante acciones didácticas que involucren el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras que orientarán los procesos de enseñanza.

Así mismo, los artículos 12 y 13 exponen que en el nivel preescolar el currículo deberá ser visto como una construcción permanente de investigación pedagógica, cuyos procesos se desarrollarán a través de proyectos lúdicos-pedagógicos que integrarán las dimensiones, los intereses de los educandos y los estilos de aprendizaje presentes en dicho contexto. Para la organización y desarrollo de sus actividades y de los proyectos lúdicos-pedagógicos, las instituciones educativas deberán atender las siguientes directrices:

- La identificación y el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, producto de su interacción con sus entornos, como base para la construcción de conocimientos.
- La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos.
- La creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y

propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

Seguidamente y en el cuarto lugar dentro del marco legal de la investigación se encuentran los **Lineamientos curriculares en preescolar**¹¹⁷. Este documento presenta las orientaciones curriculares sobre el nivel preescolar y la concepción del niño como sujeto protagónico del proceso formativo, procurando hacer de él un individuo integral a partir del desarrollo de cada una de sus dimensiones: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual, dichos lineamientos tienen como eje fundamental a los niños como seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones, todo ello con el propósito de responder a cuatro aprendizajes fundamentales, por lo cual la educación debe estructurarse teniendo en cuenta los pilares del conocimiento: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a conocer.

La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo

Dimensión comunicativa

Se centra en la expresión de conocimientos e ideas sobre las cosas, los acontecimientos y fenómenos de la realidad, y en el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar. El niño de preescolar hace uso cotidiano de su lengua materna y de las variadas formas de expresión como medio central para representar su mundo, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento.

Es en esta etapa donde el niño muestra especial interés en comprender su mundo y todo lo que le rodea, por lo que necesita el apoyo de un interlocutor quien aparece

¹¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares preescolar. Colombia. 1998.

como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones para facilitar su aprendizaje, ofreciendo múltiples interacciones con su entorno y con aquellos que le rodean para transformar la manera como se comunica.

Dimensión afectiva

El mundo de los afectos, los sentimientos y las emociones se circunscribe a las relaciones que proporcionan bienestar y armonía para sí mismo y para los demás. El desarrollo de esta dimensión posibilita la consolidación de la autoestima, la autoimagen, el auto concepto y la personalidad, necesarios para la construcción de la autonomía y la subjetividad.

Dimensión corporal

El movimiento, la expresión corporal y gestual se convierten en fuentes de creación y comunicación del niño y la niña. Su cuerpo le permite construir su identidad, relacionarse con el mundo físico y natural, establecer límites, ubicarse en un espacio y acceder a nuevas formas de pensamiento.

Dimensión cognitiva

Se refiere a los saberes y a la puesta en práctica de éstos en diversos contextos y con diferentes objetos. Las mediaciones que establecen con personas del entorno familiar, escolar y comunitario son fundamentales para consolidar los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria, así como también las experiencias que le proporciona su entorno contribuyen al desarrollo de su capacidad simbólica, siendo el lenguaje la principal herramienta en la construcción de las representaciones.

Dimensión estética

A partir de actividades y acciones, el niño y la niña expresan ideas y opiniones acerca de sí mismos, de las demás personas y del entorno próximo. La sensibilidad cobra importancia en su formación, en tanto posibilita el despliegue espontáneo de

la creatividad, la imaginación y la capacidad de asombro; aspectos relacionados con el pensamiento mágico-simbólico y que se evidencian a través de los lenguajes artísticos.

Dimensión espiritual

La apropiación de valores, actitudes y aptitudes corresponde inicialmente a la familia. La escuela, por su parte, continúa la labor de guiar al niño y a la niña al encuentro con su espiritualidad y armonía interior. La libertad y la dignidad cultivadas desde temprana edad propenden por la formación de seres autónomos y solidarios.

Dimensión ética

La formación ética y moral propende por el desarrollo de la autonomía y del actuar en coherencia con criterios propios. A la familia y a la escuela corresponde direccionar y apoyar el proyecto de vida de los niños y las niñas, de tal manera que éstos encuentren consistencia entre pensar, sentir y actuar en una sociedad diversa, plural e incluyente.

Tal como lo presentan las dimensiones, existe una amplia gama de posibilidades para percibir, considerar y valorar el estado de desarrollo de los niños y de las niñas en edad preescolar. Por tal motivo, es necesario incluirlos a todos y todas en el marco del derecho a una educación flexible e inclusiva. Se descarta entonces la tendencia a la homogeneización, a pensar, sentir y hacer exclusivamente bajo el criterio de la edad cronológica y de las habilidades y saberes propios de un período determinado. Por su parte, el reconocimiento de la individualidad y de los procesos únicos e innatos en cada uno de ellos conlleva a una acción de permanente observación, seguimiento y valoración por parte del maestro.

Así mismo, para el año 2016, el MEN presenta los **Derechos Básicos de Aprendizaje**¹¹⁸ para el nivel de preescolar, los cuales se fundamentan en 3 grandes propósitos que la educación inicial está llamada a promover y potenciar, sin embargo para la propuesta de investigación se tendrá en cuenta el propósito relacionado con la competencia comunicativa:

- Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Con relación a lo anterior se presenta el DBA asociado y la evidencia de aprendizaje:

- ✓ Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
- ✓ Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pintura, aplicaciones, páginas web).
- ✓ Establece relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés.

¹¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje Transición. 2016. pág. 15

3. METODOLOGÍA

El ser humano por naturaleza es un sujeto investigador, quien a través de la relación directa con el entorno se ha interesado por descubrir, explicar, comprender y hallar respuestas a la realidad que le rodea, gracias a esa curiosidad ha podido desarrollar la capacidad de comprender el dónde, cuándo, cómo y por qué se dan diferentes fenómenos, dicha actividad ha dado la posibilidad de interpretar y generar nuevos conocimientos utilizando como métodos predominantes la observación y la experiencia.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente propuesta de investigación estuvo orientada bajo el enfoque de tipo cualitativo, ya que la comprensión de la realidad se llevó a cabo desde **dentro**, permitiendo la interacción entre investigador y personas implicadas en el contexto natural, este último haciendo referencia al escenario tomado tal como es, sin ningún tipo de modificación por parte del investigador. De acuerdo a lo anterior, Rafael Bisquerra plantea que una de las finalidades 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”¹¹⁹, en este sentido se requiere que el investigador disponga de habilidades sociales que posibiliten un acercamiento directo con los sujetos objeto de estudio, propiciando un clima de confianza que favorezca la búsqueda de información, aportando indicios que más allá de describir qué pasa se interese por indagar por qué pasa lo que pasa, generando así un análisis crítico que permita comprender los fenómenos y por consiguiente adoptar mecanismos de mejora.

¹¹⁹ BISQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Editorial la Muralla S.A. pág. 279.

El investigador debe tener conocimiento sobre el contexto, los participantes del acto investigativo y las actividades a realizar para cumplir con su propósito, con relación a lo anterior, Bisquerra señala que “el investigador debe acercarse a la realidad sabiendo 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”¹²⁰.

Teniendo en cuenta que la base de este enfoque parte de observar y estudiar a profundidad un fenómeno desde la experiencia y la perspectiva de los implicados, resulta necesaria la participación e inmersión del investigador en el campo, pues a través de la interacción social que se dé en el contexto se podrá llegar a una aproximación de la realidad, sólo conociendo las necesidades existentes al interior de un grupo se podrá planificar, diseñar e implementar acciones dirigidas a modificar o transformar una determinada situación.

Tomando como referencia lo expuesto anteriormente, y considerando que la investigación de tipo cualitativo ha sido relevante en los estudios dirigidos al ámbito educativo, éste enfoque orientó la consecución de la propuesta investigativa de una institución educativa del municipio de Barrancabermeja, cuyos resultados obtenidos en las Pruebas Saber grado tercero en el área de Lenguaje han sido desfavorables, evidenciándose carencias en las competencias de lectura.

Por tanto, surgió el interés de abordar los procesos de lectura desde el nivel inicial, partiendo de la importancia de generar hábitos lectores y un acercamiento hacia textos que suplan las necesidades e intereses de los estudiantes que se encuentran en este nivel de formación, así mismo obtener información que permitiera conocer cómo perciben los maestros el acto de leer, el tiempo empleado para dicha práctica y el nivel de lectura de los estudiantes de grado transición. De esta manera se

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 284.

obtuvo un conocimiento de la problemática actual y se implementó una estrategia orientada a favorecer las habilidades de comprensión de lectura y el fortalecimiento de los funcionamientos cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto, con el propósito que los estudiantes puedan mostrar una mejora y se inicien en procesos de lectura muchos más significativos que los que han tenido hasta el momento.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo de investigación está enmarcado bajo el diseño metodológico de investigación acción (I-A), en el campo de la educación este diseño ha permitido al profesional docente reflexionar sobre su práctica educativa, reconocer fortalezas y visualizar posibles debilidades que deben ser abordadas y transformadas con el objetivo de mejorar su quehacer pedagógico. María Teresa Rojas define la investigación acción como un diseño metodológico que se propone “favorecer procesos de diálogo y participación entre los investigados y los investigadores. Busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana con miras a proponer una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población”¹²¹.

Partiendo de esta concepción, es precisamente lo que se buscó desarrollar con la propuesta investigativa, propiciando un espacio de interacción permanente entre investigador y los sujetos objeto de estudio, permitiendo que las experiencias de los actores del proceso pudieran ser comprendidas e interpretadas por quien las observa, es decir de modo subjetivo.

Para Lewin, la (I-A) consistía en un análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de información sobre la misma,

¹²¹ ROJAS, María Teresa. Cuaderno de Educación No. 42, citado por SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Módulo de investigación social. Bogotá: Arfo, 2002. p.3.

conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, estos pasos se repetían de manera cíclica.¹²² Dichas orientaciones claramente sintetizaron el proceso a seguir durante la presente investigación, pues más allá de encontrar y tener un conocimiento sobre las causas del problema se buscó generar aportes significativos que mejoraran la práctica educativa, por consiguiente el maestro se mostró como un sujeto abierto al cambio, con una actitud de permanente autoevaluación y crítico, promoviendo estrategias didácticas encaminadas a modificar su quehacer en el contexto social donde estuvo inmerso.

Los autores Kemmis y Mc Taggart¹²³ sintetizan las características más predominantes de la investigación acción afirmando que:

- ❖ Los participantes se involucran en todas las fases del proceso con el propósito de mejorar sus propias prácticas.
- ❖ El diseño se enmarca en un espiral de ciclos.
- ❖ Se realiza en grupo, por tanto es colaborativa.
- ❖ La teoría es fundamentada a través de la práctica.
- ❖ Dichas prácticas e ideas requieren ser validadas.
- ❖ El investigador registra sus propios juicios y reflexiones en un diario personal.

¹²² MARTINEZ MIGUÉLEZ, Miguel. La Investigación-Acción en el aula. Universidad Simón Bolívar. Agenda Académica Volumen 7, No. 1 año 2000. p 29.

¹²³ KEMMIS Y MC TAGGART, citado por BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla, 2004. p 370.

- ❖ Inicialmente se lleva a cabo con pequeños grupos de colaboradores y se expande a comunidades más numerosas.
- ❖ Propone un análisis crítico de las situaciones dadas en el entorno.

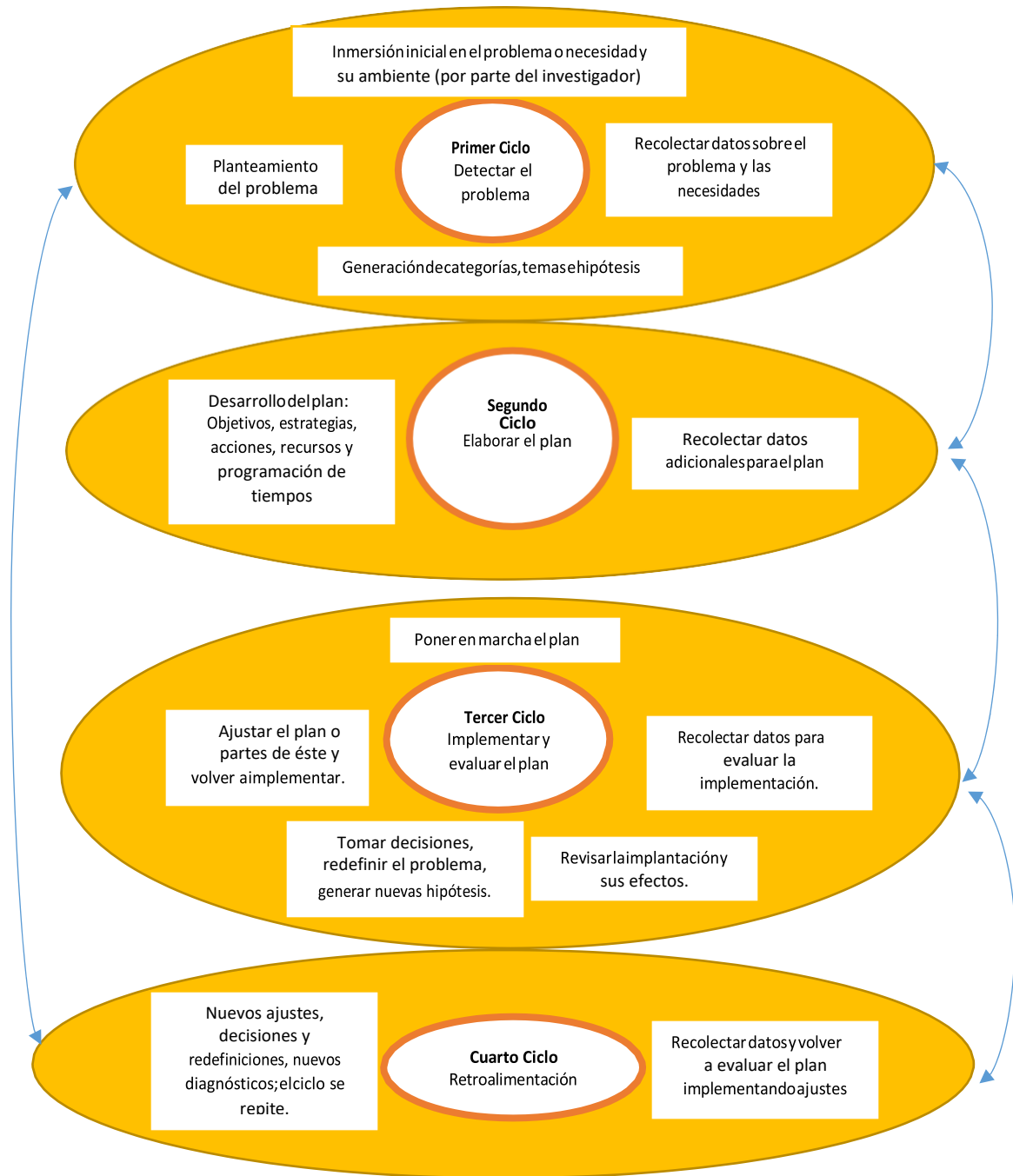
Teniendo en cuenta los postulados anteriores, el rol de los sujetos vinculados en el proceso fue participar como co-investigadores, lo que implicó que todos los involucrados identificaran la problemática y colaboraran en la construcción de posibles soluciones con la orientación activa del docente.

3.2.1 Ciclos y fases de la investigación. Según lo señalado por Sandín, la concepción de la mayoría de los autores con relación al proceso de la investigación es que ésta se presenta como “una espiral sucesiva de ciclos”¹²⁴, con relación a lo anterior los organiza de la siguiente manera:

- Detectar el problema de la investigación.
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o inducir al cambio
- Implementar el plan y evaluar los resultados.
- Retroalimentación, la cual induce a un nuevo diagnóstico.

¹²⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. cuarta edición Mc Graw Hill. p 709.

Gráfica 7. Ciclos y fases de la investigación



Fuente: Fases y ciclos de la IA según HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO.

De acuerdo a lo anterior, la investigación giró en torno a tres ciclos; de manera breve se hará un recuento de los procesos por los que transitó el proyecto y los aspectos tratados en cada ciclo.

❖ **Primer ciclo.** Detectó el problema. El investigador estuvo inmerso en el contexto desde el inicio de su investigación, con el fin de entender qué pasó, qué eventos ocurrieron y cómo sucedieron, esto le permitió lograr claridad sobre el problema, además pudo recabar información sobre la situación, analizar los hallazgos encontrados y por consiguiente, dar respuesta al problema de investigación.

❖ **Segundo ciclo.** Se elaboró el plan. Este ciclo fue determinante durante el proceso, ya que el investigador tuvo que priorizar los aspectos a resolver de acuerdo a su importancia, estableciendo metas, acciones a ejecutar, programación de los tiempos y los recursos necesarios para desarrollar el plan.

❖ **Tercer ciclo.** Implementó y evaluó el plan. En este momento el investigador realizó una participación más activa dentro del proceso, pues ejecutó el plan diseñado, monitoreó los avances, identificó fortalezas y debilidades que le permitieron hacer ajustes y redefinir el problema, es decir evaluó continuamente la implementación del plan.

En esta perspectiva, la investigación que se llevó a cabo en una Institución educativa del municipio de Barrancabermeja adoptó el modelo precedido con algunos ajustes elaborados por la investigadora del proyecto.

Tabla 6. Acciones de la Investigación-acción.

CICLO	FASE	OBJETIVO	ESTRATEGIA	TÉCNICA	INSTRUMENTO
1	DIAGNÓSTICO	Establecer las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del grado transición.		Prueba inicial	Rejilla de valoración
		Identificar las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial.		Entrevista semiestructurada Observación no participante	Guión o protocolo de preguntas Registro estructurado de observación
2	DISEÑO	Determinar las características que debe tener un libro-álbum para contribuir al fortalecimiento del proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición. Establecer las características de una propuesta didáctica que incorpore el libro-álbum para fortalecer el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición.	Secuencia didáctica		

3	IMPLEMENTACIÓN	Implementar la estrategia didáctica que incorpore el libro-álbum para desarrollar las habilidades comprensivas en los estudiantes del grado transición.	Secuencia didáctica	Observación participante Prueba final	Diario de campo Rejilla de valoración
---	----------------	---	---------------------	--	--

3.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La investigación se desarrolló en una institución educativa oficial, ubicada en el sector rural del municipio de Barrancabermeja – Santander; específicamente en el Corregimiento El Llanito, población de estrato 1 y 2 con una actividad socio económica basada en la pesca, la gastronomía típica del lugar y el comercio propio de su clasificación como sitio turístico de la ciudad.

La propuesta de intervención se implementó en el área de Lenguaje con estudiantes de grado transición, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, el escenario nombrado anteriormente fue escogido debido a los bajos resultados obtenidos durante varios años por estudiantes de básica primaria en esta área. A partir de esta problemática, surgió el interés por desarrollar la propuesta y así como se proyectó en las fases y ciclos de la investigación y cronograma del proyecto se determinó de qué manera la lectura del libro-álbum fortalece el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en niños de nivel inicial, logrando generar un tipo de cambio o avance en los aprendizajes y destrezas requeridas para la comprensión de lectura.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.4.1 Técnicas de recolección de la información. Son procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de Investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata¹²⁵. En este sentido, puede entenderse como un conjunto de herramientas orientadas a recoger, generar, analizar y presentar la información sobre una situación que amerita ser observada y conocida por parte de los participantes de la investigación.

3.4.1.1 Prueba inicial y 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.¹²⁶ La información revelada permite conocer el grado de aprendizajes que poseen los estudiantes y visualizar las debilidades, por ende suele ser concebida como el punto de partida en la planificación de acciones metodológicas que orientarán el proceso didáctico.

El maestro debe tener claridad sobre los aspectos que desea explorar y conocer, por consiguiente, deberá estructurar una evaluación diagnóstica que apunte a la comprensión global de la situación actual de los estudiantes; los autores plantean un esquema para direccionar el proceso permitiendo al docente recolectar información relevante a través de preguntas orientadoras: (¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cómo, Por qué?).

¹²⁵ CENTTY 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

¹²⁶ JORBA, Jaume y SANMARTÍ, Neus. La función pedagógica de la evaluación. Universidad Autónoma de Barcelona. p 4.

En la primera se ha de tener en cuenta los conocimientos adquiridos por el alumno, su grado de razonamiento, las estrategias de aprendizaje utilizadas y los hábitos adquiridos con relación al aprendizaje, la segunda debe responder al momento escogido para realizar la prueba, en este caso es pertinente realizarla al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el *Cómo?* se escogerán los instrumentos que validarán la respectiva información y el *Por qué?* hace referencia a la planificación de actividades considerando las debilidades y necesidades encontradas.

Con relación a la prueba final ésta se realiza al terminar un ciclo, una unidad temática y permite, en definitiva, propiciar un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Considerando las especificaciones anteriores, el proyecto de investigación empleó la prueba diagnóstica “Aprender y Jugar”, dirigida a estudiantes del grado transición con el objetivo de determinar el nivel de lectura de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional como referentes para caracterizar los modos de leer, se obtuvo información sobre las habilidades comprensivas de los estudiantes, la capacidad para realizar predicciones y el uso de inferencias en una situación dada. Así mismo al finalizar la fase de intervención nuevamente se aplicó una prueba para constatar si la estrategia didáctica implementada contribuyó significativamente a mejorar los procesos de lectura en los estudiantes.

3.4.1.2 Entrevista semiestructurada. La entrevista es una técnica cuyo objetivo es 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 estudiando¹²⁷. Algunas

¹²⁷ BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. p.336

características de la entrevista cualitativa es que es flexible, el orden y las preguntas se adecuan a los participantes y el entrevistador ajusta la comunicación, es decir utiliza un lenguaje pertinente y claro para ser entendido por el entrevistado.

Las entrevistas pueden clasificarse en: abierta o no estructurada, entrevista semiestructurada y estructurada, sin embargo, para la propuesta investigativa se utilizó la entrevista semiestructurada, según Grinnell, Unrau y Ryen esta técnica “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información”¹²⁸.

En el marco de la investigación resultó pertinente implementar dicha técnica durante la fase diagnóstica dado que permitió obtener información sobre las concepciones que tienen las docentes sobre la lectura, el tiempo que dedican para leer una historia a sus estudiantes y las estrategias que utilizan para el desarrollo de habilidades comprensivas.

3.4.1.3 Observación no participante. En este tipo de observación el investigador permanece ajeno a la situación que observa, es decir su trabajo consiste en recolectar información de manera detallada, pero sin interactuar con los participantes. Tal como afirma Sandoval Casilimas la observación no participante permite al investigador “ubicarse dentro de la realidad sociocultural que pretende estudiar”¹²⁹.

Esta técnica se empleó en la fase diagnóstica con el fin de constatar de qué manera la docente del grado transición aborda la lectura al interior del aula de clases, los objetivos de aprendizaje que se plantea en cada sesión, las estrategias utilizadas,

¹²⁸ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. sexta edición. p 403

¹²⁹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Módulo de investigación social. Bogotá: Arfo, 2002. p, 139.

el material del que dispone para el desarrollo de las actividades de lectura y finalmente observar cómo retroalimentó dichas experiencias de lectura con el grupo de estudiantes.

Teniendo en cuenta lo mencionado por Sampieri “un buen observador necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas”¹³⁰, en este sentido debe ingresar al contexto escogido para la investigación teniendo claro cuál es la información que desea hallar, sin que esto impida cambiar el centro de atención si es necesario.

3.4.1.4 Observación participante. De acuerdo al criterio de Sandoval Casilimas, “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”.¹³¹ En esta técnica el investigador asume el rol de investigador y de participante activo, pues será él quien deba recolectar, analizar la información y realizar su tarea desde adentro, según lo expuesto por Sandoval Casilimas la observación participante se enfrenta a un primer reto “ganar la entrada al escenario u obtener el acceso”¹³², el investigador activará sus habilidades interpersonales para relacionarse eficazmente con los sujetos objeto de estudio.

Así mismo, Rafael Bisquerra define la observación participante como técnica que consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando¹³³.

¹³⁰ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. sexta edición. p 403

¹³¹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Módulo de investigación social. Bogotá: Arfo, 2002. p. 140.

¹³² *Ibíd.*, p. 141

¹³³ BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. p.332

En este sentido vivir la realidad desde adentro implica compartir, acompañar a los participantes en todas las situaciones cotidianas, comprender su realidad y comprometerse con el grupo para superar las dificultades que presentan.

Esta técnica se hizo visible durante la fase de implementación. La investigación se desarrolló en el aula de clases del grado transición de una institución educativa oficial; con el propósito de observar y analizar de qué manera la docente estructuró y llevó a la práctica una clase de lectura, las diversas manifestaciones que se dieron en este ambiente de aprendizaje y por ende se verificó la pertinencia de la estrategia didáctica como factor influyente en el desarrollo de habilidades comprensivas y críticas en los niños de esta edad.

3.4.2 Instrumentos de recolección de la información. Los instrumentos son los objetos concretos que facilitan la aplicación precisa de la técnica y aunque poseen características propias deben adecuarse al objeto de estudio¹³⁴.

De este modo el instrumento se constituye en la herramienta empleada para recoger y registrar los datos observables, permitiendo al investigador conocer la situación real del fenómeno estudiado. En este apartado se especificarán los instrumentos que se utilizaron en cada fase del proyecto.

3.4.2.1 Rejilla de valoración. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos planteados era establecer las principales dificultades de comprensión que presentan los estudiantes del grado transición, el instrumento utilizado en la fase del diagnóstico proporcionó al investigador la información requerida, a través de ella se pudo supervisar el estado en que se encontraba el estudiante al inicio y finalización del proceso educativo. Tal como lo describen Adolfo Arenas y Kelly

¹³⁴ REGALADO LOPEZ, Oscar. Metodología de la investigación científica. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información. Chiclayo, febrero 2014. Disponible en: <http://es.slideshare.net/oscarlopezregalado/marco-metodolgico-38046737>

Gómez “la rejilla busca identificar las evidencias específicas observables que se desea muestre el examinado durante el desarrollo de la tarea,”¹³⁵ por tanto esta herramienta brindó elementos que constataron los desempeños de los estudiantes en el proceso lector.

3.4.2.2 Registro estructurado de observación. Para enriquecer el proceso de la investigación no sólo basta la información recogida en la entrevista realizada a las docentes, pues dichos datos pueden ser producto del bagaje cognitivo y el dominio teórico que se posee en una determinada área, es importante constatar que las prácticas educativas se dirijan en la misma línea de aquellos conceptos, opiniones y formas de pensar que las maestras han construido a partir de su experiencia, en otras palabras debe existir una relación entre la teoría y la práctica como condiciones esenciales para favorecer los procesos de lectura en este nivel de formación, por tal razón se incluyó la técnica observación no participante con su respectivo instrumento **registro estructurado de observación**. Respecto a los elementos específicos observados se tuvieron 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

El instrumento mencionado estuvo presente en la fase inicial de la investigación, denominada fase diagnóstica.

3.4.2.3 Guía de entrevista. En el proceso de diagnóstico se hizo necesario conocer las concepciones de las maestras del grado preescolar en relación con la lectura,

¹³⁵ ARENAS LANDÍNEZ, Adolfo y GÓMEZ JIMÉNEZ, Kelly. Las rúbricas o matrices de valoración, herramientas de planificación e implementación de una evaluación por desempeños. Revista de la facultad de ingenierías fisicomecánicas UIS

por ello se recurrió a la entrevista semiestructurada con la cual se obtuvo información de primera mano, convirtiéndose en un elemento indispensable para determinar la importancia que se le asigna a las prácticas de lectura al interior del aula de clases.

Para Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez, la guía de entrevista “representa una ayuda de memoria para el entrevistador, tanto en un sentido temático (ayuda a recordar los temas de la entrevista) como conceptual (presenta los tópicos de la entrevista en un lenguaje cotidiano, propio de las personas entrevistadas)”,¹³⁶ así mismo manifiestan que el guión debe ser flexible, pues aunque existe una elaboración previa, debe estar abierto al surgimiento de nuevas preguntas durante el proceso de la entrevista.

3.4.2.4 Diario de campo. En esta fase cada una de las observaciones quedaron consignadas en el diario de campo, cabe resaltar la importancia de este instrumento durante la intervención, pues según lo mencionado por Bisquerra es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador¹³⁷. El autor menciona a Taylor y Bogdan, según ellos se sugiere tener en cuenta algunos aspectos como: prestar atención, buscar las palabras claves, concentrarse en las observaciones, tomar nota tan pronto resulte posible, grabar conversaciones y acontecimientos y por último dibujar un diagrama del escenario y trazar sus movimientos.

El diario de campo se convierte entonces, en una narración minuciosa y periódica del ambiente el cual incluye lugares, personas eventos que estuvieron presentes en la fase correspondiente a la implementación de la propuesta.

¹³⁶ BONILLA, Elssy, RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Guía de entrevista y cuestionario. Grupo editorial Norma. Bogotá. 2005

¹³⁷ BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. p.335.

4. FASE DE DIAGNÓSTICO

La fase de diagnóstico tuvo como propósito dar respuesta a dos preguntas directrices que se plantearon para indagar sobre: ¿Cuáles son las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del grado transición? ¿Qué estrategias de comprensión de lectura utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial?

Por tal razón, se hizo necesario la realización de tres acciones orientadas a obtener información valiosa sobre el estado actual de los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura e identificar las estrategias de comprensión lectora que utilizan los docentes de la institución educativa objeto de estudio, para ello se determinó que las técnicas de recolección de información como: la prueba inicial de lectura, la entrevista semiestructurada y la observación no participante podrán dar respuesta a las preguntas mencionadas anteriormente.

4.1 Análisis prueba inicial de lectura:

La prueba estuvo organizada en dos momentos, inicialmente se realizó la prueba de lectura oral y posteriormente una prueba escrita diseñada por la investigadora, con el propósito de obtener mayor información sobre el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes.

Para la aplicación de la prueba oral se tomó como referente el instrumento diagnóstico de Competencias Básicas en Transición Aprender y jugar¹³⁸ diseñado por el Ministerio de Educación, cuyo propósito es permitir la descripción de cuatro competencias básicas para el desarrollo en la infancia. En el caso de esta investigación sólo se tuvo en cuenta la competencia comunicativa, dado que ésta

¹³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. Primera edición. 2009.

permite tener un conocimiento de las habilidades que utiliza el niño(a) para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, haciendo uso de su discurso para comprender el mundo, entender sentimientos, pensamientos y deseos de sí mismo y de aquellos con quienes interactúa. Para tal efecto, dentro de la competencia comunicativa se establecen unos funcionamientos cognitivos denominados anticipación y elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto que a su vez se detallan a través de cuatro descriptores cada uno, representados por las letras (A, B, C, D), siendo la letra A el nivel más elemental y el descriptor D el de mayor complejidad.

A continuación, se detallará las características conceptuales de cada Funcionamiento Cognitivo.

Con respecto al Funcionamiento Cognitivo Anticipación¹³⁹ se refiere a la posibilidad que tienen los niños de representar diferentes tipos de situaciones o eventos futuros, acciones posibles, consecuencias, estados mentales, emocionales e intenciones en una situación dada, los cuales se hicieron visibles cuando los estudiantes respondieron los interrogantes planteados en cada descriptor.

En la siguiente tabla se muestran los descriptores del Funcionamiento Cognitivo Anticipación y las preguntas elaboradas para evaluar el desempeño en cada uno.

¹³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. p.30.

Tabla 7. Categoría Funcionamiento cognitivo Anticipación

FUNCIONAMIENTO COGNITIVO	DESCRIPTORES	PREGUNTAS
CATEGORÍA 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 de la historia.	¿Cómo creen que se sienten los amiguitos del avioncito cuando lo vean llegar? Al finalizar la historia ¿Cómo 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 aconsejará la lechuza al avioncito para poder aprender a volar?

El Funcionamiento Cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto¹⁴⁰ se refiere a la manera como los niños hacen explícitos sus pensamientos, creencias o gustos en una conversación y favorecen “intercambios eficaces” con otras personas. Es así que dicho funcionamiento dio la oportunidad para que los estudiantes expresaran aspectos puntuales de la historia, explicaran sus ideas, manifestaran las razones por las que consideraron ocurrió una situación

¹⁴⁰ Ibid. Pág. 30

en la historia y tomaran una postura frente a lo dicho, guiados de su saber previo y de la información suministrada en el texto.

La tabla 8 provee información acerca de los descriptores que facilitaron observar el desempeño del Funcionamiento y las preguntas que se realizaron para tal fin.

Tabla 8. Categoría Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

FUNCIONAMIENTO COGNITIVO	DESCRIPTORES	PREGUNTAS
CATEGORÍA 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 pensará 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 él 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 globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.	¿Por qué el hombre es el único que puede enseñarle a volar al avioncito? ¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para que sirve cada una de sus partes?

Para el desarrollo de la prueba se contó con la participación de 20 estudiantes cuyo rango de edad oscila entre los 5 y 6 años, debido a que la prueba en su totalidad es

oral, el Instrumento Diagnóstico recomienda conformar grupos de 8 niños para facilitar su aplicación, por tanto, la distribución de los estudiantes se realizó atendiendo dicha sugerencia¹⁴¹.

GRUPO No. 1: Conformado por 8 estudiantes (7 niños y 1 niña)

GRUPO No. 2: Conformado por 6 estudiantes (4 niños y 2 niñas)

GRUPO No. 3: Conformado por 6 estudiantes (4 niños y 2 niñas)

La docente investigadora inició la lectura del libro-álbum titulado El avioncito que no sabía volar, mostrando al grupo de estudiantes la imagen de portada y el título con el fin de propiciar la participación activa de los niños(as) en la elaboración de predicciones acerca del contenido del texto, así mismo se dio paso a la lectura deteniéndose en cada momento de la historia para plantear a los estudiantes una serie de preguntas que brindaron información sobre el desarrollo de la competencia comunicativa.

En total se realizaron 16 preguntas, dos por cada descriptor dirigidos a los funcionamientos cognitivos: anticipación y elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

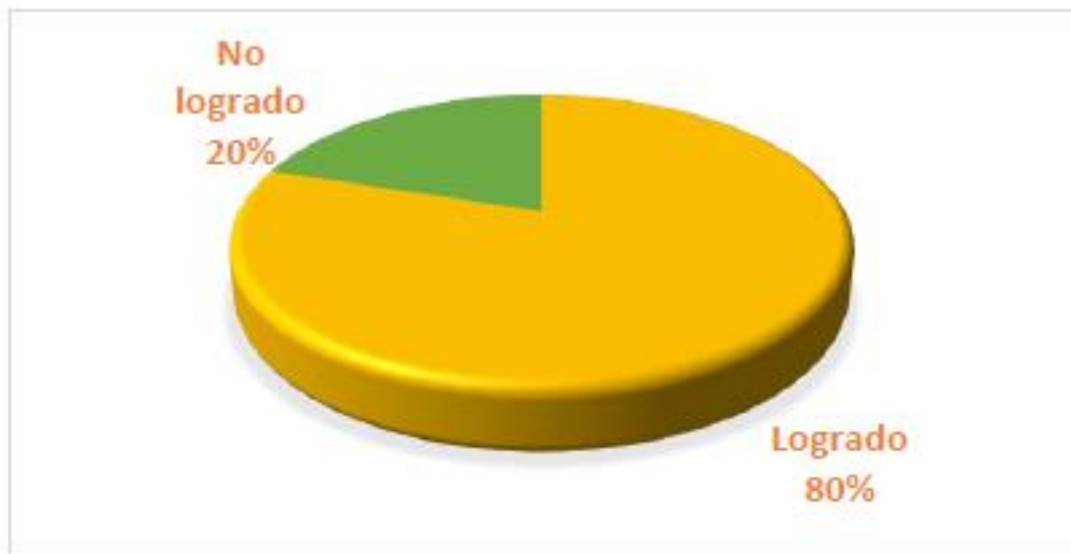
4.1.1 Análisis de la prueba oral

Funcionamiento cognitivo: Anticipación

Descriptor A. El niño predice las posibles acciones que realizarán los personajes.

¹⁴¹ Distribución sugerida por el INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS BÁSICAS. p. 81

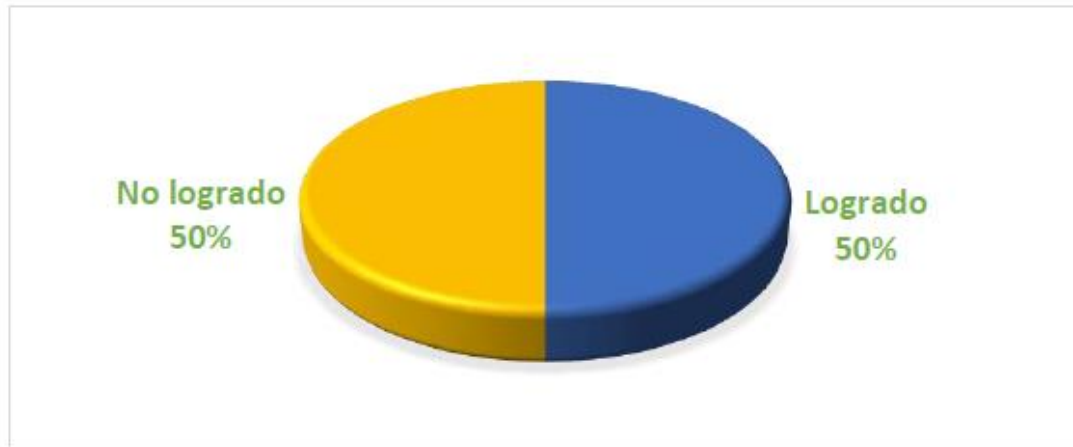
Gráfica 8. Descriptor A Funcionamiento Cognitivo Anticipación.



La gráfica muestra que un 80% de los estudiantes pudieron realizar alguna predicción con relación a las posibles acciones que realizarán los personajes de la historia, cabe resaltar que dichos estudiantes expresaron lo que consideraban podía hacer el personaje principal basándose en la información dada en el texto y las imágenes. Por el contrario, el 20% de los estudiantes no alcanzaron el desempeño propuesto en este descriptor debido a que en el grupo se encuentran niños(as) que en algunas ocasiones se adhieren a lo que dicen sus compañeros y otros que simplemente no respondieron.

Descriptor B. El niño predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro.

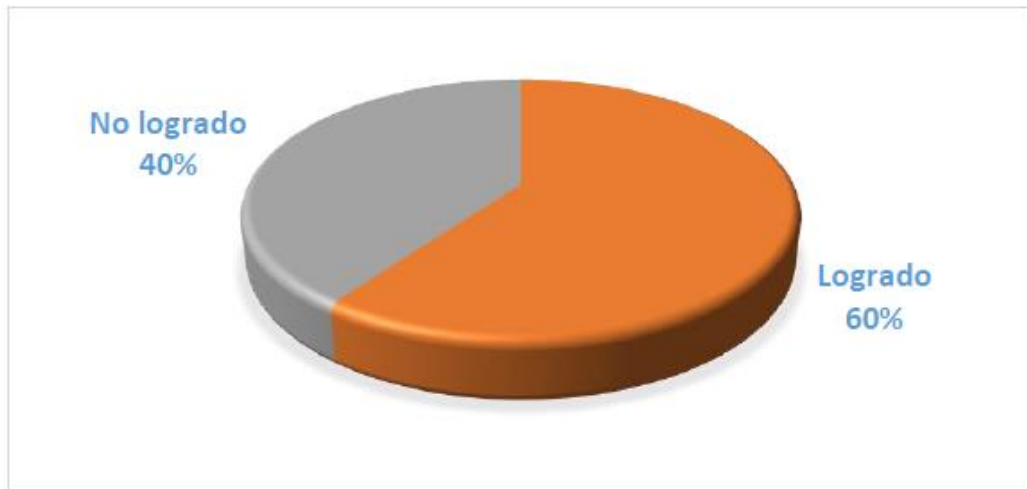
Gráfica 9. Descriptor B del Funcionamiento cognitivo Anticipación.



Teniendo en cuenta la gráfica anterior se puede observar que un 50% de los estudiantes, es decir 10 niños de los 20 que realizaron la prueba, lograron alcanzar el desempeño en este descriptor al identificar que el efecto de una acción realizada por un personaje incide en el actuar del otro, por lo anterior los estudiantes que respondieron acertadamente retomaron información previa de la historia como es el caso de la imagen donde el avión realiza la misma acción que los caimanes (nadar), por ello esta información sirvió de indicio para que los niños(a) pudieran prever lo que sucedería cuando el avioncito ve correr a los potros y por consiguiente elaborar su predicción. Así mismo se evidenció que el otro 50% de los estudiantes no tuvieron en cuenta dicha información, por lo tanto, aunque algunos niños(as) realizan predicciones no logran relacionar el contenido que ofrece la imagen y establecer posibles consecuencias o resultados que se dan a partir de una acción anterior.

Descriptor C. El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.

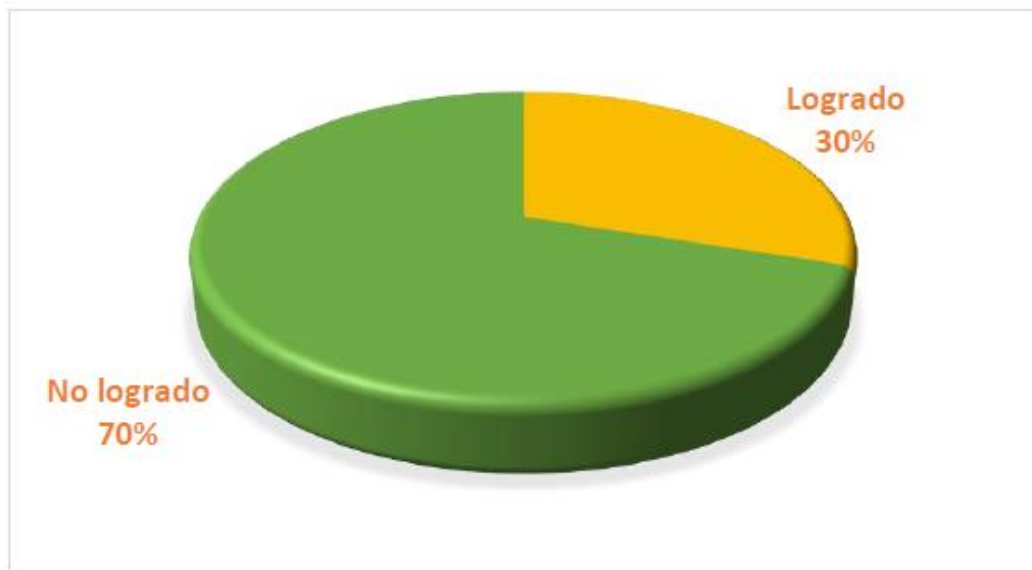
Gráfica 10. Descriptor C del Funcionamiento cognitivo de Anticipación



De acuerdo al porcentaje de la gráfica el 60% de los estudiantes demostraron capacidad para elaborar predicciones basadas en reconocer los posibles sentimientos que podían expresar los personajes frente a situaciones particulares de la historia, por consiguiente se evidencia que este grupo de estudiantes alcanza a comprender algunos comportamientos que dan cuenta sobre el estado emocional de los personajes y atribuyen información extra para explicar sus ideas, teniendo en cuenta lo anterior y ante el siguiente interrogante: Al finalizar la historia ¿Cómo se siente el avioncito? los niños no sólo dieron cuenta del sentimiento que experimenta dicho personaje sino que expresaron el motivo por el cual se da ese sentimiento. Con relación a los demás estudiantes que presentaron la prueba, se evidencia que un 40% no alcanzan a realizar predicciones que respondan al descriptor evaluado debido a que en ocasiones enuncian ideas sobre lo que harán los personajes y no sobre cómo se sienten.

Descriptor D. El niño considera las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones.

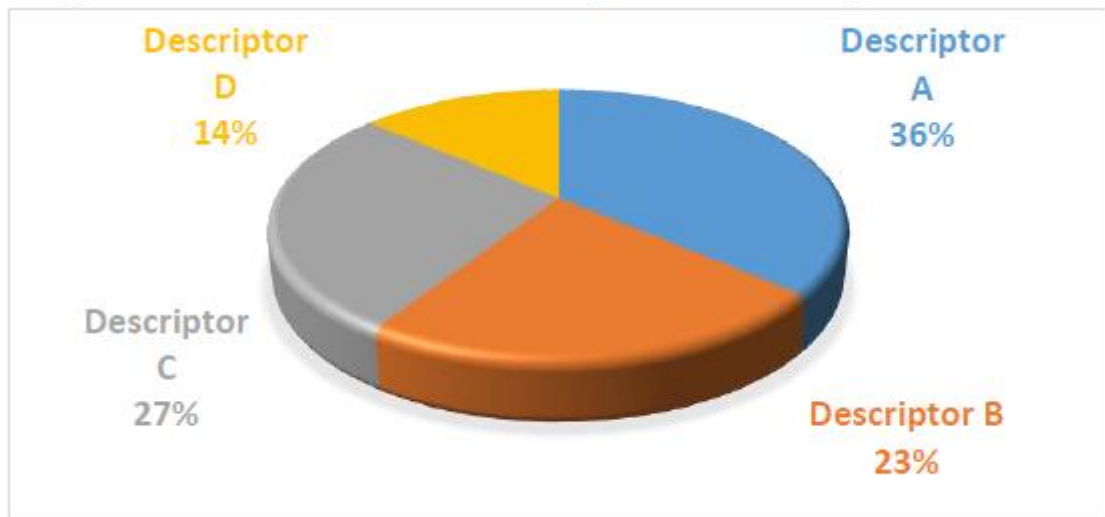
Gráfica 11. Descriptor D del Funcionamiento cognitivo de Anticipación.



La gráfica muestra que un 30% de los niños (6) prevén las intenciones que pueden orientar la ejecución de ciertas acciones de los personajes de la historia, por lo tanto, los estudiantes respondieron a la pregunta ¿Para qué le servirá al avioncito lo que el topo le dice?, explicando que el avioncito puede materializar la acción a partir del diálogo entablado con el topo, por tanto, esto se convierte en un motivo para emprender nuevas acciones. Entre tanto el 70% de los estudiantes (14) aunque en su mayoría expresan algunas ideas no se ajustan a las predicciones que deberían realizar para dar respuesta al interrogante planteado, por tanto, se evidencia que la mayoría de los niños pasan desapercibida información clave que puede ser determinante al momento de predecir un hecho.

A continuación, se presenta el análisis general del Funcionamiento Cognitivo Anticipación.

Gráfica 12. Análisis general del Funcionamiento cognitivo de Anticipación.



De acuerdo a lo observado en la gráfica, los estudiantes que alcanzaron el desempeño más alto se encuentran en el descriptor A, lo que indica que un 36% de los niños(as) expresan sus ideas en torno a las posibles acciones que puede ejecutar el personaje, con relación a lo anterior los niños(as) enuncian lo que puede ocurrir representando diversos hechos que pueden estar ligados o no a la historia. El descriptor C se ubica en el segundo lugar entre el promedio de los descriptores que más aciertos obtuvo, lo que quiere decir que el 27% de los estudiantes identifican algunos sentimientos que pueden experimentar los personajes de la historia y por consiguiente elaboran sus predicciones teniendo en cuenta que un acontecimiento o suceso ocurrido en la trama del cuento genera la presencia de un determinado sentimiento en los personajes.

Por otra parte, en el descriptor B se ubica el 23% de los estudiantes, es decir sólo este porcentaje de estudiantes evidenciaron un desempeño favorable en la capacidad de predecir posibles consecuencias que pueden presentarse cuando una acción es realizada bajo la influencia de otra.

Finalmente, solo un 14% de los estudiantes alcanzaron el desempeño propuesto en el descriptor D, lo que quiere decir que muy pocos niños dan cuenta de las intenciones que orientan el accionar de un personaje, por consiguiente, suponen lo que puede ocurrir y lo expresan a través de predicciones muy concisas.

En la siguiente gráfica se podrá apreciar la información con relación a los niños(as) que lograron, medianamente lograron o no lograron el desempeño del Funcionamiento Cognitivo Anticipación, a través de una escala valorativa se determinó que los estudiantes que realizaron predicciones acertadas en los cuatro (4) descriptores estarían ubicados en el nivel **logrado**, los niños(as) que respondieron acertadamente en 3 y 2 descriptores en el **medianamente logrado** y aquellos estudiantes que sólo alcanzaron el desempeño en un descriptor o ningún desempeño se ubicarían en el **no logrado**.

Gráfica 13. Porcentaje de estudiantes según escala valorativa.



Por lo tanto, se evidencia que sólo el 15%, es decir 3 estudiantes lograron el desempeño en los cuatro descriptores, lo que indica que al momento de construir predicciones los niños(as) relacionan sus conocimientos previos con el texto, realizan procesos mentales que le permiten hacer representaciones de diversas

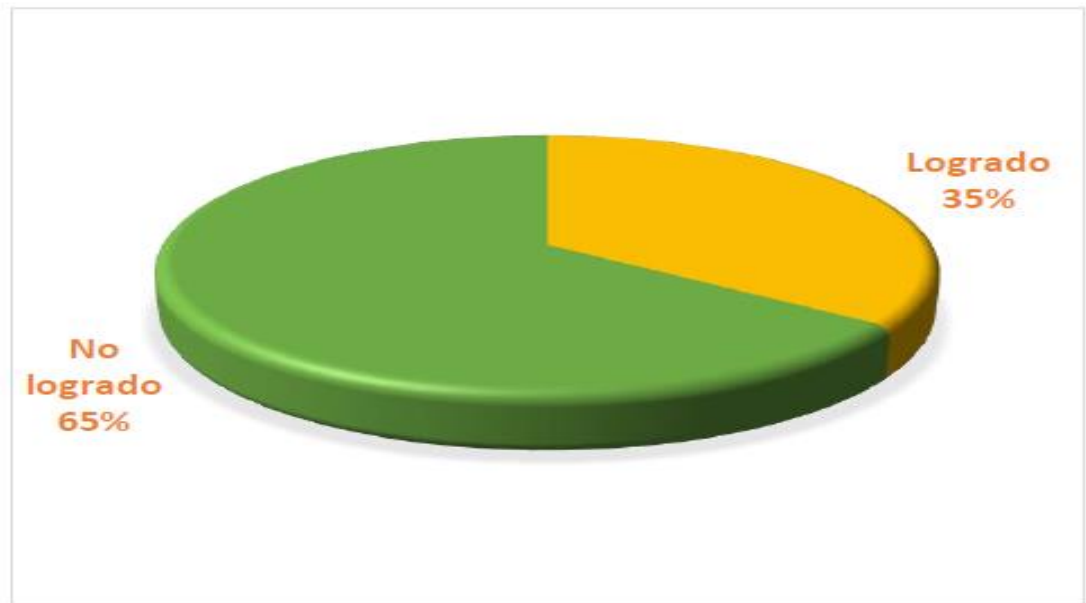
situaciones y expresan que acción, efecto, sentimiento e intención se da en el contexto de la historia. Con relación al nivel medianamente cumple, se observa que un poco más de la mitad de los estudiantes que realizaron la prueba de lectura, alcanzaron el desempeño en algunos descriptores, específicamente en aquellos donde debían predecir una posible acción o el sentimiento presente en un determinado evento, por otra parte un 30% que equivale a 6 estudiantes solo alcanzaron el desempeño en uno o ningún descriptor debido a que al momento de expresar sus predicciones no tuvieron en cuenta las claves que aportaba el texto o en algunos casos no se evidenciaba participación.

El análisis anterior ofreció información valiosa sobre el estado actual de los estudiantes en el Funcionamiento Cognitivo Anticipación y por consiguiente fue necesario tener en cuenta este reporte al momento de diseñar la propuesta de intervención.

Funcionamiento cognitivo: Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

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

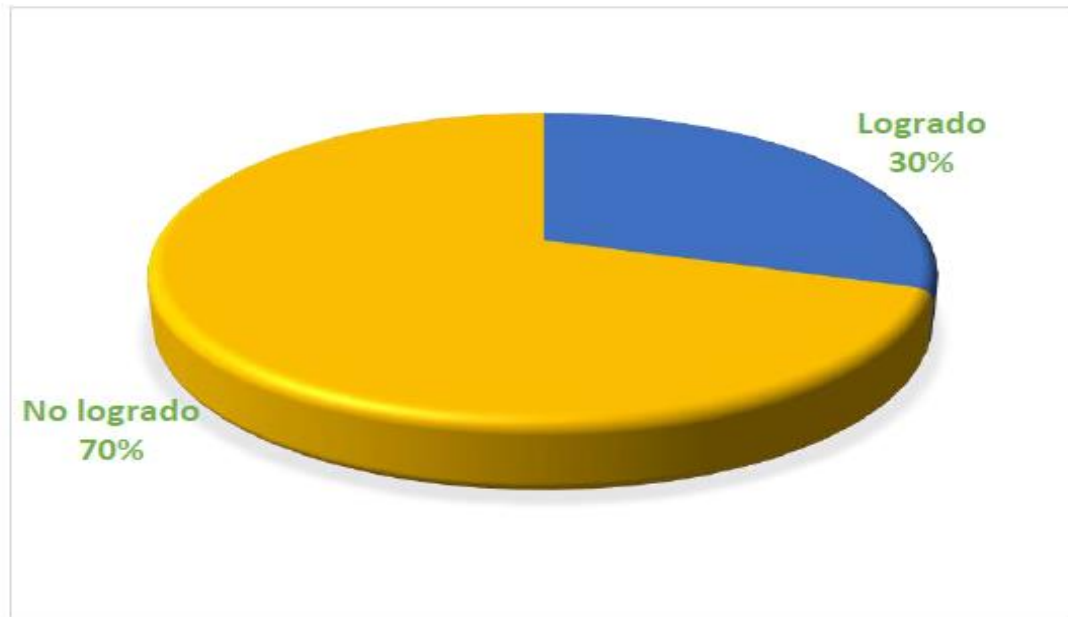
Gráfica 14. Descriptor A del Funcionamiento Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Según el porcentaje observado en el gráfico se puede evidenciar que un 35% de los estudiantes expresaron a través de palabras cortas información ligada a la historia, respondiendo con brevedad y precisión a un aspecto del cuento, por tanto, alcanzaron el desempeño establecido en este descriptor. Por otra parte, un 65% de los estudiantes usan su discurso para dar cuenta de lo que podrá ocurrir basándose en el conocimiento que tiene por su experiencia, pero omiten información presentada en los fragmentos de la historia, por consiguiente, dicha información es carente de significación para los niños al momento de expresar lo que puede pensar el personaje frente a una situación del texto. De acuerdo a la pregunta planteada: ¿Qué pensará el avioncito cuando ve los caimanes en el agua?, algunos niños respondieron **que se lo va a comer** siendo esta una expresión que no responde al contenido real de la historia, debido a que anteriormente se había comentado que el avioncito vivía rodeado de amigos como las aves, potros y caimanes.

Descriptor 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.

Gráfica 15. Descriptor B del Funcionamiento Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

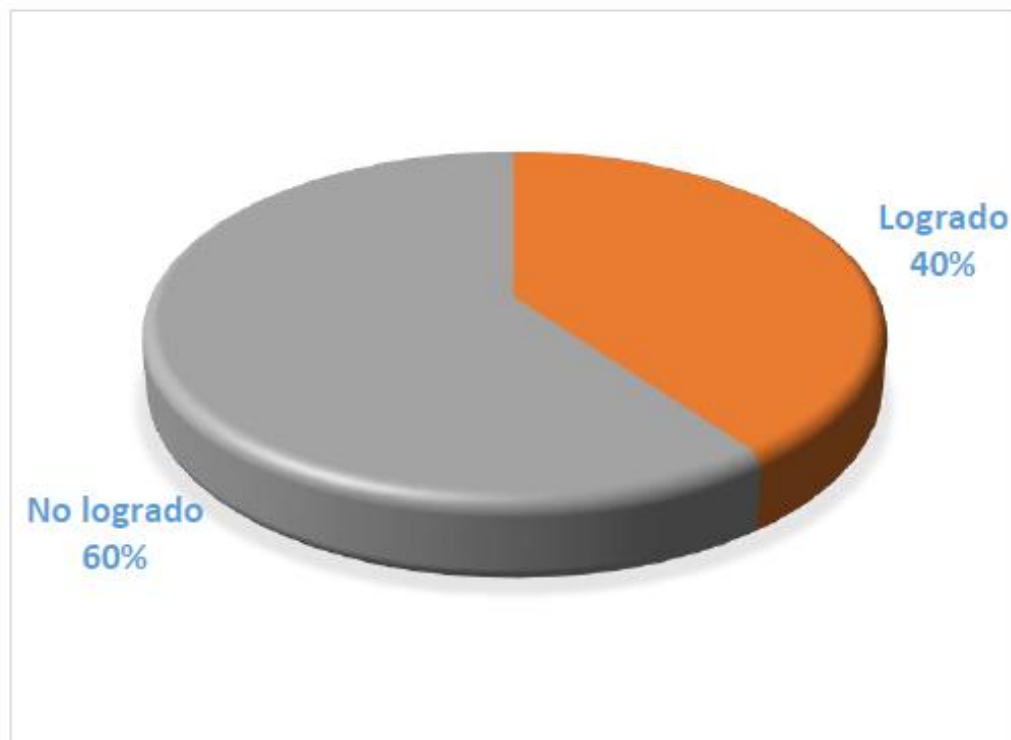


De acuerdo a la gráfica, sólo el 30% de los estudiantes logran hacer uso del discurso para dar a entender su idea, apoyándose de la información expresada a través de las imágenes y la escuchada en la narración, así mismo comienzan a identificar que algunas acciones emprendidas por el personaje no dan solución al problema presentado en la historia, por ello retoman a manera de aclaración ciertos sucesos ocurridos, un ejemplo de esto es que al preguntar: 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 las acciones que el personaje no logró realizar y el resultado de ese intento. Con relación a los estudiantes que no alcanzaron el desempeño en este descriptor, se evidencia que un 70% presentan dificultad al retomar información icónica o textual para explicar la idea que desea expresar, por tanto, no lograron reconocer que el personaje a partir de las acciones

que ha realizado ya tiene un conocimiento sobre lo que no puede hacer y no referirse únicamente a la situación problema de la historia, que en este caso es que el avioncito no puede volar.

Descriptor 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 por su experiencia y situaciones particulares de la historia.

Gráfica 16. Descriptor C del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



La gráfica muestra que un 40% de los estudiantes pudieron expresar algunas razones por las cuales es probable que ocurra una situación o acción específica en la historia partiendo de sus conocimientos previos y de la información proporcionada en el texto, teniendo en cuenta lo anterior los estudiantes que lograron alcanzar este desempeño construyen un discurso donde además de expresar ideas sobre lo

acontecido, sustentan lo que dicen apoyados del saber que poseen como fruto de su experiencia, por consiguiente al realizar la siguiente pregunta: Si el avioncito tiene alas como sus amigos voladores, ¿después de intentarlo él podrá volar como ellos?, los niños(as) proponen razones que servirán para defender su postura frente a lo que piensan. Por el contrario, un 60% de los estudiantes que no lograron el desempeño sólo dan respuestas concisas y se les dificulta exponer una razón para apoyar sus ideas.

Descriptor 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 globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.

Gráfica 17. Descriptor D del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

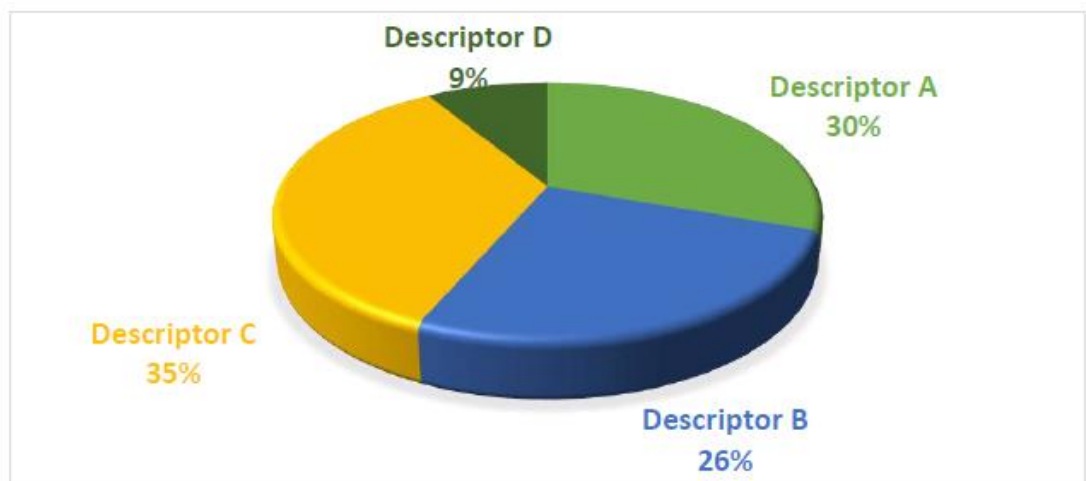


Según el resultado obtenido en la gráfica solo el 10% de los estudiantes además de manifestar la razón que podía explicar el por qué ocurre un hecho en la historia,

proporcionaron un argumento para sustentar su idea, con relación a lo anterior ante la pregunta ¿Qué logrará hacer el avioncito cuando sepa para qué sirve cada una de las partes que él tiene: motor, alas, hélices, ruedas, etc.?, los niños dieron cuenta de la acción que podía realizar el avioncito apoyándose de la información previa expuesta en la historia y por consiguiente mantener su punto de vista. Por otra parte, el 95% de los estudiantes no alcanzaron el desempeño en este descriptor y aunque lograron hacer explícita su idea no dieron cuenta de las situaciones que los llevaron a expresar cierta afirmación.

La siguiente gráfica muestra el análisis general del Funcionamiento Cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

Gráfica 18. Análisis general del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Teniendo en cuenta los resultados alcanzados se puede concluir que muy pocos estudiantes alcanzaron el desempeño establecido en cada descriptor, en general el porcentaje de los descriptores (A, B, y C) se mantiene en un rango similar, sin embargo la mayor diferencia se evidencia en el descriptor D con un cifra porcentual del 9%, es decir que 2 estudiantes expresaron una afirmación que pudieron

sustentar al retomar la idea global de la historia a diferencia del resto del grupo quienes expresaron sus ideas pero no fueron coherentes con lo dicho en el texto. Con relación al desempeño general de los estudiantes en este Funcionamiento Cognitivo, se estableció la misma escala de valoración, de esta forma los estudiantes que alcanzaron los 4 descriptores propuestos se ubicaron en el nivel **logrado**, quienes alcanzaron entre 3 y 2 desempeños **medianamente logrado** y los estudiantes que alcanzaron un desempeño o ninguno se posesionaron en el nivel **no logrado**.

Gráfica 19. Porcentaje de estudiantes según escala valorativa-Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.



Como se muestra en la presente gráfica, el desempeño general de los estudiantes frente a este Funcionamiento Cognitivo evidencia que un gran porcentaje de los estudiantes evaluados (60%), aunque hacen uso del discurso en algunas situaciones comunicativas como informar de forma breve lo que pasa en la historia retomando como fuente de información lo dicho en las imágenes y el texto, se están limitando a responder preguntas muy puntuales de la historia y son muy pocos los estudiantes que se expresan con mayor fluidez demostrando que pueden explicar algunas ideas.

Este análisis hizo visible la necesidad de fortalecer el Funcionamiento Cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto y retomar los mismos descriptores en la fase de intervención de la propuesta de investigación con el fin de contrarrestar el porcentaje de quienes se encuentran en la escala valorativa **no logrado** y así mismo poder alcanzar el desempeño en todos los descriptores para hacer visible la participación de los estudiantes en el nivel **logrado**.

4.1.1.1 Análisis de la prueba escrita: Para complementar la información acerca del proceso de comprensión lectora y recuerdo de detalles sobre el cuento titulado El avioncito que no sabía volar, se realizó una prueba escrita que constó de 10 preguntas y fue desarrollada de manera individual, con un tiempo estipulado de una hora y quince minutos. En la prueba predominaron preguntas que hacen parte del nivel de lectura literal, puesto que resultó necesario conocer si los niños(as) recuperan información explícita, recuerdan detalles mencionados en la historia, identifican características de los personajes, organizan secuencia de eventos, es decir, retoman lo dicho en el texto para tener una idea global de la lectura.

Cabe resaltar que en la prueba oral la mayoría de las preguntas demandó por parte de los estudiantes la construcción de predicciones e inferencias, por tanto, aspectos como identificar los personajes de la historia, el lugar donde se desarrolló, la situación problema del personaje principal y algunas acciones mencionadas en el cuento fueron tenidas en cuenta en la prueba escrita.

Las preguntas que se elaboraron están organizadas siguiendo el planteamiento de Thomas Barret¹⁴² quien a través de su propuesta denominada la Taxonomía de Barret busca organizar y clasificar el tipo de preguntas que se deben realizar a los estudiantes con el propósito de guiarlos en el proceso de comprensión lectora.

¹⁴² COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL. Promigas Fundación. 2013. p. 31

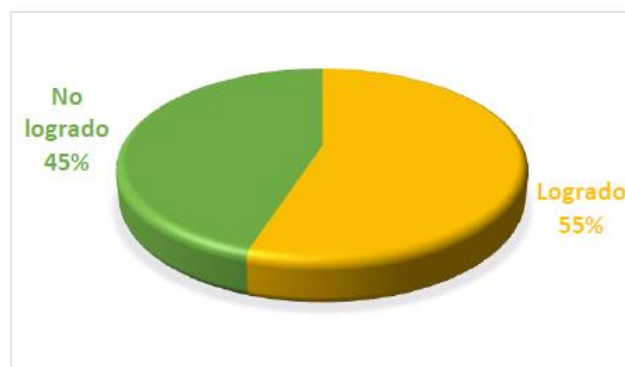
Con relación a lo anterior, la siguiente tabla muestra cómo se organizaron las preguntas de la prueba escrita tomando como referencia lo expuesto por el autor, así mismo la escala de apreciación para evaluar el desempeño de los estudiantes y el resultado alcanzado en cada pregunta planteada.

Tabla 9. Clasificación de las preguntas según la Taxonomía de Barret.

NIVEL	COMPRENSIÓN	TIPO	PREGUNTAS	LOGRADO	NO LOGRADO
Explícito	Literal	R. de detalles	Observa y encuentra el personaje principal de la historia, coloréalo.	11	9
		R. de detalles	Encierra el personaje que no pertenece al cuento narrado anteriormente.	16	4
		R. de detalles	Encierra el lugar donde vivía el avioncito.	15	5
		R. de detalles	Según la lectura, ¿Cuál de estos lugares es el más apropiado para que el avioncito aprendiera a volar?, enciérralo.	18	2
		R. de detalles	Observa e identifica el personaje que enseñó a volar al avioncito. Marca la respuesta.	13	7
		R. de idea principal	¿Cuál era el problema del avioncito? Colorea la respuesta indicada.	20	0
		R. de características	Dibuja en el recuadro un animal volador que se mencione en la historia.	16	4
Implícito	Inferencial	R. de secuencia	Escribe 1, 2 y 3 para ordenar lo que pasó en el cuento.	12	8
		I. de características	Señala las partes que necesitaba el avioncito para poder volar. Coloréalas.	16	4
		I. de comparación	Señala la imagen que corresponde al título del cuento.	15	5

4.1.1.2 Análisis por niveles de lectura

Gráfica 20. Pregunta No. 1: Observa y encuentra el personaje principal de la historia, coloréalo.



Colorea el personaje principal.



En la pregunta planteada se exponen 6 imágenes de los personajes que realizaron alguna intervención en el cuento, sin embargo, el propósito de esta pregunta es que los estudiantes pudieran identificar sólo el personaje principal reconociendo que es aquel que le ocurren todas las situaciones y el que se nombra con mayor frecuencia.

Con relación a la gráfica se puede evidenciar que un 55% es decir, 11 estudiantes respondieron acertadamente la pregunta, lo que indica que demostraron facilidad para reconocer el personaje principal de otros personajes de la historia, el interrogante planteado apunta al nivel literal, específicamente al **Reconocimiento de detalles**¹⁴³, por tanto dichos estudiantes recuerdan información específica planteada en el texto y lograron identificar un elemento clave de la historia. La respuesta a su vez se relaciona con la categoría II Identifica los personajes de la historia y al Derecho Básico de Aprendizaje¹⁴⁴ que propone lo que el niño(a) puede aprender Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.

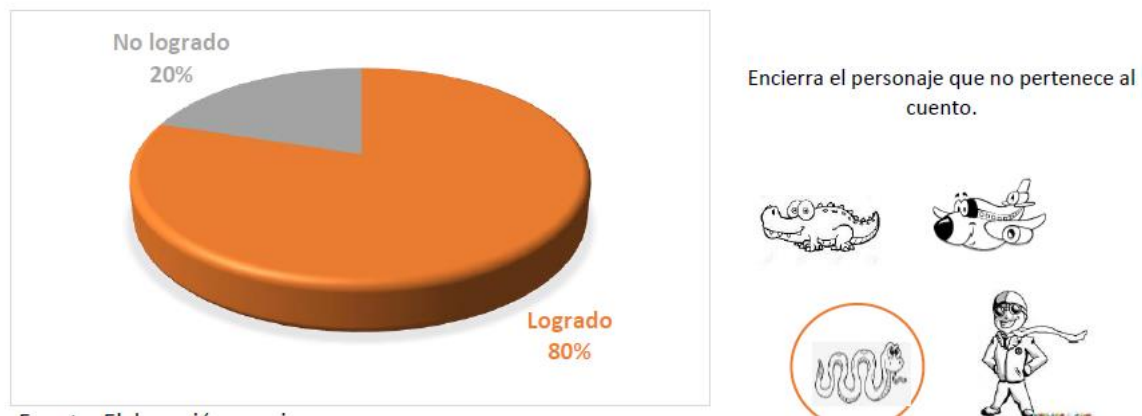
Respecto al otro porcentaje alcanzado se pudo establecer que un 45% de la población evaluada no lograron identificar el personaje principal, marcando como posibles respuestas la imagen del hombre y el potro, dichas respuestas señaladas por los niños(as) son incorrectas y pese a retomar fragmentos de la historia para esclarecer las ideas, no tuvieron en cuenta dicha información, por consiguiente presentaron dificultad en precisar este elemento (personaje) que hace parte del nivel de lectura literal.

¹⁴³ COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL. Promigas Fundación. 2013. p. 31

¹⁴⁴ DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g1.pdf (consultado Mayo 24 de 2017)

Gráfica 21. Pregunta No. 2: Encierra el personaje que no pertenece al cuento narrado anteriormente.



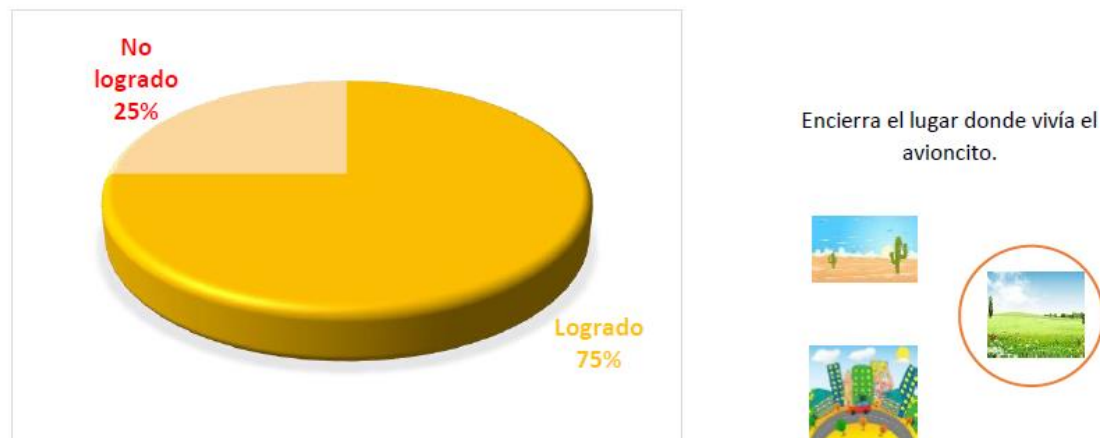
Según la gráfica, el 80% de los estudiantes lograron responder acertadamente, lo que indica que el interrogante está en un nivel de dificultad bajo y por tanto la mayoría de los niños(as) lograron evocar detalles para recordar que el personaje de la serpiente no tuvo ninguna participación en la historia, tal como expone Barret¹⁴⁵ esta pregunta se clasifica en el nivel explícito de comprensión literal y de tipo **Reconocimiento de detalles**, por lo cual se evidencia que los niños(as) al escuchar una narración pueden informar sobre un aspecto muy puntual de la historia, identificando elementos explícitos donde simplemente establecen el reconocimiento de alguna información. Las respuestas dadas se relacionan con la categoría II Identifica los personajes de la historia.

Con relación al restante de los estudiantes que presentaron la prueba se observa que un 20% escogieron las opciones incorrectas como el caimán, el hombre y un estudiante quien señaló el avión, cabe resaltar que al momento de leer el interrogante se les insistió a los niños(as) que recordaran cuál de esos personajes no se nombró o no apareció en el cuento y aun así no lograron traer a la memoria este dato, en consecuencia a lo anterior, resulta necesario proponer preguntas

¹⁴⁵ Ibíd. p. 31

literales que contribuyan a alcanzar el siguiente DBA¹⁴⁶ *Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.*

Gráfica 22. Pregunta No. 3 Encierra el lugar donde vivía el avioncito.



A través de la gráfica se puede evidenciar que un 75% de los estudiantes respondieron acertadamente la pregunta, lo que indica que un gran porcentaje de los niños(as) lograron identificar el escenario donde transcurre la historia, por consiguiente aunque uno de los escenarios presentados en las opciones hizo parte del contenido del cuento, éste aspecto no distrajo la atención de los niños(as) al señalar sus respuestas, por el contrario lograron diferenciar el lugar donde inicia la historia y por ende donde vivía el personaje principal. Las respuestas a su vez responden a la categoría III Identifica el tiempo y el lugar en que se desarrollan los hechos, así como también a lo establecido en el siguiente DBA¹⁴⁷ *Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.* Por consiguiente, se puede deducir a través de las respuestas, que los niños(as) recuperaron este dato que se menciona explícitamente en el texto.

¹⁴⁶ *Ibíd.*

¹⁴⁷ *Ibíd.*

Un 25% es decir 5 estudiantes señalaron como respuesta la imagen de la ciudad, la cual es incorrecta porque este no es el lugar donde vivía el avioncito, sino que es el lugar a donde se dirigió para resolver su problema, lo que indica que los estudiantes que se encuentran dentro de este porcentaje no logran relacionar más de una información presentada en el texto y descartar aquella que se aleja del aspecto solicitado en la pregunta planteada. Así mismo se evidencia que del 100% de los estudiantes ninguno marcó la opción del desierto, por tanto, acuden a su memoria para conservar información textual.

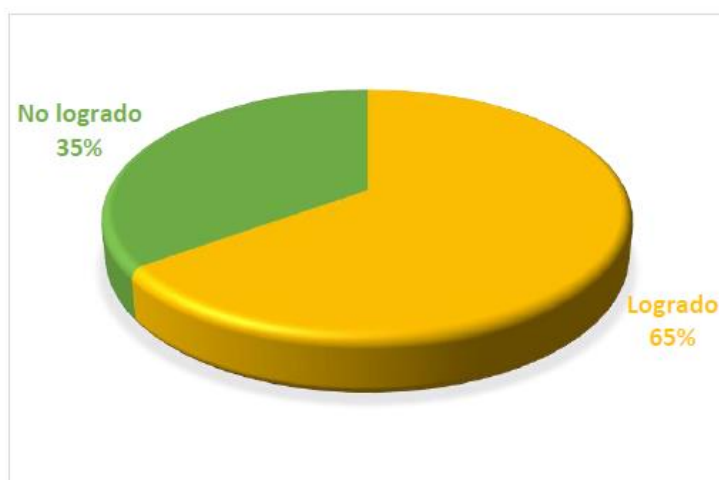
Gráfica 23. Pregunta 4 Según la lectura ¿Cuál de estos lugares es el más apropiado para que el avioncito aprendiera a volar? Enciérralo.



En la gráfica se puede observar que el 90% de los estudiantes respondieron acertadamente preguntas sobre los escenarios donde ocurre la historia, es decir que 18 niños de los 20 que presentaron la prueba traen a la memoria el espacio que está descrito de manera explícita en el relato, este interrogante hace parte del nivel de lectura literal y tenía como propósito hacer que los estudiantes pudieran reconocer y evocar detalles, lo anterior brinda información acerca de los elementos que están inmersos en una narración y los cuáles pueden ser identificados claramente por el grupo de estudiantes. Las respuestas a su vez responden a la categoría III Identifica el tiempo y el lugar en que se desarrollan los hechos, así

mismo guarda estrecha relación con lo propuesto en el DBA¹⁴⁸ *Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.*

Por otra parte, solo el 10% equivalente a 2 estudiantes no respondieron acertadamente, pero en ambos casos la respuesta es la misma encerrando como opción la imagen donde el avioncito está aprendiendo a volar en la tierra, si bien, esta imagen está relacionada con los primeros escenarios donde el personaje principal de la historia trató de aprender a volar, es evidente que los niños(as) no lograron determinar cuál era el lugar más apropiado para emprender dicha acción. Gráfica 24. Pregunta No. 5 Observa e identifica el personaje que enseñó a volar al avioncito. Marca la respuesta.



Identifica el personaje que enseñó a volar al avioncito.



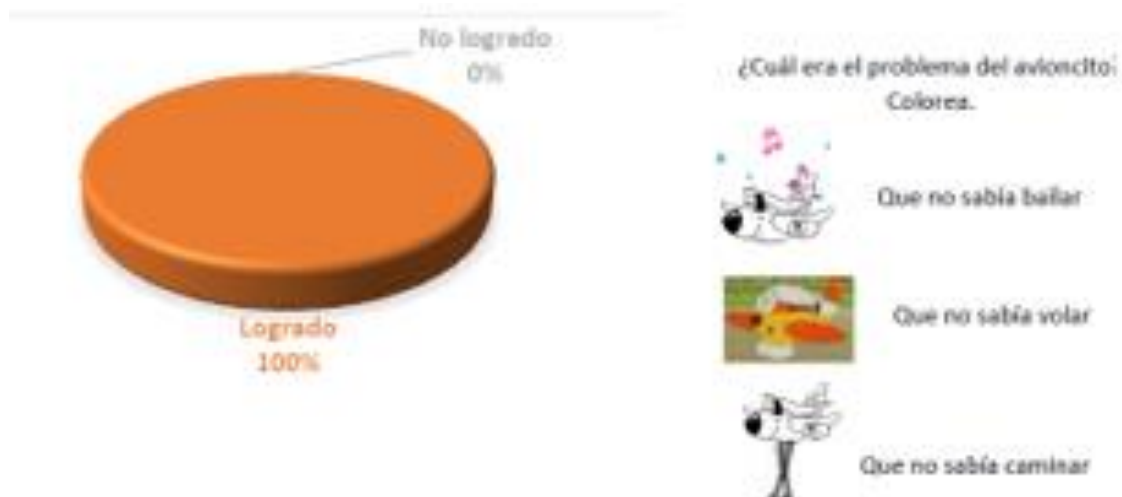
De acuerdo a la gráfica el 65% de los estudiantes marcaron la opción correcta, lo que demuestra que los niños(as) lograron identificar entre varios personajes que aparecen en el cuento cuál de ellos enseñó a volar al avioncito, por lo tanto, los niños(as) retomaron fragmentos específicos de la historia y se apoyaron en el contenido explícito de las imágenes para resolver el interrogante de tipo **Reconocimiento y evocación de detalles**¹⁴⁹. Con relación al 35% de los

¹⁴⁸Ibíd.

¹⁴⁹ Ibíd. p. 31

estudiantes que marcaron otras opciones se evidencia que 4 estudiantes señalaron la imagen de la lechuga indicando así que este personaje fue quien enseñó a volar al avioncito, lo cual es incorrecto porque, aunque este personaje finalmente le da la clave al avioncito para resolver el problema, es el personaje del hombre quien realiza la acción de revisar las partes que componen el avión y enseñarle a volar. Por lo anterior, se puede deducir que los niños(as) presentan dificultad para identificar las acciones específicas que cumplen varios personajes dentro de una misma historia. Finalmente las respuestas dadas están relacionadas con la categoría II Identifica los personajes de la historia y responden al DBA¹⁵⁰ *Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.*

Gráfica 25. Pregunta No. 6 ¿Cuál era el problema del avioncito? Colorea la respuesta indicada.



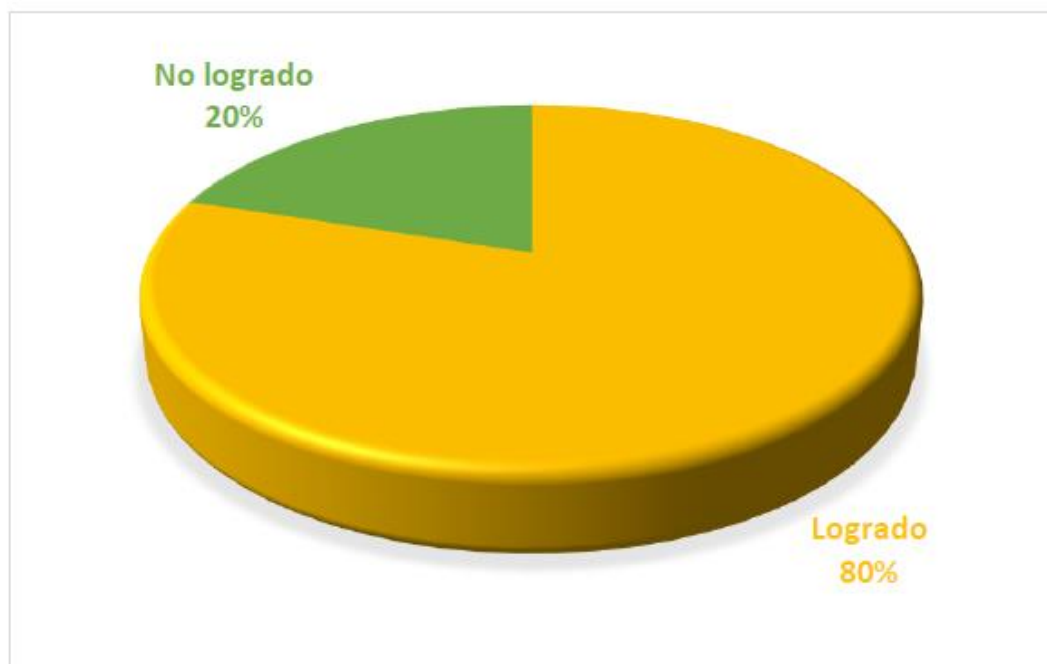
Como se puede observar en la gráfica, el 100% de los estudiantes es decir los 20 niños(as) que presentaron la prueba determinaron que el problema del avioncito era que no sabía volar, siendo ésta la respuesta correcta y descartando por consiguiente las dos opciones que no guardan ninguna relación con el contenido

¹⁵⁰ *Ibíd.*

real de la historia, por tanto, el interrogante planteado se encuentra en un nivel de dificultad bajo. Lo anterior da cuenta de que los niños(as) lograron localizar y reconocer una idea que se halló expresada explícitamente tanto en el título como en diversos fragmentos del cuento.

De acuerdo a la propuesta de Barret¹⁵¹, esta pregunta está dirigida a la comprensión literal y de tipo **Reconocimiento de idea principal**, a su vez responde a la categoría VI *Comprende información global del texto*.

Gráfica 26. Pregunta No. 7 Dibuja en el recuadro un animal volador que se mencione en la historia.



La gráfica muestra que un 80% de los estudiantes lograron evocar la característica principal de los animales voladores mencionados en la historia, es decir que tienen alas, por tanto, cuando se les solicitó que dibujaran un animal pudieron determinar cuáles cumplían dicha característica y establecer que no todos los personajes

¹⁵¹ *Ibíd.* p. 31

presentes en el cuento podían realizar la misma acción (volar). Con relación a lo anterior la pregunta es de comprensión literal y se clasifica en el tipo de **Reconocimiento de las características de los personajes**¹⁵² lo que significa que los niños(as) identificaron los rasgos explícitos de un personaje mencionado en el texto. Las respuestas apuntan a la categoría IV Reconoce algunas características de los personajes de la historia. Por el contrario, un 20% de los estudiantes no lograron identificar un animal volador de lo cual se deduce que los niños(as) desconocen que es un animal volador, cuáles de los personajes nombrados en la historia son voladores y por ende no establecen la relación entre el término (volador) y la acción que pueden realizar.

Gráfica 27. Pregunta No. 8 Escribe 1, 2 y 3 para ordenar lo que pasó en el cuento.



Según la gráfica el 60% de los estudiantes lograron organizar correctamente las imágenes de acuerdo a lo sucedido en la historia, lo que indica que los niños

¹⁵² COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL. Promigas Fundación. p. 32

presentaron facilidad para recordar detalles e identificar el orden de los eventos o acciones explícitas en el cuento, por lo anterior esta pregunta está orientada a obtener información de la comprensión literal y se enmarca en el tipo de **Reconocimiento de secuencia** según lo establecido en la propuesta de Barret¹⁵³, así mismo guarda relación con lo establecido en el siguiente DBA¹⁵⁴. *Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta* y con la categoría V *Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto*. Respecto al otro porcentaje, se evidencia que un 40% de los estudiantes no lograron alcanzar el desempeño del interrogante planteado, lo que indica que presentan dificultad para reconocer los diversos momentos que se dieron en la historia y asignarles una organización que les permitiera recrear lo acontecido.

A continuación, se muestra la gráfica con el análisis general del nivel de comprensión literal.

Gráfica 28. Análisis general del nivel de comprensión literal



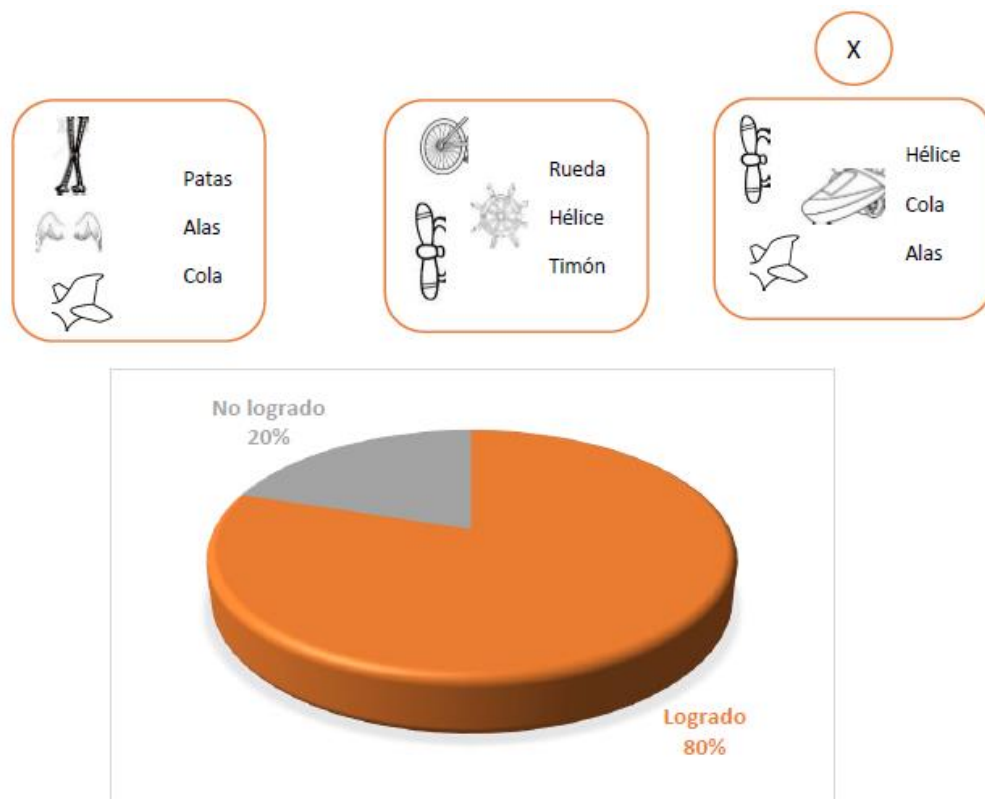
¹⁵³ COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL. Promigas Fundación. p. 31

¹⁵⁴ DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g1.pdf (consultado Mayo 24 de 2017)

Tomando como referencia los porcentajes observados en la gráfica, se puede apreciar que el 76% de los estudiantes obtuvieron un desempeño favorable en el nivel de comprensión literal, esto demuestra que los niños(as) recuperan y recuerdan información explícita en el texto, con relación a lo anterior el grupo en general respondió acertadamente las preguntas relacionadas con la identificación de personajes, el lugar donde ocurrió la historia, ordenan algunas acciones mencionadas en el texto y recuerdan características precisas de uno o varios personajes de la historia. Así mismo es necesario precisar que un 24% de los estudiantes presentaron dificultad para retomar datos que se encontraban en el texto, por consiguiente, no lograron localizar la información solicitada.

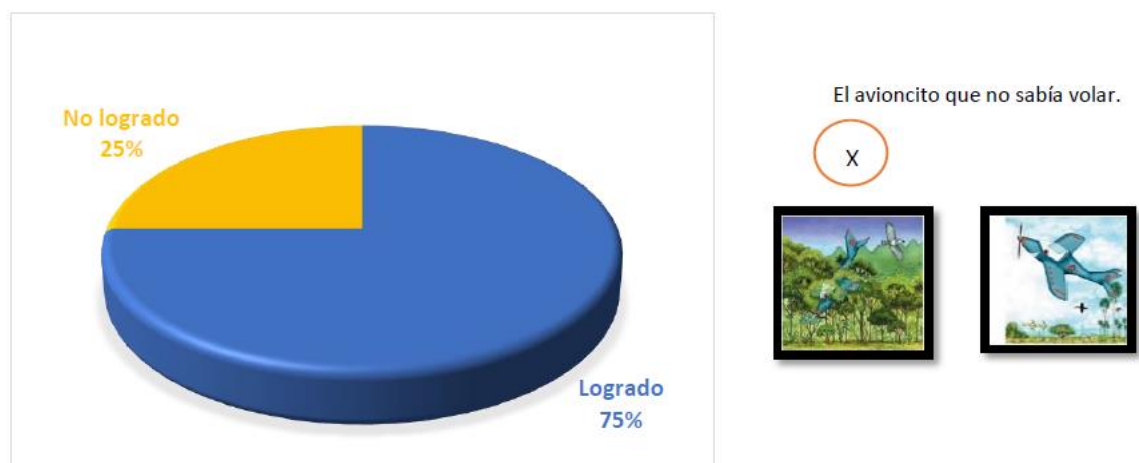
Gráfica 29. Pregunta No. 9 Señala las partes que necesitaba el avioncito para poder volar.



La gráfica muestra los resultados obtenidos con relación a la pregunta del nivel de lectura inferencial, estableciendo que el 80% de los estudiantes lograron identificar

de las tres opciones planteadas aquella que se relaciona con las partes físicas del avión, por tanto se evidencia que los niños(as) pudieron inferir la respuesta retomando pistas explícitas presentadas en el texto entre las que se encuentra la imagen donde aparece uno de los personajes preguntando al avioncito si sabe para qué le sirve la cola, la hélice y las alas, es por ello que aunque en el texto no dice directamente que esas son las partes que necesita el avión para realizar la acción, los niños(as) si toman en cuenta esta imagen como portadora de información y referente para realizar sus inferencias. El interrogante está planteado bajo la denominación **Inferencia de rasgos de los personajes**¹⁵⁵ ya que implica determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto, así mismo apunta a la categoría IV *Reconoce algunas características de los personajes de la historia*. Con relación al otro porcentaje, la gráfica muestra que el 20% de los estudiantes escogieron opciones incorrectas debido a que algunos niños(as) no siguieron instrucciones al responder la pregunta y otros, aunque nombran las partes visibles del avión no establecieron diferencias entre las alas de un animal y las del avión, por consiguiente, toman como indicio la función que cumplen, pero no las características físicas de estas.

Gráfica 30. Pregunta No. 10 Señala la imagen que corresponde al título del cuento.



¹⁵⁵ Ibíd. p. 32

Para resolver el primer interrogante se plantearon dos opciones de las cuales los niños(as) debían tachar la imagen que correspondiera al título del cuento, es así como la gráfica muestra que un 75% de los estudiantes marcaron la opción correcta, lo que indica según la clasificación realizada por Barret¹⁵⁶ que dichos estudiantes realizaron una inferencia denominada Inferencia de comparación, por lo tanto al presentarles dos imágenes donde se muestra al personaje principal del cuento ejecutando dos acciones diferentes, los niños(as) lograron establecer una comparación entre ellas, retomando aspectos globales del contenido de la historia para descartar aquella opción que se alejaba del título, que en este caso es *El avioncito que no sabía volar*, por consiguiente las respuestas dadas por los estudiantes se relacionan con la categoría I *Relaciona la imagen con el título del cuento*, así mismo dicho interrogante apuntó a obtener información que respondiera el DBA¹⁵⁷ propuesto *Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito*.

Por el contrario, el 25% de los estudiantes indicaron la opción donde aparece la imagen del avión volando, la cual es incorrecta porque no se relaciona con el título del cuento, es decir los niños(as) presentaron dificultad para recordar la información necesaria y explícita que le permitiera inferir a través de lo observado en la imagen y lo escuchado en la narración la respuesta correcta.

Cabe resaltar que dado el nivel de formación de los niños(as), fue necesario leer nuevamente el título de manera que se les proporcionara la información suficiente para descartar o confirmar su respuesta.

La siguiente gráfica presenta el análisis general del nivel de comprensión inferencial.

¹⁵⁶ COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL. Promigas Fundación. 2013. p. 32

¹⁵⁷ DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g1.pdf (consultado Mayo 24 de 2017)

Gráfica 31. Análisis general del nivel de comprensión inferencial

NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL



Con relación a lo expuesto en la gráfica se observa un alto porcentaje de estudiantes que respondieron acertadamente los interrogantes planteados en el nivel de comprensión inferencial, lo que indica que un 77% de los niños(a) lograron realizar inferencias de dos tipos: inferencia de comparaciones que se evidenció cuando los niños(as) lograron identificar diferencias entre dos imágenes y relacionar una de ellas con el título de la historia e inferencia de características que se hizo visible cuando identificaron las partes del avioncito, pues en la información presentada en el texto no se mencionó explícitamente cuáles partes necesitaba el avioncito para volar, por tanto los niños(as) pudieron extraer dicha conclusión partiendo de sus conocimientos previos y de los indicios presentes en las imágenes del texto. El restante de los estudiantes, un 23% no lograron alcanzar este nivel de comprensión debido a que no tuvieron en cuenta la información del texto para realizar sus conjeturas, lo cual tuvo incidencia en las respuestas dadas.

Tabla 10. Compilado de respuestas. Prueba inicial

PREGUNTAS	EST.1	EST. 2	EST. 3	EST. 4	EST. 5	EST. 6	EST. 7	EST. 8	EST. 9	EST.10	EST.11	EST.12	EST.13	EST.14	EST. 15	EST.16	EST.17	EST.18	EST.19	EST.20
1. Señala la imagen que corresponde al título del cuento.		X	X	X	X		X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X
2. Observa y encuentra el personaje principal de la historia, Coloréalo.	X	X		X					X	X	X	X	X	X		X			X	
3. Encierra el personaje que no pertenece al cuento narrado anteriormente.	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
4. Encierra el lugar donde vivía el avioncito		X	X	X				X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. ¿Cuál era el problema del avioncito? Colorea la respuesta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Dibuja en el recuadro un animal volador que se mencione en la historia.	X	X	X		X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7. Señala las partes que necesitaba el avioncito para poder volar. Coloréalas.	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		
8. Según la lectura, cuál de estos lugares es el más apropiado para que el avioncito aprendiera a volar, enciérralo.	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9. Observa e identifica el personaje que enseñó a volar al avioncito. Marca la respuesta.	X	X	X	X				X	X		X	X		X	X		X	X	X	
10. Escribe 1,2 y 3 para ordenar lo que pasó en el cuento.		X	X	X	X	X	X				X		X	X			X	X	X	

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Entrevista semiestructurada a docentes. La entrevista fue realizada a 2 docentes pertenecientes a una institución educativa del sector rural del municipio de Barrancabermeja, una de ellas ejerce su labor en el grado preescolar y la otra docente tiene a su cargo multigrado atendiendo niños(as) desde los 5 años hasta los 10 años aproximadamente. Dicha entrevista tuvo como propósito obtener información acerca de las actividades que realizan las docentes para crear en los estudiantes el hábito lector, cómo desde su experiencia han contribuido al fortalecimiento del proceso lector en el grado transición, el tiempo que dedican para realizar actividades de lectura, las estrategias que utilizan y finalmente cómo evalúan la comprensión lectora. Para ello se diseñó una guía de entrevista que contenía 10 preguntas y se contó con un tiempo de una hora por cada docente para recabar los datos mencionados anteriormente.

Tabla 11. Análisis de la información registrada entrevista a maestros

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Identificar las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial.	
FECHA DE LA ENTREVISTA: 19 de abril/2017	AÑOS DE EXPERIENCIA: 6 años/8 años
GÉNERO: Femenino	EDAD:
HORA DE INICIO: 11:00 a.m	HORA DE FINALIZACIÓN: 12:00 m
CÓDIGOS	
M1: (Maestra 1)	
M2: (Maestra 2)	
PREGUNTA 1: ¿Cuáles textos fueron sus favoritos en la niñez?	
¿Qué tipo de texto ha podido identificar que resulta más atractivo de leer para sus estudiantes?	
CATEGORIA: Cuento	

SUBCATEGORIA:	DESCRIPTOR
Lectura guiada según intereses	<p>M1P1: Los textos que me interesaban leer y que pues fui como educada mediante ese proceso por mi papá y por mi mamá fueron los de Rafael Pombo, <u>los típicos cuentos de La Pobre Viejecita, el Renacuajo Paseador, Mirringa Mirronga, ese tipo de cuentos eran los que me interesaban por leer.</u></p> <p>M1P2: <u>El tipo de texto es el cuento</u> ya que para ellos son como más interesantes, <u>se interesan más por ese tipo de lectura</u> porque como son lecturas que ellos mediante la forma como uno les lea, ellos quedan como intrigados, les llama la atención entonces por eso se interesan más, por eso me parece que <u>los cuentos son las lecturas más adecuadas.</u></p>
CÓDIGOS	
M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1)	M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1)
ANÁLISIS	

Cabe resaltar que las docentes manifiestan una tendencia similar en torno a la edad para iniciar el proceso de lectura, pues de acuerdo a su experiencia han constatado que es en la etapa inicial (0-6 años) el momento preciso para despertar en los niños(as) la curiosidad por leer; sin embargo es importante precisar sobre las diferentes opiniones que exponen cada una de ellas, si bien una maestra da relevancia a la lectura de imágenes como un recurso que le permite a los niños(as) entender y realizar algún tipo de lectura, la otra docente considera que el proceso lector se da cuando los niños(as) inician a identificar letras, reiterando con esta explicación que sólo es posible propiciar un acercamiento a la lectura siempre y cuando exista la condición de un posible reconocimiento al código escrito, lo cual alude nuevamente a constatar que en este caso el proceso de lectura es visto como la mera decodificación, por lo anterior se puede deducir que dicha maestra prioriza la letra escrita como la herramienta fundamental para llevar a cabo el proceso de lectura y aunque menciona actividades visuales muy posiblemente las deja en un segundo plano. Para Teresa Colomer¹⁵⁸ la etapa infantil representa un momento crucial para acercar a los niños (as) a la lectura y aunque ellos lleguen a las aulas sin saber leer se está jugando la partida más importante para su futuro como lectores.

PREGUNTA 2: ¿Qué función desempeña el docente en el proceso de lectura durante la etapa inicial de formación?

CATEGORIA: El rol del mediador en el proceso lector.

SUBCATEGORIA:	DESCRIPTOR
Se limita a dar indicaciones	M1P1: La función <u>de guía</u> , es como la persona que <u>orienta</u> , la que <u>está ahí realizando indicaciones</u> para que los estudiantes de una u otra manera ellos vayan como buscándole un sentido a

¹⁵⁸ COLOMER, Teresa. Didáctica de la Lengua en Educación Infantil. pág. 213.

Orienta la enseñanza	<p>cada paso que uno les va orientando.</p> <p>M2P1: El desempeño que uno como maestro cumple es enseñar, saberlo guiar, enseñarle valores, enseñarle de pronto la lectura y que por medio de la lectura nos podemos enriquecer y podemos llegar a aprender situaciones o problemas y eso porque uno para ellos es un modelo a seguir.</p>
<p>CÓDIGO: M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1) M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1)</p>	
<p>ANÁLISIS</p>	
<p>Aunque las maestras reconocen que el mediador es una persona que cumple una función de guía, orientador, da indicaciones, resulta claro que desconocen el rol del docente en el proceso de lectura, por lo cual realizaron una descripción general, pero en cierta medida no brindaron la información requerida para responder la pregunta planteada, con relación a lo anterior se puede observar la necesidad de repensar el papel que el maestro debe asumir en torno a la práctica de la lectura y la responsabilidad para crear espacios que favorezcan la relación con los otros a través de una lectura compartida, es decir brindar experiencias gratas de lectura que no estén restringidas a prácticas escolares rutinarias y lejanas, por tanto se requiere de un mediador que también se forme como lector, que cuente de viva voz historias que despierten en los niños(as) el gusto por la lectura, que elija cuentos favoritos y ensaye antes de contarlos, en palabras de Isabel Solé “el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como traductor”.¹⁵⁹ Por ello, cuando el mediador se involucra en el proceso de lectura lo hace de manera activa, siendo consciente del significado que puede aportar a los futuros</p>	

¹⁵⁹ SOLÉ, Isabel. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 1995. Pág. 5

lectores, pues difícilmente los niños(as) van a considerar que leer es importante y divertido si no ven implicado al adulto en la misma actividad.

PREGUNTA 3: De acuerdo a su experiencia ¿cómo puede fortalecer el proceso lector en el grado transición?

Dentro de su práctica pedagógica ¿Qué actividades ha promovido para crear en los estudiantes el hábito lector?

CATEGORIA: Medios para fortalecer la lectura.

SUBCATEGORIA:	DESCRIPTOR
Recursos	<p>M1P1: Se puede fortalecer a través de imágenes, de videos, de uno que les lea para que ellos vayan comprendiendo y para que ellos nos vayan explicando lo que ellos entendieron después de que uno les haya leído.</p> <p>M1P2: Allá en la escuelita yo lo que realizo son actividades de lectura con los niños desde segundo grado, teniendo en cuenta que yo trabajo con multigrado, entonces la actividad que hago es que yo a los niños les entrego semanal un libro o un cuento para que se lo lleven el lunes y me lo traen el lunes de la siguiente semana, y ellos se lo llevan y ellos lo leen durante esa semana y al regresar entonces que les pongo, les pongo un resumen, que me hagan dibujos teniendo en cuenta lo que era la lectura,</p>

obviamente es teniendo en cuenta las edades de los niños, son lecturas sencillas.

M2P1: Utilizando todos los recursos que uno pueda como imágenes, cuentos, que los niños comiencen a construir a través de láminas sus propios cuentos, sus propias historias y también darle un espacio al dibujo, que los niños puedan comenzar a recrear artísticamente algún episodio ya sea de su vida real o de sus sueños y comiencen a hacer ese proceso de escribir lo que dibujaron y que la maestra comience a hacer esa retroalimentación preguntándole a ellos que dibujaron, que escribieron y que ella pueda interpretar lo que cada uno de los niños ha hecho, esto me parece importante porque estas actividades permiten que los niños pierdan el miedo a escribir, se vean como niños creativos.

M2P2: Yo a ellos les compré unos libros de dibujos de cuentos y ellos van coloreando la imagen del cuento y ellos mismos me van hablando del cuento, también mando actividades para la casa,

	que hagan un cuento con el papito, la mamita porque hay que también interesar al padre de familia en el proceso de enseñanza de lectura de los niños.
<p>CÓDIGO:</p> <p>M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1) M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1)</p> <p>M1P2: (Maestra 1 Pregunta 2) M2P2: (Maestra 2 Pregunta 2)</p>	
<p>ANÁLISIS</p> <p>De acuerdo a las apreciaciones de las docentes se puede evidenciar que el uso de recursos impresos como las imágenes, cuentos y medios audiovisuales como videos tienen incidencia en el fortalecimiento del proceso de lectura, así mismo mencionan que leer a los estudiantes y hacer seguimiento de lo comprendido permite alcanzar tal fin, para las maestras dichos aspectos están directamente relacionados, pues desde su práctica pedagógica han podido constatar la efectividad de los mismos, sin embargo resulta necesario resaltar que existen otros factores asociados que de ser tenidos en cuenta podrían favorecer en gran medida los procesos de lectura en esta etapa inicial de formación, entre ellos: la frecuencia que se establezca para realizar actividades de lectura, escoger cuentos principalmente aquellos que estén acompañados de imágenes, el dinamismo que le impregne el docente, siendo este un factor relevante para atraer la atención de los niños, motivar a los estudiantes para que observen las ilustraciones, invitarlos a participar activamente dando la oportunidad de que expresen sus ideas sobre el posible significado del título y formular algunas preguntas en el transcurso de la lectura. Pedro Cerrillo¹⁶⁰ afirma que la capacidad lectora puede ser modificada con la práctica y el entrenamiento adecuado, con relación a lo anterior manifiesta que si un niño convive en un ambiente donde leer y escribir es un acto cotidiano, muy seguramente se despertará en él deseo de integrarse y realizar actividades de</p>	

¹⁶⁰ CERRILLO TORREMOCHA, Pedro. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en la lectura. Universidad de Castilla La Mancha.

lectura compartida, disponer de material a su alcance, teniendo en cuenta sus intereses de lectura, estos aspectos dan cuenta de la importancia de formar hábitos lectores pero hacerlo desde un contexto donde los niños(as) sientan el placer de leer y vivan experiencias gratificantes que despierten en ellos el deseo de concebir la lectura como un medio para divertirse, compartir y estimular su aprendizaje.

PREGUNTA 4: ¿De qué tiempo dispone para realizar actividades de lectura?

CATEGORIA: Actividades de lectura.

SUBCATEGORIA:	DESCRIPTOR
Frecuencia	<p>M1P1: Como yo trabajo multigrado entonces en la escuela pues yo generalmente tomo una vez a la semana para trabajar lectura de diferente tipo y teniendo en cuenta los grados con los que se trabaja, pero entonces obviamente yo hago lecturas donde trato de involucrarlos a todos de manera de que ellos vayan de lo más simple a lo más complejo, para que lo más simple pues lo vayan desarrollando los niños de preescolar y ya a medida que se va aumentando la dificultad los otros niños de los otros grados puedan ir como comprendiendo esos tipos de lectura.</p> <p>M2P1: El tiempo de 2 horas y un día a la semana aquí en el salón de clases, no los he podido sacar a la cancha porque pues es zona rural, la cancha es de tierra, lo</p>

	<p>bonito sería que ellos se pudieran sentar, se acuesten, dependiendo la lectura por medio de que, que ellos se vistan, que hagan un dramatizado de la lectura que estamos haciendo y luego se hace el taller del mismo cuento, una vez por semana.</p>
<p>CÓDIGO: M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1) M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1)</p>	
<p>ANÁLISIS</p>	
<p>Las maestras hacen alusión que el tiempo dedicado para realizar actividades de lectura es de dos horas aproximadamente una vez por semana, lo cual podría ser considerado como un espacio que poco favorece la formación de hábitos lectores, así mismo se puede resaltar que en el caso particular de la maestra multigrado integra a todos los estudiantes en el momento de la lectura, sin embargo resulta difícil determinar que un solo texto pueda despertar el mismo interés de ser leído en un niño de preescolar como en uno de quinto grado. Con relación a este aspecto Cristóbal González Álvarez enfatiza sobre la motivación a la lectura afirmando que es necesario “leer algo al niño o con el niño todos los días y disponer de libros adecuados a las capacidades y gustos de los niños”¹⁶¹, razón por la cual aunque resulta dispendioso atender las necesidades de acuerdo a la edad, sería más provechoso y muy seguramente el proceso lector en cada nivel de formación sería más significativo para dichos estudiantes. Por otro lado, es pertinente reconocer que durante la etapa inicial de formación se debe promover un contacto frecuente con los textos, haciendo de ellos parte de la vida cotidiana y fomentar la lectura libre, sólo así el tiempo de leer se podría fortalecer en la escuela, el hogar y en otros contextos donde se relacionan los niños(as). De acuerdo a lo expresado</p>	

¹⁶¹ Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Primera edición. Diciembre 2008. p. 51

anteriormente, el documento titulado La Literatura en educación inicial¹⁶² hace énfasis en la importancia de organizar un tiempo ritual para leer de viva voz uno o varios cuentos, pues a través de la práctica continua se irá fortaleciendo la habilidad de escuchar, el tiempo asignado cada vez será más prolongado debido a la escogencia de libros que partan del interés de los niños(as), así mismo el contacto directo con cuentos, historias, libros con imágenes permiten el desarrollo de la imaginación, los niños(as) van aprendiendo a identificarse con los personajes, situarse en el curso de los acontecimientos, incorporan nuevas palabras a su vocabulario y se familiarizan con la lengua escrita.

PREGUNTA 5: ¿Qué habilidades comprensivas pueden fortalecer los estudiantes cuando se les lee frecuentemente?

CATEGORIA: Habilidades

SUBCATEGORIA:	DESCRIPTOR
Comunicativas	<p>M1P1: Habilidades de comprensión como habilidades ortográficas para tener una mejor ortografía, para que ellos sean creativos, imaginen, hagan cosas nuevas, para que ellos tengan la mente como más abierta, haya cultura porque a través de la lectura obviamente nosotros vamos como quien dice adquiriendo conocimientos y nos vamos culturizando.</p> <p>M2P1: Se les desarrollaría primero la habilidad de escuchar, a parte que ellos puedan interpretar no sólo lo que uno les lee sino cualquier anuncio, cualquier letrero que puedan ver en las calles, y</p>

¹⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La literatura en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. pág. 31.

	favorece su expresión oral, en la medida que uno les lee, ellos van escuchando y van enriqueciendo su vocabulario.
CÓDIGO:	
M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1) M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1)	
ANÁLISIS	
<p>Las respuestas de las maestras aluden a que las habilidades que los estudiantes pueden fortalecer cuando están expuestos frecuentemente a actividades de lectura son las denominadas habilidades comunicativas, específicamente las que están relacionadas con escribir, escuchar y hablar, es así como la docente asignada con el código M1 menciona que el ejercicio de leer continuamente contribuye a mejorar la ortografía, siendo este un aspecto que pasaría a un segundo plano, dado que en la etapa inicial de formación, los niños(as) están acercándose al código escrito y no requieren el reconocimiento de reglas ortográficas, de lo anterior se puede inferir que la docente no reconoce cuáles son las habilidades comprensivas y por tanto da prioridad a la práctica de actividades orientadas a escribir correctamente las palabras en los niveles más avanzados de escolaridad y por consiguiente no identifica aquellas que son necesarias para garantizar la formación de un lector competente.</p> <p>Por otro lado la docente M2 reconoce que la habilidad de hablar se fortalece cuando se escucha a otros, lo cual indica que los niños(as) adquieren mayor fluidez y expresión oral con dichas prácticas, si bien, lo mencionado anteriormente se acerca a una de las habilidades que plantea David Cooper¹⁶³ conocida como Habilidades de vocabulario, se evidencia que las maestras carecen de conocimiento sobre las habilidades comprensivas que se pueden fortalecer y por ende no se tienen en cuenta al momento de organizar actividades de lectura.</p>	

¹⁶³ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. pág. 22

Sin embargo, el autor afirma que el éxito de la comprensión lectora no radica en enseñar a los niños(as) un listado de habilidades sino que el maestro debe seleccionar las más relevantes y sobre todo centrarse en las habilidades y procesos que ayuden al lector a extraer las claves del texto y relacionarlas con sus experiencias previas. Tomando como referencia lo anterior, el docente además debe conocer que la utilización de las habilidades de comprensión varía de acuerdo al tipo de texto que se lee, debe ser un modelo dentro del proceso haciendo que los estudiantes puedan apreciar cómo se utilizan las habilidades de comprensión en la lectura.

PREGUNTA 6: Podría mencionar ¿Qué estrategias promueve para fortalecer la comprensión de lectura en sus estudiantes?

¿Cuál de las estrategias utilizadas le ha dado mayores resultados?

CATEGORÍA: Estrategias de lectura

SUBCATEGORÍA:	DESCRIPTOR
Conocimientos previos	<p>M1P1: Se realizan actividades para que ellos activen los conocimientos previos y también para que ellos plasmen imágenes.</p> <p>M1P2: La estrategia que me gusta trabajar, la que me ha dado resultado es la estrategia de lectura comprensiva porque a través de esa estrategia ellos analizan y aprenden a diferenciar valga la redundancia diferentes tipos de lectura y a conocer diferentes textos.</p>

	<p>M2P1: Estrategia como la lectura de láminas, cuentos, audio cuentos.</p> <p>M2P2: La lectura de cuentos con imágenes porque además de interesar a los niños, a ellos se les facilita comprender lo que uno les lee.</p>
<p>CÓDIGO:</p> <p>M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1) M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1)</p> <p>M1P2: (Maestra 1 Pregunta 2) M2P2: (Maestra 2 Pregunta 2)</p>	
<p>ANÁLISIS</p>	
<p>De acuerdo a las respuestas enunciadas se evidencia que la docente con el código M1 afirma que la activación de conocimientos previos es una de las estrategias que contribuye a fortalecer el proceso de comprensión lectora, lo cual tiene relación con lo planteado por Isabel Solé, sin embargo cuando se remite a tocar aspectos como la imagen se deduce que la docente no posee claridad sobre lo que es una estrategia y los recursos que utiliza en su práctica cotidiana para favorecer dicho proceso, con relación a los expuesto por la maestra M2, reconoce como estrategia la lectura de láminas, cuentos y audio cuentos, al igual que en el caso anterior, la maestra enfoca el concepto de estrategia hacia el uso de recursos ya sean impresos o audiovisuales, cabe resaltar que en ambos casos no se mencionan con exactitud estrategias para orientar el proceso de lectura, sino que se da relevancia a la utilización de materiales específicos que el docente puede administrar de manera efectiva, lo que demuestra que no existe un conocimiento teórico de las estrategias que inciden en la comprensión de lectura sino que se da por sentado algunas definiciones que han sido elaboradas a partir de la experiencia.</p> <p>Tomando en consideración dichos criterios resulta necesario aclarar que las estrategias para Isabel Solé hacen referencia a la puesta en marcha de actividades para conseguir un objetivo, permitiendo así que el sujeto se haga consiente de la</p>	

presencia de dicho objetivo, evalúe si ese objetivo se cumple, y en caso contrario emprender acciones para modificarlo y seguir el curso hacia la consecución de ese propósito, se debe tener en cuenta que el proceso de lectura se orienta a través de estrategias que se desarrollan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

El antes, indica reconocer por parte del niño lo que se va a hacer, si dicha actividad le facilitará aprender algún contenido o será desarrollada por diversión, en el durante, el niño construye la comprensión del texto mediante la elaboración de predicciones que irá verificando o descartando conforme avance la lectura y finalmente, el después, que alude al momento donde el niño realiza la comprensión global del texto, señalando las ideas principales. Por lo anterior, es necesario comenzar a direccionar nuevas prácticas de lectura más concienzudas donde el maestro no solo disponga de material educativo, sino que reconozca cuáles son las estrategias que inciden significativamente en el proceso de comprensión lectora.

PREGUNTA 7: ¿Qué aspectos sugiere tener en cuenta para garantizar que los estudiantes comprendan lo leído?

¿Cómo evalúa el proceso de lectura?

CATEGORÍA: Evaluación del proceso de lectura

SUBCATEGORÍA:	DESCRIPTOR
Subjetividad	M1P1: Aspectos fundamentales es que se les vaya evaluando a ellos a través de las actividades comprensivas que uno mismo vaya ejecutando, esos son como los aspectos más fundamentales que creo yo, que se les vaya evaluando y que mediante lo que ellos nos vayan dando nosotros también le vayamos como sacando como ese conocimiento que

	<p>ellos nos expresan a nosotros a través de lo que ellos aprenden.</p> <p>M1P2: Yo los evalúo mediante o sea les pongo a ellos a que me plasmen lo que yo les estoy diciendo mediante un dibujo, hay ocasiones en las que yo les saco plastilina, después de la actividad les saco plastilina, les saco vinilos y que ellos me plasmen lo que les quedó de lo leído, de lo que yo les leí, entonces a través de esos dibujos o esas imágenes es que yo puedo evaluar si el estudiante me comprendió o no lo que yo les leí.</p> <p>M2P1: Lanzar preguntas relacionadas a lo que estamos leyendo, brindar ese espacio para escucharlos y si en algún momento de pronto no es la respuesta correcta volver a leer el texto.</p> <p>M2P2: Todavía no he evaluado en sí el proceso de lectura, pero por medio de preguntas y de los gestos que el niño hace verifico si el niño entendió lo que se le está leyendo.</p>
<p>CÓDIGO: M1P1: (Maestra 1 Pregunta 1) M2P1: (Maestra 2 Pregunta 1) M1P2: (Maestra 1 Pregunta 2) M2P2: (Maestra 2 Pregunta 2)</p>	

ANÁLISIS

Dentro de las apreciaciones que expresan las docentes sobre los aspectos que tienen en cuenta para garantizar que los estudiantes comprendan lo leído manifiestan que realizan preguntas que probablemente están presentes en el durante y después de la lectura como una forma de verificar y hacer seguimiento al proceso de comprensión, de acuerdo a lo anterior, es importante que la evaluación sea concebida como una herramienta que le brinda información a los maestros sobre los avances y posibles dificultades, para trabajar en torno a los aspectos observados, por tal razón dentro del proceso de esta investigación la evaluación se concibe como un ejercicio permanente, reflexivo que permitirá a la investigadora identificar de qué manera los niños en edad preescolar utilizan los funcionamientos cognitivos (anticipación y elaboración del discurso) para expresar sus ideas del texto.

Con relación a la pregunta de cómo evalúan el proceso de lectura, se puede deducir que las maestras presentan poca claridad, pues en uno de los casos, una de ellas manifiesta que aún no ha evaluado en sí, es decir que existe la probabilidad que la maestra conciba la evaluación como la presentación de una prueba, a diferencia de lo anterior, la otra docente privilegia la expresión artística y el uso de materiales como vinilos, plastilina para hacer seguimiento si los niños(as) comprendieron o no lo leído, sin embargo aunque estas actividades estimulan el desarrollo de la creatividad y son un medio para que los niños(as) expresen su sentir, no son suficientes para determinar el desempeño de los estudiantes cuando se enfrentan a actividades de lectura.

4.1.3 Observación no participante. Considerando lo expuesto por Sandoval Casilimas quien afirma: “el investigador estudia el grupo y permanece separado de él, permitiéndole comprender la realidad estudiada objeto de análisis y focalizar la atención en los aspectos más relevantes para la siguiente etapa de la observación que será la observación participante”.

Para realizar la observación no participante la investigadora tuvo en cuenta la pregunta orientadora y objetivo específico de la investigación relacionado con determinar las estrategias que utilizaban las docentes de preescolar para desarrollar procesos de comprensión lectora en los estudiantes de la primera infancia de la institución educativa objeto de la investigación, se partió de establecer en la guía de observación no participante unos criterios básicos de observación de clase teniendo en cuenta las especificaciones del Programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional.

Dos fueron los ejercicios de observación no participante realizados a la docente del grado transición de la sede focalizada en la institución educativa, está a su vez fue el sujeto de la entrevista semiestructurada analizada anteriormente. Las sesiones de observación no participante arrojaron el siguiente análisis basado en los aspectos relevantes de la clase relacionados con la práctica pedagógica de la docente, especialmente en lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias de las que hace uso en los momentos de la lectura y los procesos de evaluación de la comprensión lectora.

Tabla 12. Descripción de la observación no participante a docente.

OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: Identificar las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial.
Datos generales
Grado Observado: Transición
Código Docente: M1
Lugar: Institución Educativa San Marcos El Llanito Sede A

Involucrados:					
Docente grado transición			1		
Estudiantes	20	Género	Masculino	12	Femenino 8
Descripción del entorno					
<p>El aula de clases del grado transición se encuentra ubicada en la sede A de la institución educativa, primer salón (derecha) del bloque administrativo. El tamaño del aula es de 8 m² aproximadamente, cuenta con mesa para trabajo multipersonales (3) para los estudiantes, físicamente amplio, con buena ventilación e iluminación. Los estudiantes pertenecen a la jornada de la mañana, dicha jornada diariamente va desde las 7:00 a.m a las 11:30 a.m, los niños y niñas reciben veinte horas de clases semanales.</p>					

La investigadora basó los criterios de observación no participante dentro de las siguientes categorías de análisis:

- Práctica pedagógica (estrategias de enseñanza y aprendizaje procesos de comprensión lectora)
- Estrategias antes, durante y después de la lectura.
- Seguimiento del proceso de comprensión

Tabla 13. Análisis de la observación no participante a docente.

OBSERVACIÓN DE LA CLASE				
CRITERIOS		Siempre	A veces	Muy pocas veces
1	Propone actividades significativas orientadas a fortalecer el proceso lector en el nivel inicial.		X	
2	Las actividades de lectura son organizadas con anterioridad.			X
3	La docente planifica actividades de lectura en voz alta todos los días.			X
4	La docente aprovecha y hace buen uso del recurso existente para realizar el proceso de lectura.			X
5	El recurso didáctico para favorecer el proceso de lectura responde a los intereses y edad de los educandos.		X	
6	La docente propicia un ambiente favorable para desarrollar actividades de lectura.			X
7	Existen actividades antes de la lectura.			X
8	El estudiante es orientado a hacer uso de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura.			X
9	Se promueven preguntas sobre el texto permitiendo al estudiante elaborar predicciones.		X	
10	Propone objetivos de aprendizaje en las prácticas de lectura.			X
11	Promueve a través de consignas en los cuadernos de los estudiantes actividades de lectura en casa.			X

12	La docente conoce y aplica estrategias antes, durante y después de la lectura.			X
13	Los estudiantes son guiados a responder preguntas de tipo literal.	X		
14	Las preguntas planteadas por la docente favorecen la elaboración de inferencias.			X
15	Se realizan actividades para evaluar el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes.			X

REFLEXIÓN

A través de las observaciones de clase realizadas a la docente, la investigadora pudo determinar que se presenta un clima de aula positivo para el aprendizaje,¹⁶⁴ se evidenciaron interacciones amables y respetuosas entre la docente y los estudiantes. Se observó que los estudiantes se encuentran próximos entre sí, las posiciones de las mesas de trabajo de seis puestos permiten que los niños y niñas se relacionen fácilmente; aunque en ocasiones este aspecto promovió la indisciplina durante la clase. Adicionalmente durante cortos tiempos la docente elevó el tono de la voz y los estudiantes reaccionaron de la misma forma. Estos dos factores influenciaron directamente el éxito de la clase, así la docente haya planeado otra cosa.

Se pudo observar que la docente no planificó con anterioridad las actividades enfocadas a la lectura, sólo buscó el material, en este caso un libro-álbum y dio inicio a la lectura del cuento, sin embargo muy pocas veces generó la participación, por consiguiente los estudiantes no fueron motivados a hacer uso de sus conocimientos previos para relacionar lo que sabían con el contenido que se estaba tratando en la historia, así mismo no se orientó a los estudiantes hacia la

¹⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa para la excelencia docente y académica Todos a Aprender. Protocolo PR- PRAP- A- 2- PTA- Plan de aula y preparación de clase- 20170209. Anexo 3. Competencias del docente del programa todos a aprender 2.0

elaboración de inferencias y predicciones, ni a hacer uso del discurso para explicar el por qué ocurre una situación o evento entre los personajes, cabe resaltar que los momentos de generar preguntas están relacionadas con recordar y nombrar información presentada en el texto.

Por otro lado, la docente no explota la riqueza que tiene la imagen como portadora de significado y facilitadora en la reconstrucción del sentido del texto, pasa desapercibido detalles que podrían ser utilizados para que los niños(as) interroguen el texto y puedan realizar un mejor proceso de comprensión un ejemplo de esto sería proponerles que caractericen los personajes, relacionen los hechos, organicen la secuencia narrativa, formulen conjeturas y las verifiquen, amplíen su vocabulario con nuevas expresiones extraídas del texto, entre otras. Finalmente y como forma de dar por terminada la actividad, la docente hizo entrega de una ficha con los personajes del cuento para colorear, actividad que fue realizada con agrado por parte de los estudiantes, pero que no estuvo orientada a favorecer los procesos de comprensión lectora, donde los estudiantes manifestaran lo comprendido del cuento.

La observación dejó en evidencia los siguientes aspectos:

- ✓ Dentro de la práctica pedagógica la maestra no planifica las actividades de lectura, por tanto, no se establece un objetivo de aprendizaje, ni el diseño de acciones didácticas encaminadas a fortalecer las habilidades comprensivas de los estudiantes donde se tengan en cuenta los momentos (antes, durante y después de la lectura).
- ✓ El estudiante se muestra como receptor dentro del proceso de lectura, siendo la maestra quien en la mayoría de los casos informa lo acontecido pues no se da a la tarea de invitar a los niños(as) a que interactúen con el texto, por tanto, hay ausencia de habilidades comprensivas como: anticipar, identificar claves

presentes en el texto, identificar información relevante, inferir, dar un juicio de valor.

- ✓ No se hace un seguimiento sobre el proceso de comprensión de lectura, lo que indica que la maestra no demuestra dominio conceptual para desarrollar procesos de comprensión de lectura significativos para los niños de la primera edad, aspecto que no le permitió identificar los niveles de comprensión de lectura en que se encontraban los estudiantes.

- ✓ Es pertinente al escoger textos que pueden llamar la atención de los estudiantes y que están diseñados para aquellos lectores que aún no descifran el código escrito, sin embargo, se requiere atribuirle mayor valor a la imagen como un tipo de texto que puede potencializar las capacidades comprensivas de los estudiantes, la imaginación, la creatividad.

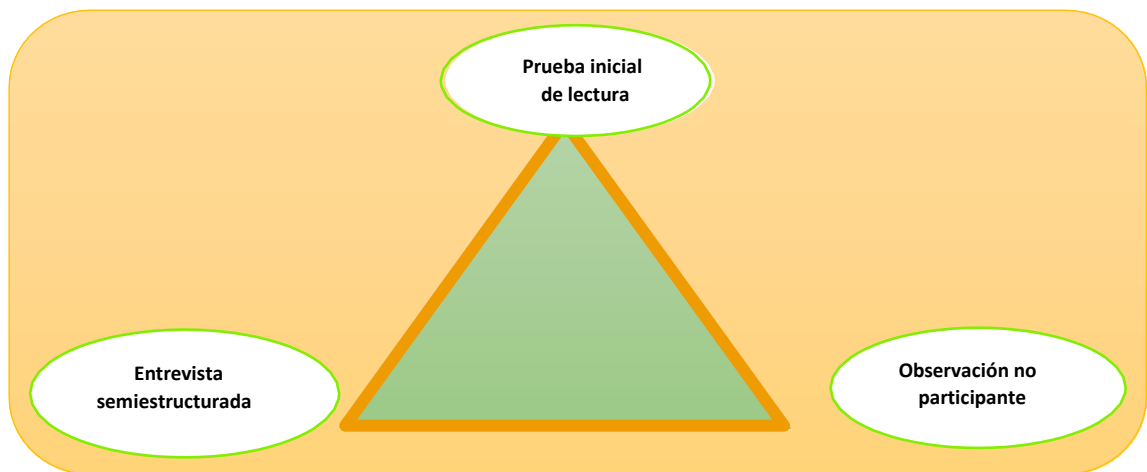
La información anterior, sirvió como insumo para diseñar una secuencia didáctica donde se retomaran dichos aspectos, partiendo de los fundamentos teóricos que ofrece Isabel Solé, David Cooper, Teresa Colomer, Thomas Barret y el Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición, con el fin de dar cumplimiento a dos de los objetivos específicos trazados en la investigación y que están relacionados con las dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes de transición y las estrategias de lectura que utilizan las docentes.

4.1.4 Análisis de la fase de diagnóstico

4.1.4.1 Triangulación de las técnicas de recolección de información. Dentro del análisis de la fase de diagnóstico fue necesario resaltar la importancia de la triangulación como un procedimiento que requiere por parte del investigador un acercamiento y familiaridad con el contexto de quienes participarán del proceso

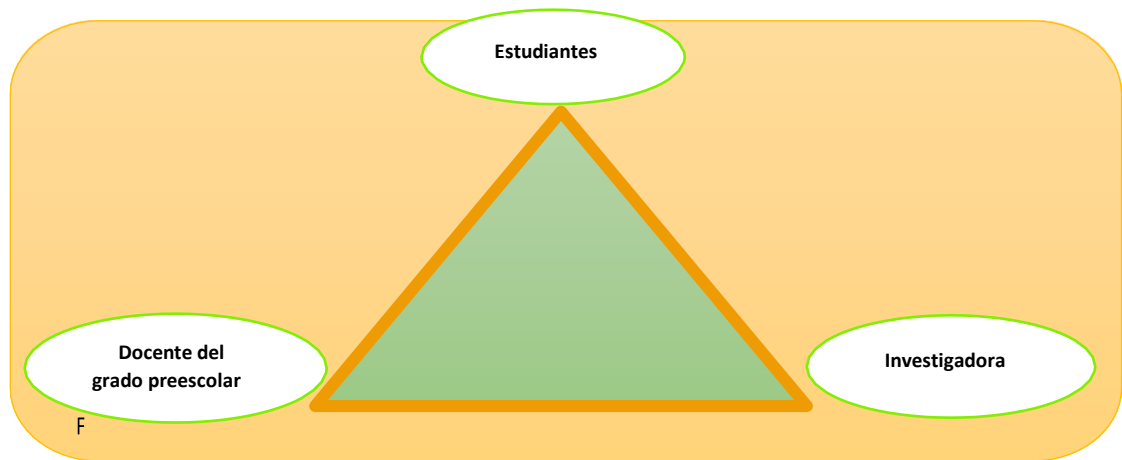
investigativo, teniendo en cuenta lo anterior, Elliott¹⁶⁵ manifiesta que la triangulación permite organizar diferentes tipos de datos con el propósito de ser comparados, estableciendo una relación coherente y una visión más completa de la información recabada sobre una situación de enseñanza, por consiguiente, la investigadora determinó que la utilización de las siguientes técnicas: Prueba inicial de lectura, entrevista semiestructurada a docentes y la observación no participante proporcionarían a la presente investigación la información necesaria para dar respuesta a dos interrogantes planteados y los cuales direccionaron el curso de esta propuesta. Es importante resaltar que los datos obtenidos durante la fase de diagnóstico fueron suministrados por dos fuentes que son pieza clave en este proceso, estudiantes y maestra del grado preescolar.

Gráfica 32. Triangulación de la información por técnicas de recolección de datos.



¹⁶⁵ MCKERNAN, James. Investigación-Acción Curriculum. Métodos de Investigación críticos, reflexivos y evaluativos. Capítulo 6 Ediciones Morata. Primera edición. 1999. p. 6

Gráfica 33. Triangulación de la información por estamentos.



a

4.1.4.2. Hallazgos. Estos fueron algunos hallazgos encontrados a través del análisis de la fase diagnóstica:

- El análisis general de la prueba oral muestra que solo el 15% de los estudiantes alcanzaron el desempeño en cada uno de los descriptores propuestos para el *funcionamiento cognitivo de anticipación*, frente a un 55% que se ubicó en el nivel medianamente logrado, es decir que de los cuatro descriptores propuestos alcanzaron tres y dos respectivamente, finalmente el 30% de los estudiantes solo lograron el desempeño en uno o ningún descriptor. Esto sirvió como punto de referencia para direccionar la propuesta de intervención y por consiguiente plantear actividades que promovieran la interrogación al texto y permitieran a los niños(as) elaborar predicciones más cercanas al contenido de la historia.
- La información que se obtuvo para identificar cómo están los niños(a) en el *funcionamiento cognitivo elaboración del discurso* da cuenta que los estudiantes están haciendo uso de su discurso para dar información puntual, pero presentan dificultad para explicar sus ideas y más aún para asumir una postura proponiendo una o más razones. Como se expresó anteriormente dichos hallazgos se tuvieron

en cuenta no solo al momento de diseñar y aplicar la secuencia didáctica sino también en las prácticas habituales de lectura.

➤ Por otro lado, en los niveles de comprensión literal e inferencial algunos estudiantes evidenciaron que no identifican información explícita, es decir, que se les dificulta localizar información presente en el texto y retomar contenidos propuestos en la historia para realizar inferencias. Lo anterior indica que a los niños(as) no se les está fortaleciendo las habilidades comprensivas y que ante una situación de lectura pasa por alto detalles que se hallan en la superficie del texto, por consiguiente, el proceso de comprensión que se está generando en la población objeto de estudio carece de significado para los actores que participan en él.

➤ De acuerdo a los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada y contrastándola con la información derivada de la observación no participante, se encontró que las docentes no dedican el tiempo suficiente para realizar actividades de lectura, por consiguiente, no se están formando hábitos lectores.

➤ Existe desconocimiento de las estrategias que se pueden utilizar antes, durante y después de la lectura para fortalecer procesos de pensamiento y mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, debido a que carecen de referentes teóricos que sustenten sus prácticas pedagógicas.

➤ Las actividades de lectura no son planificadas, sino que se realizan de forma improvisada, lo que indica la ausencia de acciones didácticas y objetivos de aprendizaje que direccionen el propósito de la lectura.

➤ Las docentes privilegian el uso de textos con imágenes durante la práctica de la lectura, sin embargo, pasan por alto la riqueza que éstas proveen para favorecer los procesos de comprensión lectora, no se genera la interrogación al texto y por ende, habilidades como predecir, hacer inferencias, activar el

conocimiento previo, identificación de claves contextuales, secuencia narrativa no están presentes en dichos espacios.

5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

DIVIÉRTETE EXPLORANDO EL MUNDO DE LOS LIBROS ¡VIVE TU PROPIA AVENTURA!

Teniendo en cuenta el diagnóstico obtenido con las pruebas de lectura oral y escrita donde se evidenció la necesidad de fortalecer los Funcionamientos Cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso en las ideas sobre el texto y asegurar que los estudiantes desde el nivel inicial de formación lograran fortalecer habilidades comprensivas, se consideró la importancia de diseñar e implementar una secuencia didáctica retomando los fundamentos conceptuales expuestos en el Instrumento Diagnóstico de competencias Básicas en Transición,¹⁶⁶ así como también las habilidades mencionadas por Cooper¹⁶⁷.

Dicha secuencia, llevó consigo una serie de acciones didácticas articuladas entre sí y las cuales favorecieron los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes del grado preescolar, así mismo la estrategia de intervención buscó demostrar que conforme avanzaban las sesiones los estudiantes mostraban una mejora en su competencia comunicativa al hacer uso de su discurso para informar lo que ocurría en cada historia, anticiparse ante posibles eventos, acciones, consecuencias e intenciones que los llevaran a entender globalmente las situaciones presentes, por otro lado cabe resaltar que en cada sesión se priorizaron las preguntas, pues según lo planteado desde la Taxonomía de Barret, “las preguntas son pieza clave para el estímulo del pensamiento del estudiante”¹⁶⁸, en este sentido, a través del diseño de preguntas, la investigadora hizo seguimiento continuo, verificando así la comprensión del grupo, dichos interrogantes se realizaron en los distintos niveles de lectura (literal, inferencia y crítico).

¹⁶⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. p.87.

¹⁶⁷ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. pág. 21

¹⁶⁸ Tomado de Cortez David. Módulo de comprensión textual. Fundación Promigas, Barranquilla.

Por otra parte desde la concepción planteada por Frank Smith¹⁶⁹ acerca de cómo se orienta el proceso de lectura, manifiesta la necesidad de que el aprendiz desarrolle su capacidad de atreverse a elaborar hipótesis que le ayuden a interpretar el texto, establecer posibles significados de un término nuevo a partir de lo dicho en una frase, en definitiva el estudiante asume un papel activo frente al texto.

De acuerdo a lo anterior, la secuencia didáctica dejó entrever lo propuesto por Smith, al evidenciar cómo los estudiantes podían construir significado a partir de lo expuesto en el texto y aventurarse a formular hipótesis predictivas que realizaron basándose en los enunciados, indicios, claves que aparecieron a lo largo de cada historia y las cuales estuvieron sujetas a su posterior comprobación.

La secuencia didáctica se diseñó tomando como referente el modelo de preparación de clases sugerido por el programa Todos a Aprender¹⁷⁰, el cual permite estructurar cada sesión a partir de cuatro momentos denominados motivación, estructuración, transferencia y cierre. La *exploración* entendida como el primer momento que se dispone para abrir la clase, generalmente se conoce como actividades de motivación o ambientación y por ende consiste en disponer a los aprendices para aprender.

Posteriormente, se presenta al estudiante la nueva información con el objetivo de que establezca relaciones con sus conocimientos previos y pueda crear un nuevo concepto, lo que se conoce como *estructuración*, seguidamente se da paso al momento de *transferencia* donde se plantean actividades de trabajo independiente y cooperativo, finalmente se hará visible el momento de *seguimiento al aprendizaje*, cuyo propósito es crear un espacio de conversación en torno al proceso realizado

¹⁶⁹ Ibid., p. 44

¹⁷⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Caja de materiales Siempre Día E. Orientaciones Pedagógicas. Bogotá. 2006

durante la o las clases y algunas evidencias de clase como talleres de comprensión de lectura.

Así mismo, en la secuencia didáctica se incorporaron los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos para el área de Lenguaje y los cuales se hicieron visibles al momento de solicitar a los estudiantes describir una imagen, organizar secuencia de eventos, expresar oralmente lo comprendido en una imagen y en el título, reconocer los personajes, lugar y tiempo en que sucedió la historia.

Para el desarrollo de las sesiones y con el fin de responder a uno de los objetivos planteados en la propuesta de investigación, la secuencia didáctica implementó como recurso didáctico el libro-álbum, según lo expresado por Ospina¹⁷¹, el libro-álbum es aquel texto que conjuga tanto la imagen como el texto, siendo precisamente las ilustraciones las que aportan el mayor significado, por tanto resultó un material adecuado para los niños que inician el proceso de lectura y escritura, pues las imágenes despertaron su atención y pudieron ser interpretadas, dándoles la posibilidad de explorar y desentrañar lo acontecido en cada historia, propiciando en los estudiantes la capacidad para predecir, inferir y proponer argumentos que dieron peso a sus ideas. La secuencia didáctica comprendió 5 sesiones de 4 horas cada una y en ellas predominó el trabajo con los libro-álbum titulados: Para eso son los amigos y Dorotea y Miguel.

A continuación, se presenta la estructura de la propuesta de intervención y se detallan las acciones didácticas planificadas para dar cumplimiento al siguiente objetivo específico Establecer las características de una propuesta didáctica que incorpore el libro-álbum para fortalecer el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición.

¹⁷¹ ARIAS, M. Tesis el Libro-álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar. Medellín 2013.

Tabla 14. Secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA			
Nombre de la secuencia didáctica	Grado	Dimensión	Sede
Diviértete explorando el mundo de los libros ¡Vive tu propia aventura!	Preescolar	Comunicativa	A
OBJETIVO GENERAL		OBJETIVO ESPECÍFICO	
Identificar las características del libro-álbum, estableciendo diferencias con otro tipo de texto.		Diferencia el libro-álbum de otros textos pertenecientes al género narrativo. Promueve la lectura de cuentos a través del uso del libro-álbum.	
Docente		SESIÓN No. 1	
Katherine Infante Lancheros		Duración: 4 horas	
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA			
<p>El propósito de esta sesión, es que los estudiantes logren identificar las principales características de un libro-álbum, con el fin de contextualizarlos con el recurso didáctico a utilizar en cada una de las sesiones diseñadas y aplicadas en esta investigación, logrando así que los niños(as) sean capaces de diferenciarlo de otros textos narrativos.</p> <p>Adicionalmente, durante esta sesión se busca motivar a los estudiantes a la lectura, que puedan ver los libros como una herramienta mágica que les permitirá recrear muchos escenarios fantásticos para su diversión y formación intelectual. Para ello se les mostrará un cortometraje de animación a la lectura y se realizarán preguntas orientadoras para verificar que tanto están comprendiendo los niños(as) sobre lo observado, en un segundo momento se presentará el libro-álbum y las características que lo hacen diferente de otros textos, para ello se colocará a disposición de los estudiantes diversos libro-álbum de la colección Semilla¹⁷² y otros textos donde predomina el código escrito, de esta forma los niños(as) darán sus aportes y a través de una lluvia de ideas se generará el concepto de lo que es un libro-álbum.</p> <p>Lo que se busca con esta acción didáctica es que los estudiantes al finalizar la sesión reconozcan que las imágenes son una forma de comunicación que aportan de manera significativa a la comprensión de un texto, por tanto al hacer una lectura utilizando el libro-álbum, se puede facilitar el proceso de comprensión lectora, a través de procesos como la anticipación, las inferencias, las predicciones, tomando como referencia los indicios que ofrece el título y principalmente las ilustraciones.</p>			

¹⁷² aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/.../3_catalogo_de_la_coleccion_semilla.pd...

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Exploración	<p>Como actividad de motivación se proyectará un cortometraje de animación a la lectura, titulado “Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore”</p> <p>Se invitará a los niños(as) a observar atentamente el video y se realizarán algunas pausas para retomar escenas importantes, de esta forma los niños(as) comentarán lo visto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el personaje de la historia? • ¿En dónde se encuentra? • ¿Qué está haciendo? • ¿Qué crees que escribe en el libro? • ¿Por qué crees que ahora todo se ve de otro color? • ¿Qué crees que pasará con los libros que quedaron en la biblioteca? • ¿Para qué crees que lee el hombre de la historia? • ¿Te gusta leer?, ¿qué te gusta leer?
Estructuración	<p>Seguidamente se mostrarán dos cuentos, el primero donde aparece sólo el código escrito y el segundo un libro-álbum titulado “Para eso son los amigos”, se dará un espacio para que los niños ojeen el contenido y dialoguen sobre lo observado.</p> <p>¿Qué diferencias observas entre un texto y el otro? ¿Cuál de los dos te gusta más? ¿Por qué? Podrías mencionar ¿De qué trata cada uno?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán algunas preguntas que permitan recordar sucesos de la historia y facilitar su comprensión. • Se les indicará a los niños(as) que dichos textos se conocen con el nombre de cuentos, en ellos se narran historias, se nombran unos personajes, un tiempo y lugar y que algunos cuentos tienen imágenes, esto con el fin de darles a conocer el “libro-álbum”. • Luego de mostrar algunos libro-álbum, se realizará una lluvia de ideas para llegar a una definición común.
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación por equipos para trabajar la construcción de una historia a partir de imágenes. • Se elegirá un líder por equipo para que cuente la narración creada por el grupo. • Se observarán si existen similitudes y/o diferencias en la construcción de la historia.

Seguimiento al aprendizaje	Para finalizar la sesión, se entregará una ficha a cada estudiante donde aparece un cuento escrito sin imágenes y un libro-álbum, los estudiantes deberán identificar y colorear el que corresponde a un libro-álbum.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Portátil • Video 195ean • Textos • Hojas • Cartulina escolar • Colores

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO
Elaborar predicciones a partir de elementos propuestos en el texto.	Identificar factores claves del texto que le faciliten al niño elaborar hipótesis predictivas a partir de la observación, asociación y análisis de imágenes.
<p>DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE</p> <p>Describe objetos comunes y eventos usando vocabulario general y específico.</p> <p>Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito.</p> <p>Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.</p> <p>Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.</p> <p>Cuenta con sus propias palabras un texto leído por la/el docente.</p>	<p>CATEGORÍAS</p> <p>Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.</p> <p>Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.</p> <p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p> <p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p> <p>Comprende información global del texto.</p> <p>Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>
Docente	SESIÓN No. 2
Katherine Infante Lancheros	Duración: 4 horas
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA	
Durante esta sesión se busca que el estudiante logre establecer un acercamiento al contenido del texto a partir de la imagen de portada de un libro-álbum, dicha actividad permitirá que el niño(a) pueda desarrollar varias habilidades como: atención, percepción y expresión oral, habilidades que se verán reflejadas al construir una corta historia basada en la información que ofrece la ilustración.	

En esta sesión se presentará el contenido de la historia dando relevancia a las imágenes como una herramienta que facilita comprender y construir pequeñas narraciones, además se hará uso de palabras claves que no sólo contribuirán a incrementar el vocabulario, sino que a partir de ellas el niño(a) podrá relacionar mejor lo que lee.

Así mismo se plantearán actividades y preguntas antes, durante y después de la lectura, con el propósito de activar los conocimientos previos del niño(a) y motivarlo para que realice sus propias predicciones que irá corroborando conforme avance la lectura.

Cabe resaltar que una vez culminado el proceso de lectura, se verificará el proceso de comprensión a través de un taller escrito siendo éste un instrumento que brinda información acerca de la representación mental que el niño(a) ha hecho de la historia.

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Exploración	<p>Activación de conocimientos previos: Se presentará el título del cuento “Para eso son los amigos”, dicho título estará escrito en forma llamativa y en un lugar visible para los niños(as), se les leerá y se dará un espacio para discutir sobre la información que este ofrece.</p> <p>Se entregará una ficha que contiene imágenes de acciones que realizan los amigos y otras imágenes que son lo opuesto al título, los niños (as) deberán determinar y colorear aquellas que de acuerdo a su experiencia representan la amistad.</p> <p>Proyección de la imagen de portada y se generará una discusión donde se realizarán aportes sobre la información que ofrece la portada.</p>
Estructuración	<p>Antes de iniciar la lectura se les indicará a los niños(as) que el cuento fue escrito por Valerie Gorbachev.</p> <p>Se realizará la presentación del cuento a través de diapositivas.</p> <p>Se leerá en voz alta las tres primeras páginas del texto y se dará paso a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quién es el mejor amigo del Cerdo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué la Cabra se levantó de muy buen humor? 2. ¿Quién estaba llorando? 3. ¿Por qué crees que está llorando el amigo de Cabra? <p>Generación de hipótesis y verificación de las predicciones.</p>

	<p>Después de leer otro fragmento del cuento, nuevamente se enunciarán algunos interrogantes que deberán ser respondidos por los estudiantes, estos son:</p> <p>4. Según Cabra, ¿A qué se debe que su amigo Cerdo esté llorando?</p> <p>5. ¿Qué hará Cabra para ayudar a su amigo?</p> <p>6. Si Cerdo no está llorando porque le dañaron sus flores, ni porque se cayó de las escaleras, ni tampoco se entró agua a su casa, ni quemó con la plancha su camisa favorita y tampoco le robaron la tarta de manzana, entonces ¿por qué está llorando Cerdo?</p> <p>A partir de la observación y análisis de la imagen, los estudiantes proporcionarán posibles causas por las que Cerdo estaba llorando.</p> <p>Se llevará a cabo el momento de conceptualización explicando a través de un ejercicio como se puede elaborar una predicción.</p>
Transferencia	Desarrollo de un taller individual donde los estudiantes responderán preguntas de tipo literal, inferencial y crítica.
Seguimiento al aprendizaje	Se revisará cada uno de los talleres y se registrará la información suministrada en esta actividad a través de una lista de chequeo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Portátil, televisor, hojas en blanco, colores, lápices, cámara de video.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO
Reconocer información explícita e implícita en el texto.	<p>Organizar secuencialmente los eventos de la historia para facilitar la comprensión.</p> <p>Generar hipótesis a partir de información que le ofrece el texto antes y durante la lectura.</p> <p>Identificar información implícita en el texto a partir de las claves e indicios presentes en la historia.</p>
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE Describe objetos comunes y eventos usando vocabulario general y específico.	CATEGORÍAS Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto. Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.

<p>Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito.</p> <p>Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.</p> <p>Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.</p> <p>Cuenta con sus propias palabras un texto leído por la/el docente.</p>	<p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p> <p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p> <p>Comprende información global del texto.</p> <p>Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>
Docente	SESIÓN No. 3
Katherine Infante Lancheros	Duración: 4 horas
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA	
<p>En un primer momento se realizará la lectura de imágenes del cuento “Dorotea y Miguel” con el propósito que los estudiantes sientan el placer de leer y vean esta actividad como una forma de divertirse y aprender, pues este libro, además de contener historias que se relacionan con la cotidianidad de los niños, contiene ilustraciones que facilitan el proceso de lectura, permitiendo así desarrollar la imaginación y dando la oportunidad a los estudiantes de crear sus propias historias, las cuales muy seguramente serán reflejo de sus propias experiencias.</p> <p>Seguidamente, se leerá el cuento en voz alta y se utilizará la estrategia del durante y después de la lectura en donde se plantearán preguntas que invitarán a los estudiantes a responder información de tipo literal, expresar a través de gestos y/o palabras información ligada a la historia, elaborar inferencias y explicar por qué ocurre una situación o acción específica en la historia.</p> <p>Cada acción didáctica empleada en esta sesión busca que los estudiantes identifiquen ciertos elementos presentes en la narración como reconocimiento y características de los personajes, lugar y tiempo en que se desarrolla la historia y secuencia de eventos, pues saber en qué orden suceden las cosas, contribuye a organizar y ubicar los detalles que facilitan el proceso de comprensión. Finalmente se pretende que los estudiantes puedan extraer sus conclusiones sobre las posibles soluciones para evitar el conflicto presente en el cuento y la enseñanza que les deja.</p>	

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Exploración	<p>Se propondrá a los estudiantes jugar al calao, La maestra estará atenta a observar las acciones, los acuerdos y el trato que se da entre los compañeros del curso, al regresar al salón de clases se abrirá un espacio para hablar sobre la experiencia.</p> <p>¿Te divertiste jugando al calao?</p> <p>¿Qué es lo que más te gustó del juego?</p> <p>¿Crees que todos se divertieron?</p> <p>Notaste si algún amigo se molestó, ¿por qué lo crees?</p>
Estructuración	<p>Entrega de una ficha para colorear los personajes del cuento Dorotea y Miguel de Keiko Kasza. Se les preguntará a cerca de lo que observan en la ficha:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes están en la imagen? 2. ¿Qué hacen? 3. ¿Por qué crees que están juntos? 4. ¿De qué crees que tratará la historia? <ul style="list-style-type: none"> • Observar detenidamente el friso del cuento previamente elaborado por la maestra. • Se les pedirá que identifiquen sus personajes, características físicas y acciones, el lugar donde ocurrió la historia, y el tiempo. • Los niños(as) expresarán oralmente lo observado. <p>Se leerá en voz alta la primera parte del cuento y se harán unas pausas que permitirán verificar la comprensión de los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Por qué no jugaron? 6. ¿Alguna vez te ha pasado lo mismo que a Dorotea y Miguel?, podrías contarlo. 7. Ahora que Dorotea se fue a su casa, ¿Qué pasará con Miguel? 8. ¿Qué solución crees que podrían haber tomado para no discutir? <p>Se abrirá el espacio para trabajar el significado de algunas palabras presentes en la historia, esto con el fin de seguir favoreciendo el proceso de comprensión de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de secuencia de eventos sobre las acciones realizadas por un de los personajes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio con los estudiantes acerca de la última parte de la historia. <p>De esta forma los estudiantes podrán realizar predicciones y elaborar posibles hipótesis.</p> <p>Luego, se trabajará en grupo la identificación de elementos relevantes de la narración (personajes, lugar, problema).</p>
Transferencia	A manera de síntesis se elaborará con los estudiantes un organizador gráfico.
Seguimiento al aprendizaje	Los estudiantes desarrollarán un taller escrito.
Recursos	Portátil, video bean, hojas en blanco, colores, lápices, taller escrito, cámara de video.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO
Reconocer la estructura del texto con el fin de identificar el recuerdo de detalles y facilitar la comprensión.	<p>Identificar los aspectos que están ligados al inicio, en la situación problema y en el desenlace de la historia.</p> <p>Inferir a partir de las imágenes y la información del texto el tema central de la historia.</p>
<p>DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE</p> <p>Describe objetos comunes y eventos usando vocabulario general y específico.</p> <p>Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito.</p> <p>Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.</p>	<p>CATEGORÍAS</p> <p>Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.</p> <p>Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.</p> <p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p> <p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p> <p>Comprende información global del texto.</p>

Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.	Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.
Cuenta con sus propias palabras un texto leído por la/el docente.	
Docente	SESIÓN No. 4
Katherine Infante Lancheros	Duración: 4 horas
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA	
<p>En esta sesión se busca que los estudiantes identifiquen rasgos característicos que definen a los personajes tanto físicos como de comportamiento y puedan determinar los posibles efectos que surgen a partir de las acciones realizadas por los personajes, para ello se promueve durante y después de la lectura la elaboración de inferencias como una estrategia que hace que los lectores relacionen la información que ya conocen y traten de descifrar lo que va a suceder.</p> <p>Por otra parte, se tendrá en cuenta en el desarrollo de esta sesión la habilidad referida al vocabulario, pues el conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo como parte de la información previa que se requiere para leer determinado texto, por ello el conocimiento de nuevas palabras estará presente desde el momento de leer el título del cuento, pues éste aporta indicios que permitirán comprender la situación problema de la historia.</p> <p>Como aspecto central se trabajará la estructura del texto a través de la realización de preguntas como: Cómo inicia el cuento, qué pasó, como termina el cuento, los estudiantes podrán fortalecer habilidades de atención, observación, expresión oral, al usar su discurso para manifestar su comprensión global de la historia.</p>	

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Exploración	<p>En esta sesión se continuará con la lectura del cuento Dorotea y Miguel, y el capítulo titulado "Miguel se jacta".</p> <p>Se llevará a cabo una actividad que los estudiantes deberán realizar en parejas, donde ejecutarán diversas acciones las cuales están en la historia que se va a leer a continuación.</p> <p>Se llevará el registro de los niños(as) que demuestran más agilidad al realizar cada acción y se comentará acerca de lo sucedido planteando a los estudiantes una serie de interrogantes como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Te divertiste jugando? ➤ ¿Crees que tu amigo se divirtió?

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo crees que se siente el amigo que no ganó? ¿Por qué? ➤ ¿Crees que los buenos amigos deben presumir de lo que saben hacer? (se les explicará el significado del término presumir).
Estructuración	<p>Se observará la imagen de portada haciendo énfasis en que recuerden quiénes son los personajes, posteriormente se leerá el título (Miguel se jacta) y se entregará a cada estudiante una ficha pequeña con las opciones para que señalen lo que consideran va a tratarse el cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A medida que se avance en la lectura se irán verificando las predicciones de los niños. • Luego de leer los sucesos que realiza uno de los personajes se plantearán algunos interrogantes. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que Dorotea se divirtió jugando con Miguel? ¿Por qué? 2. ¿Por qué crees que Miguel puede saltar, correr más rápido, pararse en una pata y Dorotea no? 3. ¿Cómo crees que se portó Miguel con Dorotea? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Se presentará un diccionario animado que contiene los términos a trabajar en la sesión. • Conformación de grupos para que elaboran hipótesis predictivas acerca de la “idea” que tendrá Dorotea, socialización de las respuestas y comprobación con relación a lo expuesto en el texto. • Se realizará una actividad de modelado, explicando cómo se pueden recordar los aspectos más relevantes de la historia a través de tres momentos (cómo inicia la historia, qué ocurre, cómo termina el cuento).
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente los estudiantes de forma grupal realizarán el mismo ejercicio, armando un rompecabezas y pegándolo en el tablero de acuerdo a los momentos mencionados anteriormente. • Un líder de cada equipo narrará el cuento a los compañeros. • Posteriormente, se repartirá una ficha con la siguiente pregunta: ¿De qué trató el cuento?, de manera individual los estudiantes responderán el interrogante que consta de tres opciones <ul style="list-style-type: none"> ✚ De Dorotea y Miguel llegando a la escuela. ✚ De Dorotea y Miguel tomando una rica limonada. ✚ De Miguel que se cree mejor que Dorotea.
Seguimiento al aprendizaje	<p>El seguimiento al aprendizaje se realizará a través del desarrollo de un taller escrito.</p>

Recursos	Video bean, portátil, imágenes impresas, fichas, dado gigante, colores.
-----------------	---

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO
Comprender información global del texto.	Identificar elementos claves de la historia como: personajes, lugar, tiempo, eventos, y efectos que las acciones de un personaje tendrá sobre otro.
<p>DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE</p> <p>Describe objetos comunes y eventos usando vocabulario general y específico.</p> <p>Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito.</p> <p>Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.</p> <p>Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.</p> <p>Cuenta con sus propias palabras un texto leído por la/el docente.</p>	<p>CATEGORÍAS</p> <p>Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.</p> <p>Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.</p> <p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p> <p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p> <p>Comprende información global del texto.</p> <p>Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>
Docente	SESIÓN No. 5
Katherine Infante Lancheros	Duración: 4 horas
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA	
<p>Teniendo en cuenta que con esta sesión finaliza la secuencia didáctica, las actividades están diseñadas con el propósito de abordar todos los elementos evidenciados en las sesiones anteriores, es decir que desde el momento en que se presenta el título de la historia se propiciará el espacio para que los estudiantes elaboren predicciones basándose primordialmente en la información que ofrecen las imágenes, así mismo, se hará énfasis en la identificación de los personajes, sus comportamientos y las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones, por otro lado en esta sesión se busca que los estudiantes expresen oralmente lo comprendido en cada capítulo del cuento y organicen la información teniendo en cuenta la estructura del texto, con el fin de dar respuesta a los siguiente interrogantes: ¿Cómo inicia el cuento?, ¿Qué ocurre?, ¿Cómo termina el cuento?, otro de los aspectos que se abordará en el desarrollo de la sesión es el significado de algunas palabras y cómo pueden ser utilizadas en un determinado contexto. Finalmente se utilizará la estrategia del cuadrorama para recrear 4 escenarios relevantes de los capítulos titulados: Dorotea y Miguel, Miguel se jacta y el Poema, dicha actividad promueve que los niños comprendan</p>	

información global del texto, el tema central, identifiquen el lugar y el tiempo en que se desarrollan los hechos, en definitiva ésta representación artística además de potenciar la creatividad será un recurso para facilitar la comprensión de este libro-álbum.

Fuente: Elaboración propia

MOMENTOS	ACTIVIDADES
Exploración	<ul style="list-style-type: none"> • Se pegará en la pared un cartel llamativo y de gran tamaño que contiene el poema con el que finaliza el capítulo III del cuento Dorotea y Miguel titulado “El poema” • La maestra leerá en voz alta y pedirá a los niños(as) que observen las imágenes presentadas en el mismo, y algunos indicios, una vez que descubran los personajes, se realizará la activación de conocimientos previos. Se entregará a cada estudiante una pequeña ficha para que respondan la siguiente pregunta: ¿Qué sabes de Dorotea y Miguel? (se darán opciones de respuesta). • Se esconderán imágenes de los capítulos leídos del cuento Dorotea y Miguel, los estudiantes deberán buscarlas y ubicarlas en los espacios correspondientes (como inicia, qué ocurre, cómo termina) • El tercer espacio quedará vacío en este momento, pues hace parte del capítulo que se leerá a continuación, por consiguiente sólo hasta finalizar la lectura se podrá narrar nuevamente con la ayuda de las imágenes.
Estructuración	<ul style="list-style-type: none"> • Se invitará a los estudiantes a observar y escuchar el cuento. • Actividad grupal donde organizarán la secuencia de hechos y socialización. • Se plantearán interrogantes durante la lectura como: ¿Cómo se siente Dorotea con lo que le dice su amigo? ¿Por qué? Cuando Dorotea ve a Miguel dentro de la caja ¿qué piensan que hará Dorotea? ¿Crees que la actitud de Miguel es la de un buen amigo? • Descripción de algunas imágenes del cuento teniendo en cuenta las acciones realizadas por los personajes. • Reconstrucción de la historia a partir de imágenes. • Síntesis de cada capítulo leído. • Conformación de equipos de trabajo para la elaboración del cuadrorama.

Transferencia	Los niños socializarán el trabajo realizado y comentarán de qué trató el cuento apoyándose del recurso elaborado (el cuadorrama), se invitará a los padres de familia para que participen de la actividad.
Seguimiento al aprendizaje	Se tendrá en cuenta el trabajo realizado a través del cuadorrama y un taller escrito.
Recursos	Portátil, video bean, cartulina escolar, imágenes impresas, papel bond, marcadores, colores, silicona líquida.

5.1 Análisis de la fase de implementación de la propuesta

En este apartado se presenta de manera detallada el análisis de los resultados de cada una de las sesiones de clases que hicieron parte de la fase de implementación de la propuesta de investigación, la cual tuvo como intención determinar de qué manera una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum fortalece el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

A continuación, se establece cómo se organizó el análisis para cada una de las sesiones de clases:

- Inicialmente se presenta una tabla con los resultados obtenidos por cada estudiante donde se evidencia el desempeño en las categorías definidas en la secuencia didáctica.

Dicha tabla contiene el código asignado a los estudiantes y está representado por la abreviatura EST. acompañado de un número. El registro de la información se consignó en las casillas cuya denominación es Logrado y no logrado seguido de la letra (X) para dar cuenta del desempeño obtenido en cada categoría de análisis.

- La evidencia de la experiencia a través del registro fotográfico donde se muestran las actividades desarrolladas para dar cumplimiento a la categoría previamente establecida.
- Cuadro donde se relaciona la categoría, los descriptores (referido a las respuestas de los estudiantes) y el análisis que parte de la interpretación de la investigadora.

5.1.1 Categorías de análisis sesión No. 1

Tabla 15. Registro de los resultados de la sesión 1

CATEGORIA	Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.		Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.		Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta el orden lógico de la historia.		Diferencia el libro-álbum de otros textos pertenecientes al género narrativo.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	
EST. 1	X		X			X		X	
EST. 2	X		X			X		X	
EST. 3	X		X		X		X		
EST. 4	X		X			X	X		
EST. 5	X		X			X	X		
EST. 6	X		X		X		X		
EST. 7	X			X		X	X		
EST. 8	X		X			X	X		
EST. 9		X		X		X	X		
EST. 10	X		X		X		X		
EST. 11									X
EST. 12	X		X		X		X		
EST. 13	X		X			X	X		
EST. 14	X		X		X		X		
EST. 15		X		X		X		X	
EST. 16		X		X		X	X		
EST. 17		X		X		X		X	
EST. 18	X		X		X		X		
EST. 19	X			X		X	X		
EST. 20									X

EVIDENCIAS DE LA EXPERIENCIA

Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.

Durante el desarrollo de la sesión se estableció un espacio para que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre lo que consideraban pasaría con los personajes del cortometraje *Los libros voladores del señor Morris Lessmore*, así mismo elaboraran predicciones acerca del contenido del cuento a partir de la imagen de portada.



Utiliza la oralidad para alcanzar distintos propósitos comunicativos (informar, explicar).

Durante la proyección del video, la maestra realizó algunas preguntas e invitó a los estudiantes a hacer uso del discurso para expresar brevemente sus ideas sobre lo acontecido en el video observado como también acerca del recurso didáctico libro-álbum.



Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta el orden lógico de la historia.

Los estudiantes en la parte inicial coloreando las imágenes y posteriormente organizándolas para construir una pequeña narración.



Diferencia el libro-álbum de otros textos pertenecientes al género narrativo.

Trabajo realizado por el grupo de estudiantes quienes luego de observar y participar en un diálogo sobre las diferencias entre un texto y otro, señalaron la opción que mejor se relaciona con la denominación de libro-álbum.

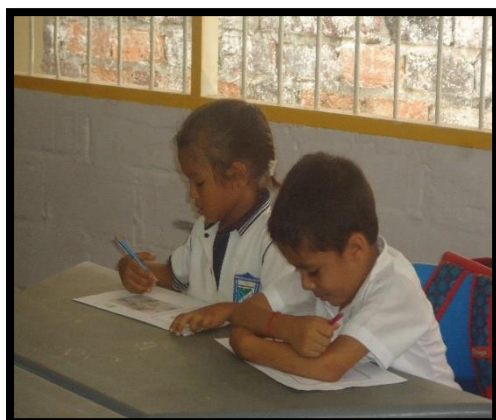


Tabla 16. Descriptores y análisis de las categorías sesión 1.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.</p>	<p>¿Qué pasará con los libros y Morris?</p> <p>EST. 4: “Él se va solo y los libros se quedan ahí”.</p> <p>EST. 5: “Se va a quedar otra vez Morris”.</p> <p>EST. 13: “Los libros se van a quedar tristes”.</p> <p>¿Qué pasará con la niña?</p> <p>EST. 5: “Se va con los libros, va leer, la niña los va a acompañar”.</p>	<p>Algunos estudiantes decidieron manifestar lo que consideraban podría pasar con los personajes del cortometraje proyectado, por tanto, construyeron una hipótesis predictiva tomando como base los indicios en los cuales pudieron observar una situación similar y ésta sirvió de guía para que los niños(as) expresaran sus ideas.</p> <p>Por otro lado, cuando se invitó a los estudiantes que contaran de qué podría tratarse el cuento mostrando solo la imagen de portada, se evidenció que algunos niños(as) retomaron la información global presentada para establecer lo que consideraron podría suceder en la historia, sin embargo, otros estudiantes no tuvieron en cuenta los elementos claves y por consiguiente</p>

		<p>expresaron lo que veían, pero no elaboraron una predicción.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante continuar generando preguntas que promuevan la realización de predicciones, pues éstas permiten que los estudiantes desarrollen su imaginación, participen activamente del proceso de lectura, puedan comprobar lo dicho o plantear nuevas conjeturas y permite relacionar sus conocimientos previos con la nueva información.</p>
<p>Utiliza la oralidad para alcanzar distintos propósitos comunicativos como informar y explicar.</p>	<p>¿Qué está ocurriendo?</p> <p>EST. “5 quien se levanta del puesto para realizar el movimiento y contesta: “un remolino”.</p> <p>¿Por qué crees que ahora el señor Morris se ve de otro color?</p> <p>EST. 14: “Porque está triste”, EST. 13: “Porque se lo llevó el viento y está triste”.</p> <p>¿Por qué creen ustedes que se siente triste?</p> <p>EST. 6: “Porque se le llevaron todas las letras”.</p> <p>¿Por qué Morris vuelve a tener color?</p>	<p>En este espacio los niños(as) pudieron expresar lo sucedido en el cortometraje titulado Los Fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore, donde se evidenció que los estudiantes no sólo hacen uso de su discurso para informar brevemente lo que sucede en la historia sino que también pueden manifestar algunas ideas sobre por qué se da cierta situación, es decir plantearon posibles razones, así mismo, identificaron el sentimiento que experimentó el personaje en la parte inicial de la historia.</p> <p>Por otro lado, cuando se presentó el recurso didáctico libro-álbum y se observaron otros textos, los niños(as) expresaron claramente que en el libro-álbum predominan las imágenes por encima del texto escrito. En torno a esta</p>

	<p>EST. 6: "Porque la luz del sol lo alumbra", EST. 18: "Porque ese lugar está lleno de color", EST. 4: "Porque él está viendo los libros y le da color".</p> <p>¿Para qué creen que el señor Morris leía los libros?</p> <p>EST. 13: "Para sentirse feliz", EST. 12: "Para divertirse", EST. 13: "Para aprender".</p> <p>¿Qué es un libro-álbum?</p> <p>EST.1 respondió: "Cuando tiene poquitas letras y cuando tiene muchas imágenes".</p>	<p>categoría es notorio que unos niños(as) presentan mayor facilidad para hacer explícitos sus pensamientos en una conversación frente a aquellos estudiantes que son invitados a participar en estos espacios, pero demuestran timidez al expresarse frente al grupo de pares y docente.</p>
<p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta el orden lógico de la historia.</p>	<p>EST. 6: "Profe esta va primero" (señalando la imagen No. 2).</p> <p>EST. 10: "Profe ya yo sé cuál va primero, primero la niña fue a playa".</p> <p>EST. 18: "La que la niña fue a playa".</p> <p>EST. 4: La mía profe" (señalando la imagen No. 4).</p>	<p>El desarrollo de la actividad se realizó en la primera parte de manera individual cuando se le asignó a cada niño una imagen para ser decorada, seguidamente el trabajo en grupo tenía como propósito determinar el orden secuencial de las imágenes y construir una pequeña narración, sin embargo aunque fue notorio el agrado de los estudiantes al participar, también es evidente que trabajar en equipo es un espacio que muy pocas veces se ha generado con el grupo, razón por la cual les resultó difícil establecer una comunicación que permitiera seleccionar entre todos la imagen que</p>

		<p>hacía referencia al estado inicial de la historia, por tanto la mayoría de los niños(as) solo miraban su ilustración de manera superficial pero no realizaron una lectura de las acciones presentes en cada una y por consiguiente, ningún grupo logró establecer el orden de la secuencia por cuenta propia sino que se hizo necesario la intervención permanente de la maestra. De lo anterior se pudo deducir que la actividad fue compleja para los estudiantes y además que los niños(as) presentan dificultad al determinar el orden en que suceden las cosas o se presentan las ideas.</p> <p>Cabe resaltar la pertinencia en seguir realizando este tipo de actividades, pues saber en qué orden ocurren los hechos, contribuye a organizar y ubicar los detalles que facilitan el proceso de comprensión.</p>
<p>Diferencia el libro-álbum de otros textos pertenecientes al género narrativo.</p>	<p>EST 1: "Cuando tiene poquitas letras y cuando tiene muchas imágenes".</p> <p>EST. 6: "Poquitas letras".</p> <p>EST. 5: "Podemos leer los dibujos".</p>	<p>La lectura mediada por el uso del libro-álbum permitió una mayor participación de los niños, debido a que continuamente expresaron sus ideas con relación a lo que pudo ocurrirle a uno de los personajes de la historia y se mostraron atentos hasta la parte final de la lectura. Es importante resaltar la función de la imagen como portadora de significado y la cual facilita el proceso de comprensión en este nivel de</p>

		<p>escolaridad. Por otro lado, cuando se invitó a los estudiantes a ojear el contenido de dos cuentos, uno donde predominaban las imágenes y el otro donde primaba la escritura, los estudiantes tomaron más tiempo en tratar de descifrar lo que estaba expuesto en las ilustraciones, lo que no ocurrió con el otro texto, así mismo la mayoría de los estudiantes pudieron detectar las características entre un texto y otro, pues finalmente era lo que se buscaba con dicha sesión, que los niños reconocieran que en el libro-álbum se pueden leer las imágenes y que éstas son muy importantes para comprender la historia, pues de lo contrario, quedarían espacios en blanco que el lector difícilmente podría completar.</p>
--	--	---

5.1.2 Categoría de análisis sesión No. 2

Tabla 17. Registro 1 de los resultados de la sesión 2.

CATEGORÍA	Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.				
	acciones		efectos		AUSENCIA
ESTUDIANTES	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1					X
EST. 2	X			X	
EST. 3	X		X		
EST. 4	X		X		
EST. 5	X		X		
EST. 6	X		X		
EST. 7		X		X	
EST. 8	X			X	
EST. 9	X			X	
EST. 10	X			X	
EST. 11	X			X	
EST. 12	X		X		
EST. 13	X		X		
EST. 14		X		X	
EST. 15		X		X	
EST. 16		X		X	
EST. 17		X		X	
EST. 18		X		X	
EST. 19					X
EST. 20	X			X	

Tabla 18. Registro 2 de los resultados de la sesión 2.

CATEGORIA	Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.		Organiza secuencias de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.		Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.		Comprende información global del texto.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	
EST. 1									X
EST. 2	X			X	X		X		
EST. 3		X	X		X		X		
EST. 4	X		X		X		X		
EST. 5	X		X		X		X		
EST. 6	X		X		X		X		
EST. 7	X			X	X			X	
EST. 8	X			X		X	X		
EST. 9	X		X		X			X	
EST. 10	X			X		X	X		
EST. 11	X			X		X	X		
EST. 12	X		X		X		X		
EST. 13		X	X		X			X	
EST. 14	X			X	X			X	
EST. 15	X			X		X		X	
EST. 16		X		X		X		X	
EST. 17	X			X	X		X		
EST. 18	X			X		X		X	
EST. 19									X
EST. 20		X		X	X		X		

Tabla 19. Registro 3 de los resultados de la sesión 2.

CATEGORIA	Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.						
	Informa sobre un aspecto puntual		Retoma información textual o icónica		Explica sus ideas exponiendo algunas razones		Ausencia
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1							X
EST. 2	X			X		X	
EST. 3	X		X			X	
EST. 4	X		X			X	
EST. 5	X		X		X		
EST. 6	X			X		X	
EST. 7	X			X		X	
EST. 8	X			X		X	
EST. 9	X			X		X	
EST. 10	X			X		X	
EST. 11	X			X		X	
EST. 12	X		X		X		
EST. 13	X		X			X	
EST. 14		X		X		X	
EST. 15	X			X		X	
EST. 16		X		X		X	
EST. 17		X		X		X	
EST. 18	X			X		X	
EST. 19							X
EST. 20	X			X		X	

EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA

Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.

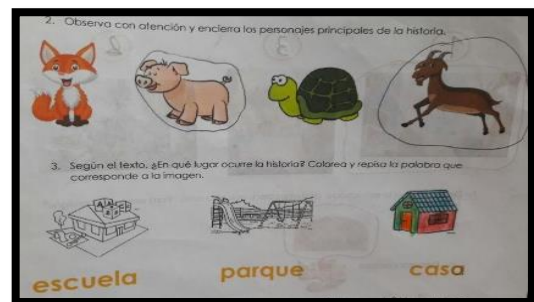
Los estudiantes expresaron sus ideas acerca de lo que trataría el libro-álbum titulado Para eso son los amigos a partir de la visualización del título y la imagen de portada.

Con ayuda de algunas imágenes claves de la historia, la docente solicitó a los niños(as) que narraran una corta historia de lo que consideraban podía tratarse el cuento.



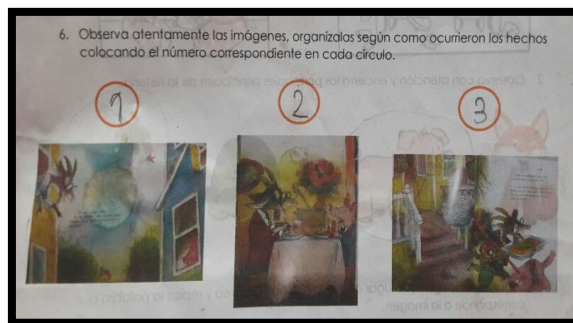
Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.

Luego de leer algunos fragmentos de la historia, la docente entregó a los estudiantes una ficha para verificar el reconocimiento de detalles explícitos en la historia tales como los personajes y algunas acciones realizadas por ellos.



Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.

A partir de la observación de tres ilustraciones que indican los momentos más relevantes de la historia, los estudiantes debían organizarlas teniendo en cuenta el inicio, qué ocurre y cómo termina el cuento.



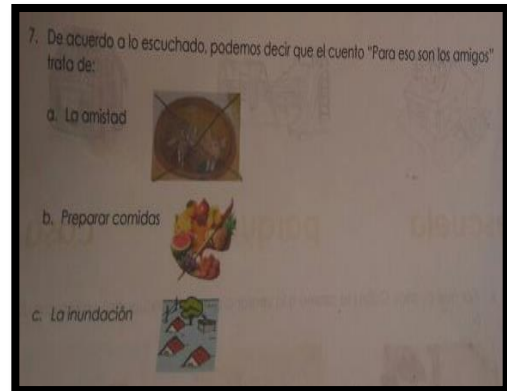
Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.

Durante la lectura del cuento se abrió un espacio para aclarar algunos términos y su significado de acuerdo al contexto de la historia, los niños manifestaron el concepto de palabras como: (inundar, cena, estropeó) y de las siguientes expresiones: mar de lágrimas, muy buen humor, utensilios de limpieza.

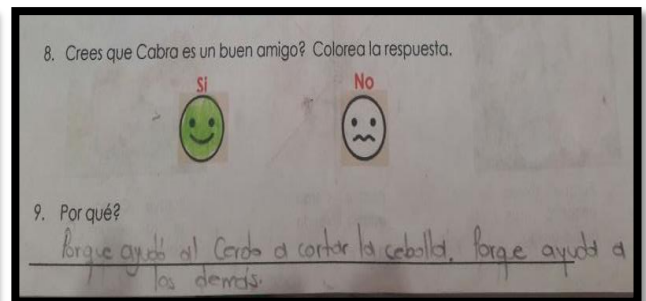
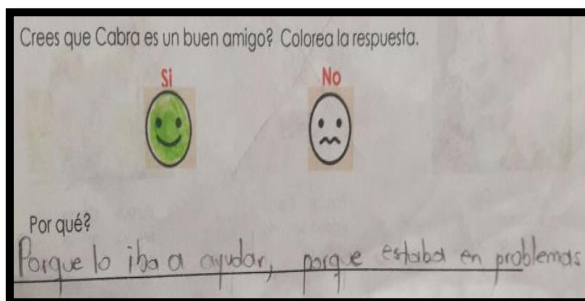


Comprende información global del texto.

Los estudiantes manifestaron de qué trató el cuento, comentando que los amigos se ayudan, así mismo en la ficha de trabajo reconocieron la amistad como el tema central del cuento Para eso son los amigos.



Los estudiantes expresaron de forma oral un interrogante para verificar si el texto leído fue comprendido, dichas respuestas fueron consignadas por la docente en la ficha de trabajo.



Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos comunicativos.

Se plantean algunos interrogantes en el antes, durante y después de la lectura, propiciando la participación y uso del discurso para expresar algunos aspectos del cuento.



Tabla 20 Descriptores y análisis de las categorías sesión 2.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.	<p>Descriptor A Anticipación</p> <p>¿Por qué crees que está llorando el amigo de Cabra?</p> <p>EST. 4: “Porque se inundó la casa”.</p> <p>EST. 2: “Porque su amigo no quiere venir”.</p> <p>EST. 12: “Porque su casa se llenó de agua”.</p> <p>Descriptor B Anticipación</p> <p>Cuando ve llorar al Cerdo, ¿Qué piensan que hará la Cabra?</p> <p>EST. 4: “Le va a llevar una sorpresa”.</p> <p>EST. 6: “Va a rescatarlo del agua”.</p> <p>EST. 13: “Va a preguntarle que tiene”.</p>	<p>Teniendo en cuenta los interrogantes planteados, se evidenció que la mayoría de los estudiantes realizan hipótesis predictivas relacionadas con las acciones que puede llevar a cabo un personaje de la historia, por lo tanto, toman en cuenta la información presentada en el texto para elaborar una posible predicción que puede coincidir o no con la historia.</p> <p>Por su parte, otros estudiantes por lo general se adhieren a las respuestas de sus compañeros y no establecen sus propias predicciones, ni tampoco se guían de la información base para realizar sus conjeturas.</p>
Caracteriza los personajes y el lugar	EST. 2, 4, 5,6, quienes reconocieron los personajes	Los niños en su mayoría reconocieron con claridad los personajes del cuento,

<p>en el que se desarrollan los hechos.</p>	<p>que hacen parte de la historia de otros que no pertenecían al cuento.</p> <p>EST. 7,8,9,10,11,12: Señalaron la opción precisa relacionada con el lugar donde ocurren los hechos.</p>	<p>sus características físicas y emocionales, por lo tanto, los estudiantes lograron recordar quiénes participan en la historia y algunos rasgos distintivos presentes en cada uno.</p> <p>A nivel general, los niños(as) identificaron el escenario donde se desarrolló la historia, recordando información explícita acerca del espacio por el que interactúan los personajes y desarrollan las acciones, lo que indica que un gran número de estudiantes prestan atención a las imágenes del cuento y retoman información de tipo literal.</p>
<p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p>	<p>Observa atentamente las imágenes, organízalas según como ocurrieron los hechos colocando el número correspondiente en cada círculo.</p> <p>EST. 3,5,9,12 Establecieron el orden lógico de la historia.</p> <p>EST. 14, 15,16,17 Presentaron dificultad.</p> <p>Tomado de la realización del taller escrito.</p>	<p>El retomar aspectos que lleve a los niños a recordar el orden en que suceden los hechos es un ejercicio que debe continuar fortaleciéndose en el grupo de estudiantes, debido a que un grupo considerable de niños no logró establecer el orden de las acciones de principio a fin, es decir que al presentarles tres imágenes para ser organizadas teniendo en cuenta cómo se dieron los sucesos en la historia, los niños(as) no pudieron relacionarlas y por tanto, difícilmente realizarán la re-narración del cuento.</p>
<p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p>	<p>¿Qué quiere decir inundó? EST. 6: Meterse mucha agua.</p> <p>¿Qué significa estropear?</p>	<p>Los estudiantes manifestaron tener conocimiento sobre el significado de algunas palabras y expresiones citadas explícitamente en el texto, lo cual facilitó comprender ciertas ideas en torno a</p>

	<p>EST. 5: Dañarlas.</p> <p>¿A qué se refiere la palabra cenar?</p> <p>EST. 6: Comer en la noche.</p> <p>Escucha la siguiente expresión: <i>Cerdo estaba hecho un mar de lágrimas.</i></p> <p>¿Qué quiere decir?</p> <p>EST. 3: “Cerdo estaba llorando”.</p>	<p>estados de ánimo de los personajes, situaciones de la historia y acciones mencionadas en el cuento, lo anterior, indica que aunque dichas palabras y expresiones no son escuchadas habitualmente por los niños, lograron deducir su significado a partir de la información dada en el texto y sus conocimientos previos, un ejemplo claro es que al mencionar la expresión “mar de lágrimas”, los estudiantes pudieron comprender el contexto en el cual se sitúa la frase mencionada y por consiguiee establecieron a que hacía referencia</p>
<p>Comprende información global del texto.</p>	<p>De acuerdo a lo escuchado, podemos decir que el cuento Para eso son los amigos trata de:</p> <ol style="list-style-type: none"> La amistad Preparar comidas La inundación <p>EST.2,3,4,5,6, escogieron como opción de respuesta la referida a la amistad como el tema central de la historia.</p> <p>EST. 7, 14, 15, 16 Señalaron opciones incorrectas.</p> <p>Creer que Cabra es un buen amigo ¿Por qué?</p>	<p>Proponer opciones de respuesta para que los estudiantes logren inferir el tema central del cuento permite verificar el proceso de comprensión lectora, pues los estudiantes deben descartar las opciones que mencionan elementos propuestos pero los cuales no responden a la información implícita que los niños deben extraer. Con relación a lo anterior, un poco más de la mitad lograron responder acertadamente el interrogante, es decir, que los distractores presentados en las posibles respuestas no interfirieron en la elección de los estudiantes y por consiguiente, se puede deducir que los niños relacionaron los conocimientos que tienen sobre la amistad más la información ofrecida en el texto para descubrir el tema de la historia.</p>

	<p>EST. 10,11,12,17,18</p> <p>Manifestaron que sí</p> <p>Tomado de la realización del taller escrito.</p>	<p>Así mismo, la mayoría de los estudiantes determinaron que el personaje de la Cabra es un buen amigo porque a través de las acciones realizadas por dicho personaje demuestra su deseo de ayudar.</p>
<p>Utiliza la oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>	<p>Descriptor A Elaboración del discurso</p> <p>¿Qué observas en la imagen?</p> <p>EST. 8: “Un chanco”, EST. 18: “Un cerdo, agua”, EST. 7: “Una silla, una sombrilla”. EST. 11: “Veo las cosas de él, las ollas, una mesa”.</p> <p>Descriptor B Elaboración del discurso</p> <p>¿Qué crees que le pasó?</p> <p>EST. 6,17, 10, 14, 4: “Se le está inundando/hundiendo la casa”</p> <p>EST. 5: Se le inundó la casa porque no cerró la llave de la bañera.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes expresaron a través de palabras sueltas información acerca del contenido de la imagen de portada, es decir que responden de manera puntual y breve sobre determinado aspecto del cuento.</p> <p>Aunque los niños(as) de manera muy general expresaron lo que observaron en la imagen evidenciándose similitudes en las respuestas dadas, no dieron a conocer sus ideas acerca de lo sucedido con uno de los personajes de la historia, si bien, proporcionaron alguna información sobre la situación presente en la imagen ésta no resultó suficiente, debido a que faltó la generación de ideas sobre lo que pudo desencadenar tal suceso. Con respecto a lo anterior, sólo un estudiante expresó su idea para dar cuenta de lo que pasaba en el cuento apoyándose del contenido provisto en la ilustración.</p>

5.1.3 Categoría de análisis sesión No. 3

Tabla 21. Registro 1 de los resultados de la sesión 3.

CATEGORIA	Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.								
	De acciones		De efectos		De sentimientos		De intenciones		Ausencia
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1	X			X	X		X		
EST. 2	X		X			X	X		
EST. 3	X		X			X	X		
EST. 4	X			X		X	X		
EST. 5	X		X			X	X		
EST. 6	X		X			X	X		
EST. 7	X			X		X		X	
EST. 8	X		X		X		X		
EST. 9		X		X		X	X		
EST. 10		X	X			X	X		
EST. 11		X	X			X		X	
EST. 12	X		X		X		X		
EST. 13	X		X			X	X		
EST. 14		X		X		X		X	
EST. 15		X		X		X		X	
EST. 16	X		X			X		X	
EST. 17	X			X		X	X		
EST. 18	X			X		X		X	
EST. 19		X	X			X		X	
EST. 20	X			X	X			X	

Tabla 22. Registro 2 de los resultados de la sesión 3.

CATEGORIA	Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.		.Organiza secuencias de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.		Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.		Comprende información global del texto.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	
EST. 1		X	X		X		X		
EST. 2	X		X		X		X		
EST. 3	X		X			X	X		
EST. 4	X		X		X		X		
EST. 5		X	X		X		X		
EST. 6	X		X		X		X		
EST. 7	X		X			X	X		
EST. 8	X		X		X		X		
EST. 9	X			X	X		X		
EST. 10	X		X		X		X		
EST. 11	X		X			X		X	
EST. 12	X		X		X		X		
EST. 13	X		X		X		X		
EST. 14	X		X		X		X		
EST. 15		X		X		X		X	
EST. 16		X		X		X		X	
EST. 17	X			X		X		X	
EST. 18	X		X		X		X		
EST. 19	X		X		X		X		
EST. 20	X		X		X		X		

Tabla 23. Registro 3 de los resultados de la sesión 3.

CATEGORIA	Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.								
	Informa sobre un aspecto puntual		Retoma información textual o icónica		Explica sus ideas exponiendo algunas razones		Explicita los sustentos de sus afirmaciones.		AUSENCIA
ESTUDIANTES	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1	X		X			X		X	
EST. 2		X		X		X		X	
EST. 3	X		X			X		X	
EST. 4	X			X		X		X	
EST. 5	X		X			X		X	
EST. 6	X		X			X		X	
EST. 7		X		X		X	X		
EST. 8	X		X			X		X	
EST. 9		X		X		X		X	
EST. 10	X		X		X			X	
EST. 11		X		X		X		X	
EST. 12	X		X			X		X	
EST. 13		X		X		X		X	
EST. 14		X		X		X		X	
EST. 15	X			X		X		X	
EST. 16	X			X		X		X	
EST. 17		X		X		X		X	
EST. 18		X		X		X		X	
EST. 19	X		X		X		X		
EST. 20	X			X		X		X	

EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA

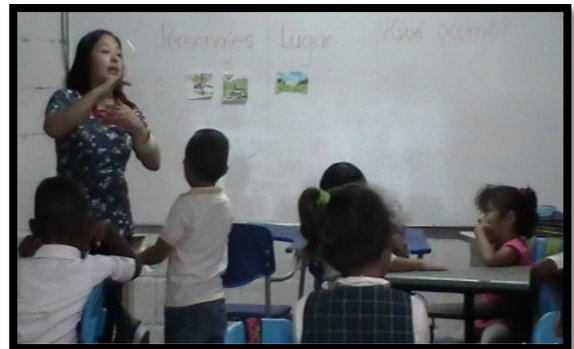
Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.

Los estudiantes realizan sus propias predicciones basadas en la información presentada en las imágenes.



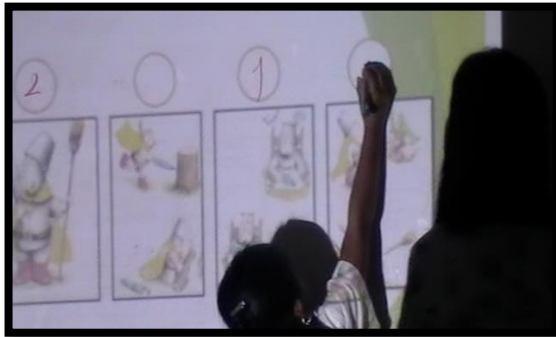
Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.

A partir de un trabajo grupal, los niños(as) participaron recordando algunos aspectos importantes en la narración tales como: personajes y el lugar en el que suceden los hechos.



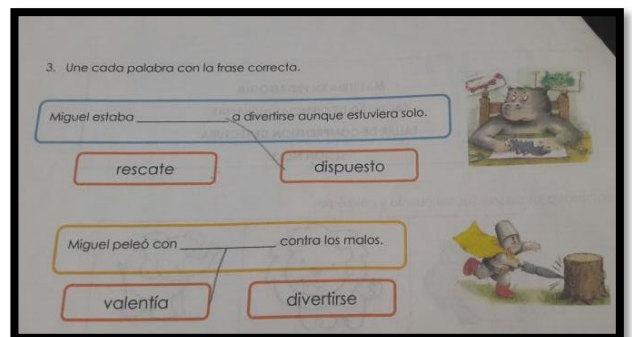
Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.

Inicialmente el grupo de estudiantes participó en la organización de los hechos ocurridos en la historia y posteriormente realizaron la actividad de forma individual.



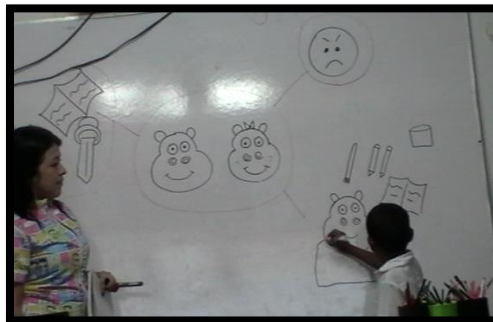
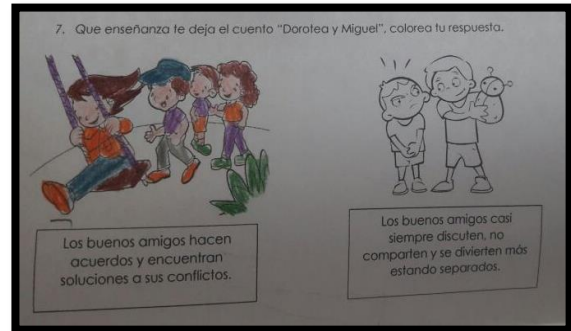
Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.

A medida que avanzaba la lectura y se encontraba algún término poco conocido por los estudiantes, éste era aclarado a partir de ejemplos de otras situaciones donde se reflejara su significado.



Comprende información global del texto.

Los estudiantes manifestaron lo que aprendieron del libro-álbum Dorotea y Miguel, capítulo El caballero y la princesa, así mismo en el taller individual se evidencia la enseñanza que les dejó el cuento y participaron en la elaboración de organizador gráfico.



Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.

Los estudiantes hacen uso de la palabra para expresar sus ideas referentes al texto, haciendo explícitos sus pensamientos.



Tabla 24. Descriptores y análisis de las categorías sesión 3.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.	<p>Descriptor A Anticipación</p> <p>Si Dorotea y Miguel se encontraran de nuevo ¿Qué crees que se dirían?</p> <p>EST. 9: “Miguel le va a decir gracias por venir”.</p> <p>EST. 5: “Perdón, podemos jugar otra vez”.</p> <p>EST. 8: Dorotea le dijo a Miguel que la disculpara y que aprendieran las reglas para no pelear mucho.</p> <p>Descriptor B Anticipación</p> <p>Ahora que Dorotea se fue a casa ¿Qué pasará con Miguel?</p> <p>EST. 10: “Se va para la casa de él”.</p> <p>EST. 2: “Se pone bravo y se va para su casa como Dorotea”.</p> <p>EST. 3: “Que Miguel le va a hacer una carta para que ella lo disculpe”.</p> <p>EST. 19: “Se puso a jugar solo”.</p> <p>EST. 6: “Se encontró con otra amiga para jugar”.</p> <p>Descriptor C Anticipación</p> <p>¿Cómo crees que se siente Miguel?</p> <p>EST. 20: Triste porque el tronco no era la princesa.</p> <p>EST. 18: Triste, porque él pensaba que el palo era la princesa.</p> <p>EST. 16: “Triste, porque le mocharon el palo”.</p> <p>EST. 12: Triste, porque él quería a la otra de verdad.</p>	<p>Desde el momento en que se muestra la imagen de portada se inicia con los estudiantes el trabajo de anticipación, en el cual a través de la generación de preguntas ellos deben hacer explícitas sus conjeturas, es así como la docente en primera instancia los motiva para que consideren ciertas acciones que pueden realizar los personajes y poco a poco el nivel de complejidad de las preguntas va aumentando de manera que además el estudiante pueda predecir intenciones, sentimientos y consecuencias. En esta sesión se pudo evidenciar que algunos estudiantes lograron realizar una predicción mucho más elaborada, siendo capaces de considerar no sólo el sentimiento experimentado por el personaje sino también el motivo que influyó para que se diera este sentimiento. Es importante resaltar que, aunque la participación es constante se continúa presentando respuestas similares a las de otros compañeros, lo cual hace que algunos estudiantes no tengan originalidad en la creación de sus predicciones y otros por su parte no</p>

	<p>Descriptor D Anticipación</p> <p>¿Para qué le servirá a Miguel lo que le dice Dorotea? <i>Me alegra verte Miguel, es tan aburrido jugar sola.</i></p> <p>EST. 6: "Para que sepa que son buenos amigos y puedan jugar de nuevo". EST. 13: "Para que comiencen a jugar desde el principio y se pongan felices". EST. 7: "Para que no se peleen".</p>	<p>manifiestan una posible respuesta al interrogante planteado. Por consiguiente, se deben continuar estableciendo espacios que permitan a los niños(as) representar diferentes tipos de situaciones, eventos futuros, acciones posibles como una estrategia para entrar al terreno de la lectura.</p>
<p>Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.</p>	<p>Escucha con atención las características de cada personaje:</p> <p>Es una hipopótamo gorda, es de color gris, lleva en su cabeza un moño de color rojo y es juguetona (EST. 2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,17,18,19 Y 20 respondieron acertadamente).</p> <p>Encierra los lugares donde estuvieron Dorotea y Miguel al iniciar y al finalizar la historia: EST. 2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,17,18,19,20) señalaron los dos lugares en los cuales se desarrolló el cuento.</p>	<p>En esta categoría se evidencia que un gran porcentaje de los estudiantes reconocen los personajes y tienen en cuenta las descripciones tanto físicas como algunas características que los definen, por tanto, recuerdan detalles de tipo literal como nombres de los personajes y lugares en lo que transita la historia.</p> <p>En la actividad grupal donde los estudiantes debían seleccionar los personajes y el lugar de la historia contada no presentaron ninguna dificultad, sin embargo aquellos estudiantes que no alcanzaron esta categoría es porque en el taller escrito señalaron la opción incorrecta que presentaba la casa de Dorotea como el escenario final donde se encontraron los personajes, información que no es cierta, por tanto, dichos estudiantes mostraron cierta confusión en su elección.</p>
<p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p>	<p>EST. 18 Y 20 con orientación de la maestra y la participación de los compañeros determinan la secuencia de los hechos a través de una actividad conjunta en el tablero.</p>	<p>En esta etapa de escolaridad los estudiantes requieren el acompañamiento permanente de la docente para ejecutar actividades referidas a reconocer el orden de las acciones explícitamente</p>

	<p>De acuerdo a lo escuchado en el cuento, organiza las imágenes. Ten en cuenta ¿Qué hizo primero Miguel?, ¿Qué hizo después?, ¿Qué hizo finalmente?</p> <p>EST. 1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,18,19,20 Acertaron en la organización de las imágenes.</p>	<p>planteadas en el texto, dado que los niños(as) no establecen un orden jerárquico de las acciones presentes en la historia, sino que pasan por alto el contenido de las imágenes y priorizan enumerar las ilustraciones sin establecer las relaciones causales entre las mismas, por ello, en esta sesión se realizó inicialmente una lectura concienzuda de las imágenes proyectadas en gran tamaño para fijar la atención de los estudiantes, acto seguido se propuso señalar cuál de esas sería la primera de acuerdo a lo que habían escuchado en la narración, de esta forma los niños(as) retomaron la información icónica y demostraron menos dificultad que en la sesión anterior. Por otro lado, en el trabajo individual, gran parte de los estudiantes lograron dar cuenta de lo acontecido en la historia a partir de tres momentos: como inicia, qué ocurrió y como termina el cuento.</p>
<p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p>	<p>Antes de aclarar el significado de algunas palabras mencionadas en la historia, se propicia la participación de los estudiantes, es así que ante la expresión:</p> <p><i>Miguel estaba dispuesto a divertirse aunque estuviera solo.</i> ¿Qué quiere decir la palabra dispuesto?</p> <p>EST. 14: Bravo, EST. 6: Feliz, EST. 13: Aburrido.</p> <p>Luego de la intervención de la maestra y la aclaración del significado de la palabra dispuesto, en el taller individual se presentó el siguiente interrogante:</p> <p>Une cada palabra con la frase correcta.</p>	<p>Hacer pausas para aclarar el significado de algunas palabras permite que los niños(as) puedan comprender lo que se quiso expresar en una frase y a partir de esta aclaración se puedan generar nuevas situaciones a modo de ejemplo para que los niños afiancen el significado de nuevas palabras e incrementen su vocabulario, por esta razón, luego de la lectura se planteó un actividad en el tablero donde a partir de nuevas oraciones los niños debían seleccionar la palabra indicada, las mismas trabajadas en la lectura y se pudo evidenciar buena</p>

	<p><i>Miguel estaba _____ a divertirse aunque estuviera solo.</i></p> <p>Rescate dispuesto</p> <p>Los EST. 1, 3, 10, 14, 5, 17, 11, 9, 7, 12, 6, 13, 8, 20, 19, 4, 18, 2, señalaron la opción correcta.</p> <p>Ante la palabra súbditos se citaron algunos ejemplos para aclarar su significado, es así como el EST. 12 hace su aporte y comenta: “Eso pasó en soldados 1.0 ahí también mandan”</p> <p>Al mencionar la palabra galopó algunos estudiantes manifestaron su significado, EST. 20: “Corriendo como un caballo”.</p> <p>En la expresión: <i>Miguel peleó con valentía contra los malos...</i></p> <p>Al preguntar por el significado de la palabra valentía, el EST. 5 menciona: “Que no le tiene miedo a nada”, EST. 2: “Que no le asusta nada”.</p>	<p>participación de los estudiantes y mayor claridad al escoger la palabra que daba sentido a la frase.</p> <p>Así mismo en el taller individual se pudo observar el recuerdo de dichos términos al escoger entre dos opciones aquella que daba coherencia al enunciado.</p>
<p>Comprende información global del texto.</p>	<p>EST. 10: Un día Dorotea y Miguel estaban leyendo un cuento, EST. 5: del caballero y la princesa, EST. 3: y pelearon porque Miguel quería primero salvar a la princesa Dorotea y ella le dijo que no, ella quería ser la primera, EST. 14: Miguel jugó solo, dibujó, leyó y jugó y puso los muñecos, maestra: A lo último se encontró... EST. 1: con Dorotea EST 3: Se encontró con la princesa y jugaron de nuevo.</p> <p>En el taller individual ante el interrogante</p> <p>¿Qué enseñanza te deja el cuento Dorotea y Miguel? Colorea tu respuesta.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Los buenos amigos hacen acuerdos y encuentran soluciones a sus conflictos.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Los buenos amigos casi siempre discuten, no comparten y se divierten más estando separados.</p> </div> </div> <p>Los EST. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,18,19,20 colorearon la respuesta correcta.</p>	<p>Luego de la lectura algunos estudiantes participaron en la reconstrucción de la historia, por tanto, se evidencia que los niños(as) recuerdan la mayoría de los detalles expuestos en el texto y expresan ante el grupo de compañeros lo comprendido, favoreciendo intercambios eficaces con sus pares. Así mismo en el taller individual la mayoría de los estudiantes pudieron deducir la importancia de hacer acuerdos para evitar los problemas, lo que permitió verificar que los estudiantes a partir de las situaciones planteadas en el texto pueden extraer una enseñanza.</p>
<p>Utiliza la oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>	<p>Descriptor A Elaboración del discurso</p>	<p>Respecto a lo evidenciado en la sesión, se puede deducir que los estudiantes presentan</p>

	<p>¿Quiénes están en la imagen y qué hacen?</p> <p>EST. 6: “Hay dos hipopótamos y están disfrazados de hada y de niño para jugar”. EST. 8: “Un hipopótamo, están disfrazados, están jugando”. EST. 20: “Dos hipopótamos, tienen una escoba y un rastrillo”. EST. 4: “Unos manatí, están en un paseo”.</p> <p>Descriptor B Elaboración del discurso</p> <p>¿Por qué no jugaron?</p> <p>EST. 3: “Porque se pusieron enojados, primero él la quería salvar”. EST. 8: “Porque el caballero dijo que la iba a salvar de los malos y ella dijo que no”. EST. 19: “Porque discutieron, porque la hipopótama quería salvar primero al hipopótamo”. EST. 11: “Porque estaban leyendo el libro, porque ella quería ser la princesa y el caballero y él está mirando para otro lado”.</p> <p>Descriptor C Elaboración del discurso</p> <p>¿Qué solución crees que podrían haber tomado para no discutir?</p> <p>EST. 10: “Comenzar a jugar otra vez, para que no peleen”. EST. 19: “Diciendo que se disculpan, porque así se ponen de amigos”. EST. 18: “Encontrar otra amiga para hacer amigos”. EST. 17: “Disculparlo”.</p> <p>Descriptor D Elaboración del discurso</p> <p>¿Por qué Miguel dejó caer el tronco al suelo?</p> <p>EST. 7: “Porque no era la princesa”. EST. 19: “Porque estaba jugando solo, se aburríó). EST. 15: “Porque pensaba que era una reina”. EST. 14: “Porque creía que ella era la princesa”.</p>	<p>mayor facilidad al expresar información condensada y abreviada sobre un aspecto puntual del cuento, por tanto, un poco más de la mitad del grupo lograron expresar a través de una palabra o una frase con sentido información ligada a la historia, mientras que otros estudiantes no consideraron la información presentada en la imagen y su discurso no guarda relación con lo provisto en el texto.</p> <p>Por otro lado, es notorio que son muy pocos los estudiantes los que proponen razones para explicar sus ideas, por consiguiente, las experiencias previas que han adquirido en torno a la amistad temática central del libro-álbum no las incorporan en sus diálogos para establecer relaciones con situaciones particulares de la historia. Un ejemplo de esto es que solo un estudiante pudo dar una explicación ante la pregunta ¿Crees que Miguel se divirtió jugando solo?</p> <p>“No, porque cuando uno juega solo se siente aburríó”, respuesta que claramente representa que en su cotidianidad ha podido experimentar esta emoción. Así mismo algunos estudiantes tienden a repetir las mismas expresiones que sus compañeros y no están haciendo uso de la palabra para expresar sus propios pensamientos.</p>
--	---	--

5.1.4 Categoría de análisis sesión No. 4

Tabla 25. Registro 1 de los resultados de la sesión 4.

CATEGORIA	Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.								
ESTUDIANTES	De acciones		De efectos		De sentimientos		De intenciones		AUSENCIA
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1	X		X		X		X		
EST. 2	X		X		X		X		
EST. 3	X			X	X			X	
EST. 4	X		X		X		X		
EST. 5	X			X	X			X	
EST. 6	X		X		X		X		
EST. 7		X	X		X			X	
EST. 8	X		X		X		X		
EST. 9	X		X		X			X	
EST. 10	X		X		X		X		
EST. 11		X		X		X	X		
EST. 12		X		X	X		X		
EST. 13	X		X		X		X		
EST. 14	X			X	X		X		
EST. 15									X
EST. 16									X
EST. 17	X			X		X		X	
EST. 18	X			X	X		X		
EST. 19									X
EST. 20	X			X	X			X	

Tabla 26. Registro 2 de los resultados de la sesión 4.

CATEGORIA	Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.		Organiza secuencias de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.		Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.		Comprende información global del texto.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	
EST. 1	X		X		X		X		
EST. 2	X		X			X	X		
EST. 3	X		X		X		X		
EST. 4	X		X		X		X		
EST. 5	X		X		X		X		
EST. 6	X		X		X		X		
EST. 7	X		X		X		X		
EST. 8	X		X		X		X		
EST. 9	X		X		X		X		
EST. 10	X		X		X		X		
EST. 11		X	X		X		X		
EST. 12	X		X		X		X		
EST. 13	X		X		X		X		
EST. 14	X		X		X		X		
EST. 15									X
EST. 16									X
EST. 17		X	X		X		X		
EST. 18	X		X		X		X		
EST. 19									X
EST. 20	X			X	X			X	

Tabla 27. Registro 3 de los resultados de la sesión 4.

CATEGORIA	Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.						
	Retoma información textual o icónica.		Explica sus ideas exponiendo algunas razones.		Explicita los sustentos de sus afirmaciones.		Ausencia
ESTUDIANTES	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1	X		X		X		
EST. 2	X		X		X		
EST. 3	X		X		X		
EST. 4		X	X			X	
EST. 5	X		X			X	
EST. 6	X		X			X	
EST. 7	X		X			X	
EST. 8	X		X			X	
EST. 9	X		X		X		
EST. 10	X		X			X	
EST. 11		X		X		X	
EST. 12		X	X		X		
EST. 13	X		X			X	
EST. 14	X		X		X		
EST. 15							X
EST. 16							X
EST. 17		X		X		X	
EST. 18	X		X		X		
EST. 19							X
EST. 20	X		X			X	

EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA

Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.

El grupo de estudiantes participando en la construcción de hipótesis predictivas sobre algunas consecuencias, sentimientos e intenciones que guían ciertas acciones en los personajes de la historia compartida.



Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.

A partir de la información presentada en el libro-álbum los niños mencionaron algunas características que definen a los personajes.



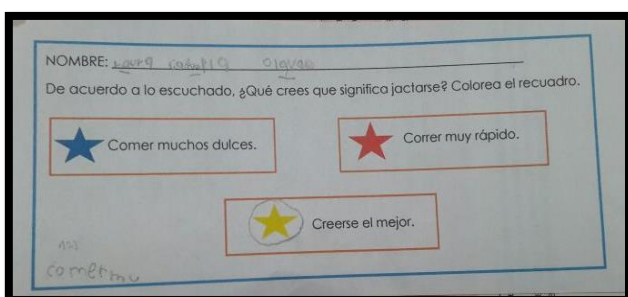
Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.

A partir de preguntas como: ¿cómo inicia el cuento?, ¿qué ocurrió? y ¿cómo termina la historia?, los estudiantes organizaron las imágenes teniendo en cuenta los tres momentos presentes en la narración. Así mismo en el taller individual establecieron el orden en que sucedieron los hechos.



Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.

La información presente en la imagen ofrece a los estudiantes pistas que contribuyen a determinar el significado de una palabra, por tanto, lograron deducir el significado de un término poco conocido en su contexto. Así mismo, hicieron uso del diccionario ilustrado para recordar las palabras vistas en las sesiones de clases.



Comprende información global del texto.

Los estudiantes hicieron uso del lenguaje oral para contar lo sucedido en la historia y eligieron entre varias opciones la que respondía al interrogante ¿De qué trató el cuento?



Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.

Los niños comentaron a sus compañeros y maestra sus ideas sobre lo comprendido en el texto, apoyándose en algunas razones para sustentar sus afirmaciones.



Tabla 28. Descriptores y análisis de las categorías sesión 4.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.	<p>Descriptor A Anticipación</p> <p>De acuerdo al título y a la imagen ¿De qué crees que tratará el cuento?</p> <p>Este interrogante se planteó de forma escrita por tanto los EST. 3, 2, 14, 17, 10, 18, 9, 5, 1, 13, 4, 20, 8, 6 respondieron de forma acertada.</p> <p>Descriptor B Anticipación</p> <p>Cuando Miguel abra los ojos y se dé cuenta que Dorotea no está ¿Qué crees que pasará?</p> <p>EST. 7: “Miguel se pone bravo”.</p>	<p>La experiencia previa de los estudiantes es determinante al momento de elaborar una predicción, pues una garantía de que los niños(as) puedan aventurarse a anticipar con éxito algunas situaciones descritas en la historia, parte del conocimiento que han adquirido en su entorno inmediato, lo que indica que los saberes del lector entran en juego al momento de recibir una nueva información y por tanto establecen una relación que les permite hacer uso de sus habilidades de pensamiento para considerar lo que podría ocurrir en determinada situación. En el caso particular, de la lectura del libro-álbum Dorotea y Miguel capítulo Miguel se jacta se pudo observar que el tema de la historia despertó el interés de la gran mayoría de los estudiantes, quienes ante los eventos ocurridos en el cuento</p>

	<p>EST. 6: "Miguel se pone triste y la buscará para jugar de nuevo."</p> <p>EST. 13: "Miguel se va a buscarla para jugar al principio a las estatuas".</p> <p>EST. 4: "Miguel va y le dice usted por qué me dejó solo y ella le dice porque usted me molesta mucho".</p> <p>Descriptor C Anticipación</p> <p>¿Cómo se siente ahora Dorotea?</p> <p>EST. 10: "Feliz, porque lo dejó solo hablando".</p> <p>EST. 8: "Tranquila, porque dejó a Miguel ahí solo sudando".</p> <p>EST. 18: "Feliz, porque tuvo una buena idea".</p> <p>EST. 14: Dorotea se siente feliz, porque se burla de Miguel y le hizo una broma".</p> <p>Descriptor D Anticipación</p> <p>¿Por qué Dorotea se fue y dejó solo a Miguel?</p> <p>EST. 8: "Porque se había burlado mucho".</p> <p>EST. 11: "Porque él se burlaba mucho mucho y todos los días se burlaba de Dorotea".</p>	<p>construyeron sus propias hipótesis predictivas basadas en sus esquemas de conocimiento, lo cual tuvo incidencia en las respuestas emitidas por los estudiantes, que en su mayoría responden al desempeño esperado en cada descriptor generado para dar cuenta que los estudiantes realizan diferentes tipos de predicción de acciones, consecuencias, sentimientos e intenciones.</p>
--	--	--

	<p>EST. 13: “Porque él se burlaba de Dorotea y ella no sabía pararse en un solo pie y ella se fue calladita”.</p> <p>EST. 4: “Porque Miguel siempre se burla de Dorotea, que ella no sabía correr, ni saltar, para que no siguiera molestando”.</p>	
<p>Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.</p>	<p>¿Qué sabemos de Miguel?</p> <p>EST. 10: “Corre rápido”.</p> <p>EST. 8: “Él era muy grosero”.</p> <p>EST. 18: “Miguel corría mucho”.</p> <p>EST. 2: “Miguel tiene más fuerza”.</p> <p>EST. 3: “Miguel sabe hacer muchas cosas”.</p> <p>¿Qué sabemos de Dorotea?</p> <p>EST. 10: “Dorotea se sentía enojada”.</p> <p>EST. 18: “Se sentía aburrida”.</p> <p>EST. 6: “Dorotea pierde todos los equilibrios”.</p> <p>EST. 3: “Dorotea no es bastante buena para jugar a las estatuas”</p>	<p>Teniendo en cuenta que los estudiantes han conocido dos historias de los personajes Dorotea y Miguel, cada vez identifican nuevas características que definen sus comportamientos y las emociones que pueden surgir de acuerdo a la acción que el uno o el otro realizan. Por consiguiente, se evidenció que la mayoría de los estudiantes emiten una opinión sobre la conducta de cada personaje y mencionan algunas cualidades físicas que posee Miguel y que no están presentes en el personaje de Dorotea.</p> <p>Con relación al lugar donde se cuenta la historia no se ha presentado ninguna dificultad debido a que los estudiantes realizan una comprensión literal basada en el reconocimiento y recuerdo de detalles, es decir, que lograron identificar entre varias opciones el lugar en el cual los personajes realizan sus acciones.</p>
<p>Organiza secuencia de eventos teniendo</p>	<p>EST.4: “Primero cuando Miguel se estaba burlando de</p>	<p>Los niños presentan mayor claridad al organizar las imágenes teniendo en</p>

<p>en cuenta la estructura del texto.</p>	<p>Dorotea, decía na na na na. Después a Dorotea se le ocurrió una idea y dijo, venga vamos a jugar al espantapájaros. Y después, cuando lo deja solo y se está tomando una rica limonada”.</p>	<p>cuenta los tres momentos en que se desarrolla la historia: cómo inicia, qué ocurre y cómo termina el cuento, a través de esta actividad se pudo observar que los estudiantes relacionan los hechos de acuerdo a la estructura del texto y por tanto pudieron narrar nuevamente lo acontecido siguiendo de forma correcta la secuencia.</p>
<p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p>	<p>¿Qué crees que significa jactarse?</p> <div data-bbox="581 730 945 785" style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Comer muchos dulces</div> <div data-bbox="581 831 945 886" style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Correr muy rápido</div> <div data-bbox="581 932 945 987" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Creerse el mejor</div> <p>Es así como la mayoría de los estudiantes marcaron la opción No. 3, siendo esta la respuesta correcta. (EST. 3, 17, 10, 8, 14, 11, 12, 5, 13, 4, 18, 20, 2).</p> <p>Por otra parte, en el taller individual se retomó el significado de las palabras: burlar, apostar y la frase: <i>Dorotea estaba enojada, pero luego tuvo una idea.</i></p> <p>Los EST. 4, 18, 3, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17,</p>	<p>A través de la observación de la imagen donde se muestran gestos particulares de los personajes, los niños pudieron extraer el significado de un término poco conocido en su contexto y por consiguiente aproximarse al contenido del cuento.</p> <p>La imagen por ser portadora de significado permite que los niños en edad preescolar puedan descifrar el significado de algunas palabras ya que los indicios proveen información al lector en formación y facilitan el proceso de comprensión. Durante esta sesión se evidencia que los estudiantes al realizar prácticas de lectura de manera constante van ampliando su vocabulario y es utilizado eficazmente al expresar nuevas frases.</p>

	20 escogieron la respuesta acertada.	
Comprende información global del texto.	<p>EST. 18: “Miguel estaba burlándose de Dorotea, usted no sabe y yo si. Dorotea estaba enojada y dijo Dorotea a Miguel vamos a jugar al espantapájaros y dijo Miguel pa que pierda otra vez. Después Miguel se estaba cansando y Dorotea se fue calladita para su casa porque Miguel se le estaba burlando a Dorotea”.</p> <p>Los estudiantes respondieron de forma acertada al interrogante planteado de forma escrita, escogiendo la opción que mejor describía</p> <p>¿De qué trató el cuento?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">De Dorotea y Miguel llegando a la escuela.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">De Dorotea y Miguel tomando una rica limonada.</div>	<p>Los estudiantes recordaron detalles importantes de la historia, reconociendo los aspectos más relevantes en cada momento del cuento, es así que pudieron dar cuenta de lo que pasaba y expresar con sus propias palabras lo comprendido, es decir que exteriorizaron mediante la expresión oral su representación mental sobre la lectura.</p> <p>Así mismo se pudo evidenciar que la mayoría de los niños(as) expresaron de manera lógica y organizada las ideas más importantes contenidas en el texto.</p>

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;">De Miguel que se cree mejor que Dorotea.</div> <p>Es así como los EST. 1, 2, 3, 9, 10, 17, 11, 12, 13, 14, 8, 5, 4, 18, 20, 6, 7 señalaron la respuesta correcta</p>	
<p>Utiliza la oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>	<p>Descriptor B Elaboración del discurso</p> <p>¿Crees que Dorotea se divirtió jugando con Miguel? (Elab. Del discurso descriptor B)</p> <p>EST. 8: “No, porque Miguel era muy grosero”.</p> <p>EST. 18: “No, porque Miguel corría mucho y la pasó aburrida”.</p> <p>EST. 3: “No, porque Miguel sabía hacer muchas cosas y Dorotea no”.</p> <p>EST. 14: “No, porque él le ganaba y ella se sentía triste”.</p> <p>Descriptor C Elaboración del discurso</p> <p>¿Por qué crees que Miguel pudo saltar, correr más rápido,</p>	<p>Con respecto a las respuestas dadas por los estudiantes se puede evidenciar que a los niños(as) se les facilitó expresar sus ideas en torno a las situaciones propuestas en la historia, las cuales en su mayoría se referían a la forma como interactúan los personajes y la manera como éstos pese a que son amigos tienen diferencias, por tanto, los estudiantes contrario a lo ocurrido en la sesión anterior pudieron explicar por qué ocurre un evento o acción específica en la historia. En esta sesión se pudo observar que los niños hicieron uso de su discurso para hacer comprender su idea, generando algunas razones en las que se apoyaron y algunos de ellos hicieron explícitos los sustentos de sus afirmaciones, lo cual deja entrever que los estudiantes al tener una información previa pueden relacionarla con nuevos contenidos que le permiten inferir y hacer juicios de valor.</p>

	<p>pararse en una pata y Dorotea no?</p> <p>EST. 12 “Porque las niñas no aguantan”.</p> <p>EST. 1: “Porque él tiene músculos”.</p> <p>EST. 7: “Porque las niñas no tienen fuerzas y los niños si”.</p> <p>EST. 6: “Porque Miguel es muy fuerte y puede hacer eso y Dorotea pierde todos los equilibrios”.</p> <p>Descriptor D Elaboración del discurso</p> <p>¿Cómo crees que se portó Miguel con Dorotea?</p> <p>EST. 14: “Mal, porque se estaba burlando”.</p> <p>EST. 9: “Mal, porque Miguel se estaba burlando de ella y saltó más y ganó las pruebas.</p> <p>EST. 12: Mal, porque él se estaba portando grosero y él tenía que ser amigo de Dorotea y él subía a la montaña y dejaba a Dorotea atrás, y él volteaba para atrás y le hacía cosas que son malas”.</p> <p>EST. 18: “Mal, porque se le burlaba, porque corría mucho y saltaba”.</p>	
--	---	--

5.1.5 Categoría de análisis sesión No. 5

Tabla 29. Registro 1 de los resultados de la sesión 5.

CATEGORÍA	Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto						AUSENCIA
	De acciones		De sentimientos		De intenciones		
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1							X
EST. 2		X	X			X	
EST. 3	X		X		X		
EST. 4	X		X		X		
EST. 5	X		X		X		
EST. 6	X		X		X		
EST. 7	X			X	X		
EST. 8	X		X		X		
EST. 9	X		X			X	
EST. 10	X			X	X		
EST. 11	X		X			X	
EST. 12	X		X		X		
EST. 13	X		X		X		
EST. 14	X		X			X	
EST. 15							X
EST. 16	X			X		X	
EST. 17							X
EST. 18	X		X			X	
EST. 19	X		X			X	
EST. 20	X			X		X	

Tabla 30. Registro 2 de los resultados de la sesión 5.

CATEGORIA	Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.		Organiza secuencias de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.		Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.		Comprende información global del texto.		AUSENCIA
	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	
EST. 1	X		X		X		X		
EST. 2	X		X		X		X		
EST. 3	X		X		X		X		
EST. 4	X		X		X		X		
EST. 5	X		X		X		X		
EST. 6	X		X			X	X		
EST. 7	X		X			X		X	
EST. 8	X		X		X		X		
EST. 9	X		X		X		X		
EST. 10	X		X		X			X	
EST. 11	X			X	X			X	
EST. 12		X		X	X			X	
EST. 13	X		X		X		X		
EST. 14	X		X		X		X		
EST. 15		X	X			X		X	
EST. 16	X		X			X	X		
EST. 17	X		X		X				
EST. 18	X		X		X		X		
EST. 19	X		X		X		X		
EST. 20	X		X			X	X		

Tabla 31. Registro 3 de los resultados de la sesión 5.

CATEGORIA	Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.								
	Informa sobre un aspecto puntual.		Retoma información textual o icónica.		Explica sus ideas exponiendo algunas razones.		Explicita los sustentos de sus afirmaciones.		AUSENCIA
ESTUDIANTES	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	
EST. 1	X		X			X	X		
EST. 2	X		X			X	X		
EST. 3									X
EST. 4	X		X		X		X		
EST. 5	X		X		X		X		
EST. 6	X			X	X			X	
EST. 7	X			X	X			X	
EST. 8	X		X		X			X	
EST. 9	X		X		X		X		
EST. 10	X		X		X			X	
EST. 11	X			X	X			X	
EST. 12	X		X		X		X		
EST. 13	X		X		X		X		
EST. 14	X			X		X	X		
EST. 15	X		X			X		X	
EST. 16	X			X	X			X	
EST. 17									X
EST. 18	X		X		X		X		
EST. 19									X
EST. 20	X		X		X		X		

EVIDENCIA DE LA EXPERIENCIA

Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.

Los estudiantes participando del proceso de lectura dando a conocer sus predicciones acerca del contenido de la historia.



Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.

Los niños(as) expresando algunas características físicas, cualidades y comportamientos que definen a los personajes en cada capítulo del libro-álbum Dorotea y Miguel.



Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.

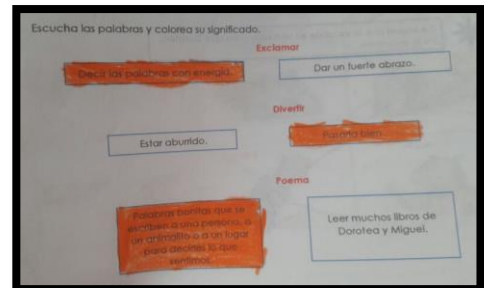
Los estudiantes socializando cada capítulo leído teniendo en cuenta la organización del texto en los tres momentos: ¿Cómo inicia? ¿Qué ocurre? ¿Cómo termina el cuento?

En el taller individual cada estudiante marcó la respuesta correspondiente al orden en que suceden los acontecimientos en el capítulo final El Poema.



Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.

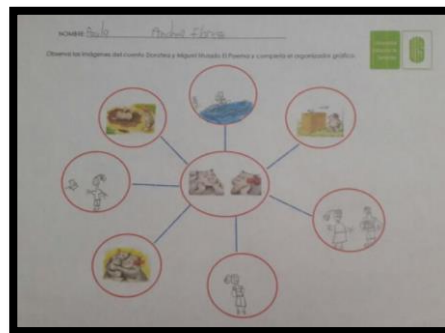
Los estudiantes recuerdan el significado de algunas palabras trabajadas durante la lectura a partir del diccionario ilustrado y de manera individual demostraron claridad en dichos conceptos.



Comprende información global del texto.

Los estudiantes realizaron una actividad grupal en la cual recrearon los cuentos leídos a través de la elaboración de cuadróramas, así mismo un líder de cada equipo contó a sus compañeros el contenido de las historias, dando respuesta a la pregunta ¿De qué trató el cuento?

Por otro lado, los niños realizaron su primero organizador gráfico apoyándose en las imágenes para recordar los aspectos más relevantes del capítulo leído El Poema.



Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos.

Los niños dieron respuesta a los interrogantes planteados antes, durante y después de la lectura, retomando fragmentos de la historia para explicar sus ideas, haciendo así explícitos sus pensamientos.



Tabla 32. Descriptores y análisis de las categorías sesión 5.

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto.</p>	<p>Descriptor A Anticipación</p> <p>¿Qué pasará con Dorotea ahora que Miguel le dice que tiene que estar solo?</p> <p>EST. 11: “Dorotea se pone brava y que no va a jugar con él”.</p> <p>EST. 14: “Se pone a pelear y se pone a discutir y ya no quiere jugar con él”.</p> <p>EST. 4: “Se va a poner brava y no va ser más amiga de Miguel”.</p> <p>EST. 16: “Se va para la casa a jugar sola”.</p> <p>Descriptor C Anticipación</p> <p>¿Cómo se siente Dorotea después de haber leído el poema?</p> <p>EST. 3: “Feliz, porque él le escribió cosas bonitas que ella nunca había visto”.</p> <p>EST. 13: “Feliz, porque Miguel escribió letras bonitas para que no se ponga brava y sean amigos”.</p> <p>EST. 14: “Feliz, porque leyó el poema y era muy lindo”.</p> <p>EST. 2: “Feliz, porque Miguel le hizo un poema que la quiere mucho y la ama”.</p>	<p>Durante esta sesión se pudo evidenciar que los niños(as) representan de manera anticipada diferentes tipos de situaciones, acciones posibles, intenciones que guían las acciones de los personajes y los sentimientos que ellos pueden manifestar ante situaciones de la historia.</p> <p>Así mismo la información presentada en el texto junto a la información no visual (pre saberes) que traen consigo los estudiantes, hicieron posible que los niños se aventuraran a expresar lo que consideraba podía ocurrir, siendo parte activa del proceso de lectura, pues al involucrarse construyendo el sentido del texto podrán fortalecer sus habilidades de comprensión al proponer y contrastar sus ideas con las expuestas en la lectura.</p> <p>La experiencia previa de los estudiantes es determinante al momento de elaborar una predicción, pues una garantía de que los niños(as) puedan aventurarse a anticipar con éxito algunas situaciones descritas en la historia, parte del conocimiento que han adquirido en su entorno inmediato, lo que indica que los saberes del lector entran en juego</p>

	<p>Descriptor D Anticipación</p> <p>¿Para qué le escribió Miguel un poema a Dorotea?</p> <p>EST. 6: “Para que ella sintiera los sentimientos de Miguel porque son buenos amigos”.</p> <p>EST. 5. “Para que ella se sintiera feliz, para volver mucho con ella a jugar porque Miguel la quiere”.</p> <p>EST. 20: “Para que Dorotea se sintiera feliz y para que jueguen los dos y se quieran”.</p> <p>EST. 7: “Para que se sienta feliz y no pelee más con él y jueguen juntos”.</p>	<p>al momento de recibir una nueva información y por tanto establecen una relación que les permite hacer uso de sus habilidades de pensamiento para considerar lo que podría ocurrir en determinada situación. En el caso particular, de la lectura del libro-álbum Dorotea y Miguel capítulo Miguel se jacta se pudo observar que el tema de la historia despertó el interés de la gran mayoría de los estudiantes, quienes ante los eventos ocurridos en el cuento construyeron sus propias hipótesis predictivas basadas en sus esquemas de conocimiento, lo cual tuvo incidencia en las respuestas emitidas por los estudiantes, que en su mayoría responden al desempeño esperado en cada descriptor generado para dar cuenta que los estudiantes realizan diferentes tipos de predicción de acciones, consecuencias, sentimientos e intenciones.</p>
<p>Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos.</p>	<p>A la pregunta escrita sobre lo que saben de Dorotea y Miguel, los EST. 5, 11, 14, 18, 13, 3, 20, 4, 9, 1, 10, 8, 2, 19, 15, 6 señalaron lo siguiente:</p> <p>Son amigos Les gusta jugar juntos A veces discuten</p> <p>Otros estudiantes expresaron:</p>	<p>En esta sesión se pudo evidenciar mayor participación de los niños, siendo el trabajo grupal una estrategia para mantener el interés de los estudiantes, quienes a través del intercambio de opiniones y socialización continua pudieron continuar caracterizando a los personajes tanto en sus rasgos físicos, las habilidades que poseen y los sentimientos que afloran en ellos</p>

	<p>EST. 6: "Es presumido".</p> <p>EST. 13: "Creerse el más mejor que Dorotea".</p> <p>EST. 13: "Dorotea piensa ideas".</p> <p>Maestra: ¿Y Miguel que sabe hacer?</p> <p>EST. 3: "Correr".</p> <p>Por otro lado, en el taller individual ante las siguientes descripciones:</p> <p><i>Es gordo, tiene las orejas pequeñas y puede quedarse parado en una pata sin caerse.</i> (Los EST. 5, 18, 13, 4, 9, 1, 10, 8, 19, 17, 7, 20, 3) marcaron la opción donde aparece la imagen de Miguel.</p> <p><i>Es divertida, inteligente y cariñosa.</i> (Los EST. 3, 14, 20, 16, 7, 17, 19, 2, 8, 10, 1, 9, 4, 13, 18, 5) marcaron la opción donde aparece Dorotea.</p>	<p>ante una situación, así mismo presentando claridad en identificar el escenario.</p> <p>Este es un aspecto por resaltar debido a que van más allá de nombrarlos, logrando reconocer y recordar características explícitas presentes durante la lectura de los tres capítulos leídos.</p>
<p>Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto.</p>	<p>De manera grupal los estudiantes participaron organizando la secuencia de eventos y posteriormente expresando lo sucedido.</p> <p>¿Cómo inicia?</p>	<p>En el desarrollo de las actividades establecidas para que los estudiantes organizaran las acciones explícitamente planteadas en el texto cabe resaltar que los estudiantes presentaron una mejora con relación a lo evidenciado en la sesión 2.</p>

	<p>EST. 4: "Miguel no la deja hacer nada".</p> <p>EST.7: "No la deja meter a la caja ni tampoco al agua".</p> <p>¿Qué ocurrió?</p> <p>EST. 20: "Dorotea tiró la puerta porque Miguel no la deja meter al charco ni a nada".</p> <p>¿Cómo termina?</p> <p>EST. 3: "Miguel gracias por ese poema tan bonito".</p> <p>EST. 7: "Lo abraza".</p> <p>En el taller individual se propuso a los estudiantes observar las escenas y encerrar las que estuvieran organizadas correctamente. Es así como los EST. 3, 14, 20, 16, 7, 15, 17, 19, 2, 8, 10, 1, 9, 4, 13, 18, 5 señalaron la opción correcta.</p>	<p>El trabajo de modelado por parte de la docente y la narración continua de la historia apoyadas en las imágenes permitió que los niños(as) detallaran aún más la información presente en las ilustraciones y determinaran el orden de cada una de acuerdo a los tres momentos en los cuales se hizo énfasis.</p> <p>Así mismo el asignar tareas grupales incrementó la motivación y el deseo de participar, por consiguiente, estas actividades favorecieron el aprendizaje de los niños y mayor comprensión al ubicar las imágenes para darle organización a la historia.</p>
<p>Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora.</p>	<p>Durante la lectura se aclararon varios términos que luego se trabajaron en el taller individual, es así que ante el significado de palabras como: exclamar, divertir, poema, murmuró.</p> <p>Los EST. 5, 11, 14, 18, 13, 3, 4, 9, 1, 10, 12, 8, 2, 19, 17, escogieron la opción acertada.</p>	<p>Preguntar a los niños(as) el significado de algunas expresiones presentes en el texto, hace que ellos se den cuenta que en ocasiones una misma palabra puede tener un significado diferente, un ejemplo de esto está relacionado con la palabra <i>lata</i>, al interrogar a los estudiantes por su significado el EST. 2 lo relacionó con un envase, por lo que fue necesario aclarar el término en el</p>

		<p>contexto de la lectura para garantizar la comprensión.</p> <p>Durante esta sesión al igual que las anteriores fue necesario retomar dichas palabras a través de la visualización de un diccionario ilustrado para conocer que tanta claridad se observaba en los estudiantes y por consiguiente pudieran no solo incrementar su vocabulario, sino que al enfrentarse a un nuevo texto puedan relacionarlo de manera eficaz sin perder el sentido de lo que se quiere comunicar.</p> <p>Por lo anterior, en la actividad individual se pudo observar que gran parte de los estudiantes lograron contextualizar algunas expresiones como:</p> <p><i>Miguel no estás muy educado hoy...</i> <i>Miguel dice que Dorotea es una lata</i></p> <p>Así mismo, recordar el significado de las palabras: exclamar, poema, murmurar.</p>
<p>Comprende información global del texto.</p>	<p>A la pregunta ¿De qué trata el cuento titulado el Poema?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>De Miguel y Dorotea jugando juntos en el charco de lodo.</p> </div>	<p>En esta sesión se trabajaron varias actividades referidas a la comprensión global del texto, por consiguiente, se pudo observar que los niños(as) incluso los que poco participaban inicialmente ya se muestran más interesados en compartir con sus</p>

	<p data-bbox="576 268 945 436">De Miguel que le escribe un poema a Dorotea para decirle que es muy divertida y le gusta mucho.</p> <p data-bbox="576 594 945 730">De Miguel que se esconde en una caja para que Dorotea no lo encuentre.</p> <p data-bbox="576 783 982 903">Los EST. 19, 2, 8, 12, 1, 9, 4, 20, 3, 13, 18, 14, 5 respondieron correctamente.</p> <p data-bbox="576 961 982 1224">Por otra parte, se tuvo en cuenta la elaboración de un organizador gráfico, en el cual los EST. 3, 8, 19, 2, 12, 1, 9, 4, 20, 13, 18, 14, 5 lograron plasmar las imágenes más representativas del cuento.</p> <p data-bbox="576 1283 982 1497">Finalmente, luego de elaborar el cuadrorama los estudiantes participaron reconstruyendo la historia apoyándose en las imágenes</p> <p data-bbox="576 1514 982 1770">EST. 16: "Había una vez Miguel estaba jugando en el charco y Dorotea le dijo, me puedo meter, no porque tengo que hacer esto solo. Después Dorotea le dijo me puedo meter al agua, no tengo</p>	<p data-bbox="1005 226 1461 304">compañeros lo comprendido del cuento.</p> <p data-bbox="1005 363 1461 720">A través del modelado los niños visualizaron como elaborar un organizador gráfico para sintetizar el cuento y participaron en su propia construcción dibujando las imágenes más relevantes de la historia y retomando dicha información icónica para socializar ante el grupo.</p> <p data-bbox="1005 779 1461 1356">Finalmente, el trabajo grupal evidenciado en la elaboración del cuadrorama fue enriquecedor para los estudiantes, puesto que se hizo un recorrido por los cuatro cuentos leídos (Para eso son los amigos, El caballero y la princesa, Miguel se jacta, El poema) de manera que el grupo en general participó decorando las cuatro imágenes más representativas de cada cuento y dando a conocer con sus propias palabras como sucedieron los hechos en las historias narradas.</p>
--	---	---

	<p>que hacer esto solo, Dorotea estaba brava”.</p> <p>EST. 12: “Al otro día, Miguel estaba dentro de una caja y Dorotea lo estaba viendo, después Dorotea le dijo, me puedo meter, no porque tengo que hacer esto solo”.</p> <p>Maestra: “¿y qué dijo Dorotea?”</p> <p>EST. 12: “Que no estás siendo amigable”.</p> <p>Maestra: “¿Por qué has sido tan grosero conmigo?”</p> <p>EST. 13: “Lo sabrás mañana”.</p> <p>EST. 1: “No sé si pueda esperar”.</p> <p>EST. 12: “Dorotea entró a la casa, tiró la puerta de un golpe y dijo tenía que estar solo porque te estaba escribiendo un poema y Dorotea leyó”.</p> <p>EST. 13: “Miguel ese poema está bonito y le dio un abrazo con emoción y energía”.</p>	
<p>Utiliza la oralidad para alcanzar distintos propósitos.</p>	<p>Descriptor A Elaboración del discurso</p> <p>¿Qué pensará Dorotea cuando ve a Miguel en el charco de lodo?</p> <p>EST. 10: “Tirarse al charco”.</p> <p>EST. 2: “Está pensando que se va a meter en el lodo”.</p> <p>EST. 13: “Está pensando meterse en el lodo para jugar”.</p>	<p>A través de los interrogantes planteados en el antes, durante y después de la lectura los niños(as) fueron expresando sus ideas sobre el texto, algunos de sus aportes incluyen información ligada a la historia, utilizando una palabra para dar respuesta a la pregunta, mientras en otros casos se pudo observar que los niños(as) elaboran un poco más sus ideas, logrando exponer una razón para dar sustento a las afirmaciones</p>

	<p>EST. 6: "Ella está pensando que Miguel le dice a ella que se meta".</p> <p>Descriptor B Elaboración del discurso</p> <p>Cuando Dorotea ve a Miguel dentro de la caja, ¿Qué piensan que hará Dorotea?</p> <p>EST. 4: "Miguel puedo entrar a la caja y Miguel dice que no, esto lo tengo que hacer solo".</p> <p>EST. 2: "Ella le dice, Miguel puedo entrar y Miguel dice no".</p> <p>EST. 11: "Que lo va a sacar de la caja para jugar los dos".</p> <p>EST. 20: "Dorotea le va a preguntar a Miguel que si se puede meter, pero Miguel dice que no".</p> <p>Descriptor C Elaboración del discurso</p> <p>¿Crees que Miguel invitará a Dorotea a jugar con él?</p> <p>EST. 16: "Si, porque a él le gusta jugar con ella".</p> <p>EST. 12: "Si, porque quiere ser su amigo de nuevo".</p>	<p>que plantea. Uno de los aspectos a resaltar es que la participación fue mejorando conforme avanzaron las sesiones y aquellos estudiantes que en un principio no manifestaron sus pensamientos, en esta sesión se mostraron más dispuestos a dar a conocer su opinión, lo que resulta favorable porque los demás niños(as) pueden contrastar sus respuestas y enriquecer la comprensión de la historia a partir de intercambios eficaces con los pares y en los cuales se pudo evidenciar que alcanzaron propósitos como informar, explicar y dar un argumento para respaldar sus ideas.</p> <p>Lo anterior representa un avance en la forma como los niños(as) ahora hacen uso de su discurso, pues retoman aspectos globales de la historia más los pre saberes que poseen para emitir una respuesta coherente y con sentido.</p>
--	--	---

	<p>EST. 13: "Miguel va a invitar a Dorotea a jugar en el barro para que vuelvan a hacer feliz".</p> <p>EST. 9: "Si, porque ellos son buenos amigos y se quieren y ellos quieren jugar".</p> <p>Descriptor D Elaboración del discurso</p> <p>¿Crees que finalmente Dorotea y Miguel seguirán siendo buenos amigos?</p> <p>EST. 5: "Si, porque Miguel quiere mucho a Dorotea y la ama y Dorotea se siente feliz por eso".</p> <p>EST. 20: "Si, porque tienen los corazones bien bonitos y se quieren".</p> <p>EST. 2: "Si, porque se aman mucho, se aman con el corazón los dos".</p> <p>EST. 9: "Si, porque se quieren y se aman y Dorotea le va a decir a Miguel deme un abrazo".</p>	
--	--	--

5.2 Análisis de la implementación de la secuencia didáctica:

En este capítulo se presenta el análisis general de las sesiones de acuerdo a las categorías previamente establecidas y por consiguiente, determinar los aspectos positivos y aspectos por mejorar que se evidenciaron durante la aplicación de la

secuencia didáctica que se diseñó con el propósito de fortalecer las habilidades comprensivas de los estudiantes del grado transición de un establecimiento educativo oficial del municipio de Barrancabermeja.

La propuesta de intervención se organizó en cinco sesiones de clases donde se tuvieron en cuenta las mismas categorías para cada sesión, dada la importancia de evidenciar continuamente el progreso del grupo o en caso contrario observar si las acciones didácticas implementadas no producían ningún avance en la población objeto de estudio.

Sólo en la sesión No 1 se incluyó la siguiente categoría *Diferencia el libro-álbum de otros textos pertenecientes al género narrativo*, teniendo en cuenta que en esta sesión se quería mostrar a los estudiantes el recurso didáctico a utilizar en la secuencia didáctica, se llevaron al aula dos cuentos que se diferenciaban porque en uno primaba el texto escrito y en el otro resaltaba la imagen como elemento predominante, es así que los niños(as) tuvieron la oportunidad de ojearlos y establecer diferencias en cada uno, luego se dio paso a la lectura de ambos textos y después de comentar cuál de los dos les había gustado más, los estudiantes indicaron que el que tenía dibujos, en este momento, la maestra incorporó el término libro-álbum explicando al grupo que las imágenes también nos cuentan historias y por tanto se pueden leer y que a diferencia del cuento donde hay muchas letras en el libro-álbum hay pocas.

Durante la lectura de los cuentos se pudo observar el interés reflejado por los niños(as) al tratar de descifrar el contenido expuesto de manera icónica y cómo interactuaban haciendo conjeturas sobre lo que podía ocurrirle al personaje principal de la historia narrada. Para Cecilia Bajour y Marcela Carranza¹⁷³ el libro-álbum promueve otro tipo de lecturas que no están sujetas a la idea habitual de lo que se

¹⁷³ BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela. El libro álbum en Argentina. 2003. Julio 23. no. 107

considera leer, por tanto, estos libros confirman que el niño sabe leer antes de leer, pues la presencia de la imagen permite al niño anticipar o contradecir el sentido que transmite el texto, así aún no haya accedido a la comprensión del código escrito.

Por lo anterior y teniendo en cuenta la edad de la población objeto de estudio, el libro-álbum resultó ser un recurso apropiado que motivó a los estudiantes a concebirse como lectores activos del proceso de lectura, favoreciendo además el intercambio eficaz en las conversaciones que se dieron entre pares para darle sentido a lo leído. Finalmente, se pudo evidenciar que el propósito establecido en la sesión se cumplió en la medida que la mayoría de los niños(as) identificaron el libro-álbum de un texto narrativo escrito en prosa y sin presencia de imágenes.

Por otra parte, en la categoría *elabora predicciones a partir de la información presentada en la imagen y el texto*, los estudiantes tuvieron un acercamiento al contenido del texto a partir de la imagen de portada, siendo ésta fuente de información para que los niños(as) se aventuraran a elaborar sus propias predicciones relacionadas con lo que consideraban podrían tratarse las historias presentes en los libro-álbum seleccionados durante la implementación de la secuencia didáctica, posteriormente al dar inicio a las lecturas y ofreciendo información adicional, los estudiantes respondieron a los interrogantes planteados en los cuales expresaron diferentes tipos de acciones que creían podrían realizar los personajes, posibles consecuencias, sentimientos que experimentarían y considerar las intenciones que motivarían a un personaje a emprender una serie de acciones. Con relación a lo anterior, el plantear interrogantes en el proceso de lectura hace que los estudiantes se perciban como lectores activos dentro del proceso y hagan uso de sus funcionamientos cognitivos para expresar sus ideas. Según el MEN¹⁷⁴ los funcionamientos cognitivos son procesos mentales que se

¹⁷⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Aprender y Jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. 1 ed. Colombia. 2012. p. 21.

desarrollan desde la infancia temprana, los que los niños usan como recursos para comprender el mundo, representárselo y operar en él.

En esta categoría de análisis los estudiantes pusieron en marcha el funcionamiento cognitivo de Anticipación para representarse diferentes tipos de situaciones, eventos futuros, estados emocionales y deseos que podrían guiar las acciones de los personajes. Por lo anterior, el tipo de preguntas que estuvieron orientadas a que los niños(as) expresaran una idea anticipada sobre el contenido de las historias, estimuló sus habilidades de pensamiento, logrando que una parte del grupo hiciera asociaciones entre sus experiencias previas y la nueva información, pues a través del conocimiento previo se crea una estructura que potencia las predicciones acertadas y las interacciones con el texto.

Respecto a la participación de los estudiantes en la elaboración de hipótesis predictivas se pudo observar una mejora en los descriptores propuestos, pues no sólo representaron acciones que podrían coincidir o no con la historia sino que en cada sesión se observaron predicciones un poco más elaboradas, demostrando mayor atención al analizar la información contenida en el título y las imágenes, y utilizando sus conocimientos previos, puesto que son importantes a la hora de leer y de realizar procesos de comprensión.

Con relación a las dificultades encontradas se pudo evidenciar que una parte de los estudiantes pasaron desapercibida la información provista en el texto, por tanto sus conjeturas se alejaban del contexto de la historia, por otro lado, sus intervenciones respondían a los comentarios que ya habían escuchado y sus predicciones se basaban en lo dicho por otros estudiantes, así mismo se presentó poca participación de algunos estudiantes quienes manifestaban no saber y por consiguiente, no hicieron explícitos sus pensamientos.

La elaboración de predicciones tal como lo afirma Solé¹⁷⁵ , puede realizarse sobre cualquier tipo de texto, pues los lectores se aventuran a decir lo que pasará tomando como referencia los conocimientos que tienen sobre el mundo en general y la información que da el texto. Por consiguiente, realizar lecturas donde se generen la elaboración de predicciones resulta favorable para iniciar procesos de comprensión en los niños(as) que se encuentran cursando los primeros años de escolaridad, pues con la práctica constante el lector orientará su lectura de manera más precisa.

Seguidamente, en la categoría de análisis *Caracteriza los personajes y el lugar en el que se desarrollan los hechos*, se pudo observar en el desarrollo de las sesiones de clases que los niños(as) identificaron con claridad los personajes de los libro-álbum Para eso son los amigos y Dorotea y Miguel, dado que no hay existencia de personajes secundarios, los niños(as) no presentaron dificultades en reconocerlos como aquellos que dan vida a las historias, sólo una estudiante al finalizar la lectura del primer capítulo del cuento Dorotea y Miguel titulado El caballero y la princesa, no tuvo claridad en los personajes que participaron en la narración y por consiguiente, en su elección se observó que no identificó uno de los elementos relevantes. Dado que este cuento plantea tres historias diferentes en cada capítulo, a partir de la observación directa de las imágenes y las acciones realizadas por los protagonistas del cuento, los estudiantes pudieron describirlos, mencionando características físicas, algunos comportamientos y sentimientos manifestados a partir de las situaciones que encerraba la historia.

Según lo mencionado por Cooper¹⁷⁶, son varios los elementos relevantes de la narración y entre ellos se encuentran los personajes y el escenario, los cuales

¹⁷⁵ Solé, Isabel [online]. El reto de la lectura. Materiales para la innovación educativa.p. 20. [citado 4, septiembre, 2016]. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

¹⁷⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2 ed. Madrid 1998. 27 p.

requieren ser identificados por el lector para que junto a otros elementos como el problema, la acción y la resolución se pueda entender la narración.

Al finalizar las sesiones y recordar el contenido de las historias, se hizo evidente que en sus intervenciones los estudiantes dieron detalles precisos de cómo eran los personajes.

Con relación al lugar por donde transitan los personajes, la mayor parte de los estudiantes reconocieron los dos escenarios en los cuales ocurren los eventos, por tanto, prestaron atención a las imágenes y determinaron tanto en actividades grupales como individuales los dos escenarios por los que normalmente se desarrollaron las acciones, que en el caso particular del libro-álbum *Para eso son los amigos* fue la casa de Cerdo y Cabra y en el libro-álbum *Dorotea y Miguel* fue el bosque y la casa de alguno de los dos personajes dependiente del capítulo leído.

Con relación a la cuarta categoría *Organiza secuencia de eventos teniendo en cuenta la estructura del texto*, inicialmente los niños(as) demostraron tener dificultad al organizar las imágenes debido a que pasaban por alto la información dada en las ilustraciones y enumeraban la secuencia sin establecer ninguna relación entre los hechos relevantes de la historia, razón por la cual fue necesario realizar actividades de modelado que permitiera a los estudiantes recordar el orden de las acciones explícitamente planteadas en el texto y por consiguiente, poseer claridad acerca de los momentos que se dan en la narración reconociendo la información icónica que mejor se ajustaba a la estructura del texto. Para Cooper, el modelado es “el acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de este proceso”¹⁷⁷, teniendo en cuenta que la población objeto de estudio está en el nivel preescolar, fue necesaria la orientación previa de la maestra para alcanzar el propósito en cada acción didáctica diseñada

¹⁷⁷ COOPER, David. Op., cit., p. 246.

para fortalecer el proceso de comprensión de lectura. Así mismo el realizar actividades en grupo fue una estrategia que favoreció la interacción entre pares, donde cada uno aportó sus opiniones referidas al orden jerárquico de las acciones representadas en la historia y por ende, en las sesiones posteriores se pudo observar mayor facilidad al desarrollar este tipo de actividades, es decir que en este caso, los niños(as) requirieron de la ayuda de la maestra y acompañamiento de otros estudiantes para resolver un problema y tomar decisiones que mejor se ajustaran a la resolución del mismo, lo anterior se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), desde la teoría de Vigotsky¹⁷⁸ es la distancia entre lo que puede hacer el niño ya sea de forma independiente o con ayuda de otros, por tanto la maestra y los aportes realizados por algunos estudiantes facilitaron los procesos de aprendizaje en el grupo.

Si bien, recuperar información explícitamente planteada en el texto hace parte de la comprensión literal de acuerdo a lo expuesto por Barret¹⁷⁹, el hecho de que los estudiantes al finalizar las sesiones demostraran a través de actividades grupales e individuales mayor comprensión al determinar el orden de la secuencia de eventos, representa un logro porque identificaron la información que les permitió entender la narración.

Para Cooper¹⁸⁰, identificar los elementos fundamentales de un relato permite que el lector pueda comprender globalmente la historia, al reconocer que un hecho desencadena otros y que éstos se relacionan porque suceden en una secuencia determinada.

¹⁷⁸ CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemen. Vigotsky: Enfoque sociocultural. En: Educere, artículos. Junio. 2001. N°13. p. 43

¹⁷⁹ GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.31. ISBN 978-958-8767-19-2

¹⁸⁰ COOPER, David. Op. cit., p. 28.

Un aspecto a resaltar es que la docente al detectar las fallas de los niños(as) al ubicar las imágenes para dar respuesta a los interrogantes ¿cómo inicia la historia? ¿qué ocurre? ¿cómo termina? incorporó a la secuencia didáctica actividades grupales y socialización de los grupos de trabajo en el cada uno expusiera a sus compañeros el orden establecido de acuerdo a lo escuchado y frecuentemente les pedía recordar la secuencia de un fragmento de la narración o del texto completo. Es así como estudiantes que en las primeras sesiones evidenciaron continuamente poca claridad en relacionar los sucesos, en las últimas dos sesiones desarrollaron con mayor seguridad las actividades encaminadas para alcanzar tal propósito.

La quinta categoría de análisis denominada *Adquiere nuevo vocabulario que facilita el proceso de comprensión lectora*, hace parte de las habilidades que según Cooper¹⁸¹ está relacionada con ciertas claves para entender el texto, por tanto durante las sesiones se trabajó el significado de algunas palabras y ciertas expresiones que requirieron el análisis de las imágenes para entender el contexto en que se enunciaban, un ejemplo de esto es que en la segunda sesión, un número considerable de estudiantes pudieron dar sentido a la expresión *Cerdo estaba hecho un mar de lágrimas*, para ello se recurrió al conocimiento que los niños(as) poseen sobre la palabra mar, y algunas de sus enunciaciones hacía referencia a la extensión de agua, por otro lado al contrastarla con la información provista en la imagen, los niños(as) pudieron dar cuenta que el personaje estaba llorando mucho, por consiguiente infirieron su significado. Lo mismo ocurrió en la cuarta sesión cuando a partir de las claves presentes en la imagen de portada algunos estudiantes pudieron determinar el significado de un término presente en el título y el cual no hace parte del vocabulario que comúnmente es utilizado por los estudiantes, pero que era necesario aclarar para garantizar la comprensión del texto. Lo anterior indica que algunos estudiantes demostraron mayor independencia al establecer por

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 27.

cuenta propia el significado de ciertas expresiones a partir de la relación imagen-texto.

Teniendo en cuenta que la lectura requería de un conocimiento previo por parte de la maestra, en cada sesión se escogieron algunas palabras que fueron aclaradas durante la lectura y las cuales podían causar dificultades en los niños(as), es así como se plantearon las mismas palabras en diferentes frases a modo de ejemplo para verificar la claridad. Considerando que los niños(as) en edad preescolar hacen uso de diferentes formas de comunicación para expresar sus pensamientos, deseos e intereses y que el lenguaje constituye la herramienta fundamental para hacerse comprender, resulta indispensable ampliar su vocabulario y emplearlo en un contexto significativo donde ellos puedan disponer de un léxico variado para ser utilizado en determinada situación comunicativa.

De acuerdo a lo evidenciado en las sesiones, se puede considerar la pertinencia del libro-álbum al ser un recurso en el cual los indicios y claves están presentes durante toda la narración, para que el lector pueda desentrañar los significados que se esconden en él, por otra parte recordar continuamente las palabras vistas en cada sesión a través del diccionario ilustrado hizo que los estudiantes se apropiaran de la terminología y manifestaran en el trabajo individual su entendimiento sobre las palabras destacadas en la lectura.

En la siguiente categoría *Comprende información global del texto*, las acciones didácticas estuvieron dirigidas a que luego de la lectura los estudiantes expresaran oralmente lo sucedido en las historias incorporando la estructura textual, dando así respuesta a ¿cómo inicia el cuento?, ¿qué ocurrió?, ¿cómo termina? de esta forma pudieron reorganizar la información y aportar a la reconstrucción del texto. De

acuerdo a lo anterior, el estudio de Landaeta, Coloma y Pavez¹⁸² encontró que los niños mayores de 4 años organizan sus narraciones sobre la base de tres categorías formales básicas: inicio, nudo y desenlace.

Respecto a las recordaciones posteriores a la lectura, Denise Muth¹⁸³, denomina re-narraciones a lo que los lectores recuerdan y dicen en forma oral o por escrito, indica la asimilación y la reconstrucción de información textual y puede reflejar la comprensión, promoviendo la interacción entre adultos y niños. De acuerdo a este planteamiento, durante las sesiones se pudo evidenciar que algunos estudiantes hicieron uso del discurso para representar los episodios de las historias, presentando los personajes, el lugar, el problema y su solución, todo lo anterior realizado en ocasiones con ayuda de sus pares. Hay que destacar que una parte del grupo son los que utilizan frases como *Había una vez... Un día*, para dar inicio a la reconstrucción de las historias, mientras que otros niños(as) sólo describían la imagen y mencionaban de forma desarticulada los eventos, por tanto, la maestra ofreció algunas ayudas a los estudiantes para facilitarles la tarea, un ejemplo de lo expuesto anteriormente, fue sugerirles comenzar la narración incorporando dichas expresiones, así mismo animándolos a continuar preguntándoles ¿Y después, ¿qué pasó? ¿Qué hace primero?, en el caso de observar la necesidad de retomar detalles relevantes para continuar la secuencia de hechos.

Como segundo aspecto, en algunas sesiones y luego de culminar la lectura de los textos se dio paso a elaborar en conjunto y también de forma individual un organizador gráfico, con el fin de que los estudiantes presentaran la información reordenada y por consiguiente a través de las imágenes más representativas del cuento pudieran expresar lo sucedido a través del interrogante ¿De qué trató la historia?, es así como se pudo observar que a través de esta estrategia los niños(as)

¹⁸² GUZMÁN TORRES, Leidy; FAJARDO VALBUENA, Martha y DUQUE ARISTIZÁBAL, Claudia. Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. Revista Colombiana de Psicología. Bogotá. 2015. p. 64.

¹⁸³ GALLEGÓ, Julio; CORTÉS, David. Op. cit., p. 154.

podieron recordar la información más fácilmente y socializarla ante el grupo de compañeros, sin embargo aunque unos niños(as) demostraron mayor independencia y retomaron los aspectos más significativos de los cuentos, otros por su parte necesitaron el acompañamiento permanente de la maestra para finalizar la tarea, debido a que omitían detalles importantes o no recordaban con claridad la historia.

Por otro lado, para complementar el trabajo realizado en cada sesión de clases y que apuntara a la categoría Comprensión global del texto, los estudiantes participaron en la elaboración de cuadroramas, cuya estrategia propuesta desde el MEN¹⁸⁴ apuntó a que los estudiantes representaran el texto leído, organizaran secuencias y recrearan con sus propias palabras lo comprendido de los libro-álbum Para eso son los amigos y Dorotea y Miguel. La acción didáctica seleccionada, permitió que los niños realizaran un trabajo en equipo donde cada uno tenía un rol diferente en el cual debían recrear cuatro escenas de los cuentos y posteriormente expresaran oralmente la comprensión de lo leído a través de las imágenes. Para la maestra el desarrollo de la actividad brindó información sobre las capacidades que poseen los niños(as) al recuperar información explícita e implícita e incorporarla en sus discursos. A partir de lo observado, los niños(as) estuvieron interesados en representar los sucesos más importantes de cada historia, así mismo mostraron disposición al contribuir en la re-elaboración de cada cuento apoyándose en la información icónica y posteriormente la socialización de cada cuadrorama hizo que la mayoría de los niños(as) recordaran los detalles relevantes, dando respuesta al interrogante propuesto ¿De qué trato el cuento?

La última categoría se denomina *Utiliza su oralidad para alcanzar distintos propósitos*, al abordar las historias a través del libro-álbum y propiciar la interrogación constante del texto, los estudiantes hicieron explícitas sus ideas y

¹⁸⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Micro Lecciones lenguaje. El cuadrorama como estrategia de comprensión lectora [video]. Colombia. 2016. 5:16 minutos.

pensamientos en torno a las lecturas, para lo cual fue necesario disponer del funcionamiento cognitivo *Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto*, de acuerdo a lo mencionado por el MEN “se refiere a la manera como los niños(as) hacen explícitos sus pensamientos, creencias o gustos en una conversación alcanzando propósitos como informar, explicar y argumentar”.¹⁸⁵

Durante el desarrollo de las sesiones de clases tuvo relevancia el planteamiento de interrogantes los cuales apuntaban a que los estudiantes expresaran ya sea en palabras sueltas o gestos información ligada a la historia, dieran a conocer su idea retomando fragmentos de información dada a través de las imágenes o el texto, activaran sus conocimientos previos y los relacionaran con las situaciones plasmadas en las historias con el fin de dar razones de lo acontecido explicando por qué ocurre una acción específica en la historia y finalmente pudieran retomar los contenidos propuestos para dar sustento a sus afirmaciones, siendo éste el nivel de comprensión más alto a alcanzar en esta categoría.

Con relación a lo anterior, en las sesiones se pudo evidenciar que los estudiantes demuestran mayor facilidad cuando tienen que hacer uso del lenguaje oral para mencionar de forma condensada un aspecto específico del cuento, sin embargo cuando los interrogantes están dirigidos a que el estudiante dé a comprender su idea apoyándose en una o más razones y explicita los sustentos de sus afirmaciones es donde se pudo observar mayor grado de dificultad, si bien algunos niños expresaron razones coherentes para hacer comprender su idea, otros por su parte no retomaron la información del texto ni relacionaron sus experiencias previas para respaldar sus opiniones, así mismo unos estudiantes dieron respuesta a partir de lo dicho por sus compañeros, razón por la cual en algunas ocasiones la maestra recurrió a escuchar a cada niño de manera individual y plasmar por escrito sus respuestas con el fin de evitar que se adhirieran a las respuestas de los demás

¹⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Aprender y Jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. 1 ed. Colombia. 2012. p. 28.

niños, por otro lado también están los estudiantes que no emitían ningún tipo de respuesta o expresaban no saber.

Teniendo en cuenta las situaciones presentadas es necesario continuar generando acciones didácticas encaminadas a fortalecer la oralidad debido a que algunos niños se les hizo más difícil expresar sus ideas, pensamientos y se mostraban tímidos e inseguros en los momentos donde debían usar el lenguaje oral, por otra parte, es fundamental continuar planteando preguntas que los lleven a pensar sobre lo leído, que además de recordar información del texto, puedan proponer, contrastar puntos de vista y argumentar sus ideas, siendo éste el punto de partida hacia la formación de un lector crítico.

5.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y/O REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA

5.3.1 Análisis de la evaluación. Una vez culminado el proceso de intervención a través de la secuencia didáctica, se dio paso a la aplicación de la prueba final con el propósito de identificar los avances y posibles debilidades que persisten en la población objeto de estudio.

Teniendo en cuenta que el diagnóstico estuvo organizado en dos momentos (prueba oral y prueba escrita) de la misma forma se direccionó la prueba final, es decir que para valorar el desempeño de los estudiantes en la prueba oral se analizaron los Funcionamientos cognitivos de Anticipación y Elaboración del discurso en las ideas sobre el texto y en segunda instancia se aplicó una prueba escrita para obtener información sobre la comprensión de los estudiantes de acuerdo a los tres niveles de lectura.

Para dar cumplimiento a lo anterior, el recurso didáctico utilizado para propiciar el encuentro con la lectura fue el libro-álbum titulado Tigre y Ratón, así mismo, para analizar el desempeño de cada estudiante en los cuatro descriptores que establece

el Funcionamiento Cognitivo Anticipación y los cuatro descriptores del Funcionamiento Cognitivo Elaboración del discurso en las ideas sobre el texto, fue necesario organizar los estudiantes en dos grupos, de tal forma que se garantizara una mayor atención durante la lectura, se generara la participación activa y la obtención de respuestas individuales para determinar cuáles fueron los resultados alcanzados en el proceso de investigación. La asistencia para la presentación de la prueba de salida fue de 19 estudiantes.

Para establecer si los niños(as) alcanzaron el desempeño propuesto en dichos Funcionamientos cognitivos, se hizo la siguiente valoración:

- Logrado (Los estudiantes que respondan acertadamente los cuatro descriptores).
- Medianamente logrado (Los estudiantes que respondan acertadamente entre tres y dos descriptores).
- No logrado (Los estudiantes que dan respuesta a un descriptor o ninguno).

Nota aclaratoria: En las siguientes tablas se encontrará el término *Descriptor*, de acuerdo a lo establecido en el Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición,¹⁸⁶ hace referencia a una estrategia metodológica para que las maestras puedan describir cualitativamente lo que sus educandos saben hacer.

Por otro lado, el término *Evidencia* hace alusión a las respuestas dadas por los estudiantes y las cuales son fuente de información para valorar el desempeño de los niños(as) en los descriptores de los Funcionamientos cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

¹⁸⁶ *Ibíd.*, p. 22.

Tabla 32. Categoría de análisis Anticipación. Prueba final.

Categoría		
ANTICIPACIÓN		
Descriptor	Interrogantes	Evidencia
A. El niño predice las posibles acciones que realizarán los personajes.	<p>¿Qué creen que hará Tigre ahora que encontró a Ratón?</p> <p>Si Tigre ya jugó a los vaqueros y compartió el bizcocho con Ratón ¿Qué más podrá hacer para que su amigo ya no esté enojado?</p>	<p>EST. 5: “Le va a decir que por qué lo gritó”.</p> <p>EST. 10: “Se va a disculpar, lo siento por dañarle el castillo”.</p> <p>EST. 19: “Ahora el Tigre va a buscar la flor para el ratoncito”.</p> <p>EST. 18: “El Tigre puede construir un castillo y el ratoncito lo puede derrumbar como él hizo de grosero”.</p>
B. El niño predice los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro.	<p>Ahora que Tigre ha destruido el castillo ¿Qué pasará con Ratón?</p> <p>Cuando Ratón se dé cuenta que Tigre ha reconstruido el castillo ¿Qué crees que pasará?</p>	<p>EST. 8: “No va jugar más con él”.</p> <p>EST. 4: “Se va a poner bravo porque el Tigre le dañó el castillo y dice que no va ser más amigo de él”.</p> <p>EST. 9: “Se pone muy feliz y Ratón le da la manito y dice gracias por construirme otra vez el castillo”.</p> <p>EST. 18: “Se pone feliz y le da un abrazo al Tigre y vuelven a hacer amigos”.</p>
C. El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.	<p>¿Cómo crees que se siente Tigre después de lo que le dijo Ratón?</p> <p>¿Cómo se siente Ratón después de ver el comportamiento de Tigre?</p>	<p>EST. 2: “Asustado, porque el Ratón le dijo ya no soy su amigo, eres malo y grandulón”.</p> <p>EST. 14: “Triste, porque el Ratón le dijo que no quería ser más su amigo”.</p>

		EST. 3: "Feliz, porque Tigre se portó bien con él y ya no estuvo tan grosero". EST. 1: "Feliz, porque Tigre es amable".
D. El niño considera las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones.	¿Para qué le servirá a Tigre lo que Ratón le dice? ¿Por qué Ratón siempre hace lo que Tigre le dice?	EST. 20: "Para que el Tigre se sienta triste, se disculpe y sean amigos". EST. 5: "Para escribirle algo a Ratón, como darle un regalo o para escribirle algo como los poemas". EST. 4: "Porque cree que le va dar algo, una cosa que él quiera, una colombina". EST. 12: "Porque él es penoso con el Tigre y a veces le da un poquito de miedo".

Los resultados evidenciados en el Funcionamiento cognitivo Anticipación se detallan en la siguiente gráfica:

Gráfica 34. Resultados de la categoría Anticipación.



Teniendo en cuenta los resultados expuestos en la gráfica, el grupo de estudiantes presentó una mejora considerable en el Funcionamiento cognitivo Anticipación,

demostrando la capacidad para elaborar hipótesis predictivas en cada uno de los descriptores propuestos, donde a partir de la información del texto y sus pre saberes pudieron representarse diferentes tipos de situaciones acontecidas en la historia tales como las acciones que podrían emprender los personajes, predecir una posible causa ante una acción realizada, determinar el tipo de sentimiento que los personajes podrían manifestar y las motivaciones o intenciones que orientarían el accionar de los protagonistas de la historia.

De acuerdo a esto se puede evidenciar un avance con relación a los resultados obtenidos en la prueba inicial, ya que de 3 niños que inicialmente alcanzaron el desempeño en los cuatro descriptores, en la prueba final 2 estudiantes más se ubicaron en la escala valorativa *Logrado*, aumentando la cifra a 5.

Respecto a los estudiantes que alcanzaron a realizar una predicción acertada en tres o dos descriptores son 12 niños los que en la prueba final consiguieron este desempeño aumentando en uno con relación a la prueba diagnóstica, finalmente los estudiantes que hicieron una predicción alcanzando un desempeño favorable en un descriptor o por el contrario los que no dieron respuesta a los interrogantes planteados se hallan en la escala valorativa *No logrado* que para el caso de la prueba final corresponde a 2 estudiantes, lo cual es un aspecto a resaltar ya que se redujo el número de estudiantes que en la parte inicial presentaron dificultad para construir sus propias predicciones sobre la historia leída.

A continuación, se muestra el comparativo de los resultados obtenidos en la prueba inicial y los resultados alcanzados en la prueba final.

Gráfica 35. Comparativo de los resultados en cada prueba.

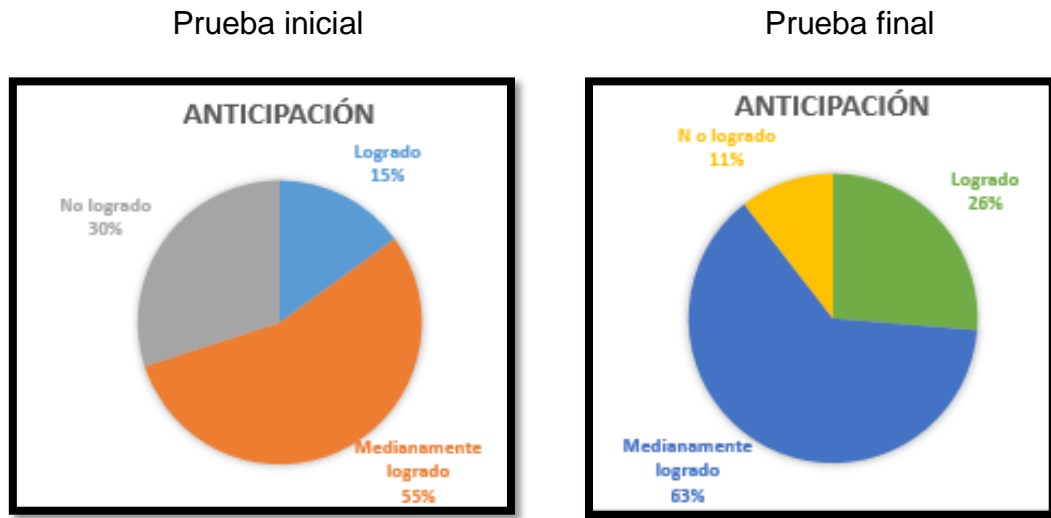


Tabla 33. Comparativo de los resultados en cada descriptor del Funcionamiento cognitivo Anticipación.

Descriptores del Funcionamiento cognitivo					
ANTICIPACIÓN		Prueba inicial		Prueba final	
		Logrado	No logrado	Logrado	No logrado
A.	Predice acciones	80%	20%	95%	5%
B.	Predice efectos	50%	50%	63%	37%
C.	Predice sentimientos	60%	40%	84%	16%
D.	Predice intenciones	30%	70%	42%	58%

De acuerdo a los datos anteriores, se puede evidenciar que los estudiantes luego de participar en la propuesta de intervención mejoraron considerablemente su desempeño en cada descriptor del Funcionamiento cognitivo Anticipación y esto se ve reflejado en los resultados obtenidos en la prueba final, por tanto, los niños(as) lograron relacionar mejor sus conocimientos con los dicho en el texto para aventurarse a proponer posibles predicciones, se mostraron más atentos a los indicios presentados en las imágenes, analizando los detalles y la información para

construir sus anticipaciones de acuerdo a las situaciones de la historia, que en el caso específico estaban direccionadas a dar respuesta a las posibles formas de sentir y actuar de los personajes, y cómo las acciones realizadas podrían tener consecuencias o las motivaciones que podrían guiar ciertas acciones.

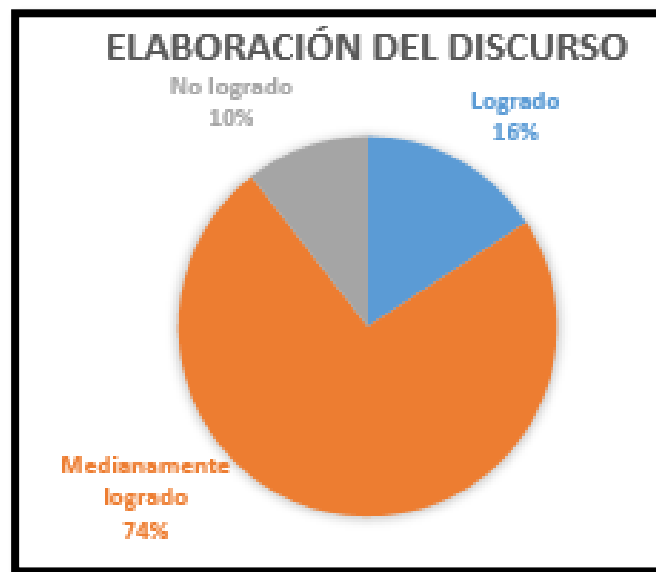
Tabla 34. Categoría de análisis Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto. Prueba final.

Categoría		
ELABORACIÓN DEL DISCURSO EN LA EXPRESIÓN DE LAS IDEAS SOBRE EL TEXTO		
Descriptor	Interrogantes	Evidencia
A. El niño usa su discurso para informar de forma condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento.	¿Qué pensará Tigre cuando vea el castillo que construyó Ratón? ¿Qué pensarán Tigre y Ratón al ver a su nuevo compañero de barrio?	EST. 3: “Que cuando el Tigre vea el castillo va a hacer uno más grande para jugar con el Ratón a karate”. EST.5: “Piensa hacer como kun fu para hacer caer el castillo. EST. 19: “Que el rinoceronte es muy grosero como el Tigre antes, porque él cogió bastante y Tigre y Ratón cogieron un pedacito”. EST. 6: “Están pensando quien es más grande y que el pedacito de ellos es más pequeño y el rinoceronte va ser líder”.
B. El niño usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando		EST. 9: “El Ratón se va para el árbol y se esconde atrás”.

<p>fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia.</p>	<p>Cuando Ratón vea a Tigre ¿Qué piensan que hará Ratón?</p>	<p>EST. 2: “Se baja del columpio, se recuesta hacia el palo y se asusta cuando ve al Tigre ahí”. EST. 8: “Correr para alejarse de Tigre”. EST. 12: “El ratoncito le va a decir que hay reglas y la primera es no derrumbar el castillo y van a ser amigos de nuevo”.</p>
<p>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 por su experiencia y situaciones particulares de la historia.</p>	<p>¿Crees que Tigre dañó el castillo a propósito? ¿Cómo crees que se portó Tigre con Ratón?</p>	<p>EST. 6: “No, él quería practicar”. EST. 2: “No, porque el Tigre quería aprender kun fu para partir la tabla”. EST. 3: “Mal, porque él siempre lo mandaba a hacer cosas”. EST. 1: “Mal, porque lo mandaba a hacer mandados, a buscar flores y porque le tumbó el castillo al Ratón?”</p>
<p>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 globales de la historia enriqueciéndolos con los conocimientos derivados de su experiencia.</p>	<p>¿Cómo crees que se comportará Tigre a partir de ahora? ¿Estás de acuerdo en la forma como Ratón trató a Tigre por haberle destruido el castillo?</p>	<p>EST. 13: “Bien, porque él siempre cuando vea al Ratón va pensar en un juego divertido para que jueguen los dos y no peleen”. EST. 20: “Bien, porque van a hacer turnos, van a jugar y no van a pelear más”. EST. 10: “No, porque siempre cuando a uno lo gritan lo hacen sentir triste, tuvo que decirle que si lo podía hacer otra vez”. EST. 16: “No, porque eso es ser grosero, debió decirle que le arregle el castillo”.</p>

El desempeño de los estudiantes en el Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto, se presenta en la siguiente gráfica:

Gráfica 36. Resultados de la categoría Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.

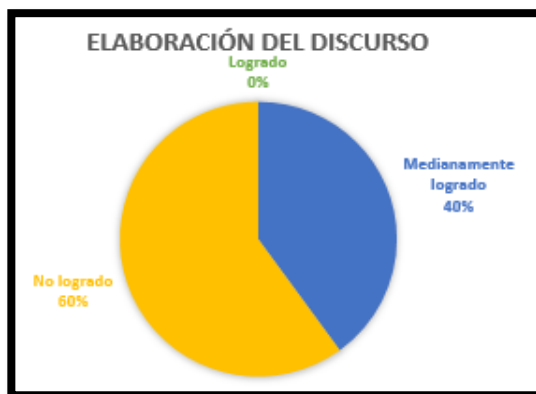


De acuerdo a lo expuesto, se evidencia que en este Funcionamiento cognitivo los estudiantes también demuestran avances al hacer uso de su discurso con distintos propósitos como informar, explicar y sustentar ideas, en este sentido los niños(as) hacen explícitos sus pensamientos frente a los interrogantes planteados y por consiguiente algunos estudiantes van más allá de expresar palabras sueltas, siendo propositivos al exponer razones y otros aunque en un porcentaje menor dan sustento a sus afirmaciones, lo cual es un aspecto positivo porque esto demuestra que los niños(as) no sólo recuerdan información y cuentan lo sucedido sino que se apoyan en la información textual e icónica sumado a sus experiencias previas para expresar respuestas coherentes y con sentido.

Con relación a los resultados de la prueba final y comparándolos con la prueba diagnóstica, 4 estudiantes alcanzaron el desempeño propuesto en los cuatro descriptores, siendo un aspecto favorable debido a que en la prueba inicial ningún estudiante pudo posesionarse en la escala valorativa *Logrado*, en lo que respecta al indicador *Medianamente logrado*, la mayoría de los estudiantes 14 para ser exactos, respondieron acertadamente entre tres y dos descriptores, lo que indica que los niños(as) retomaron información textual de la historia para hacer comprender su idea, finalmente 2 estudiantes continuaron mostrando pocos avances al expresar su comprensión de lo leído y por tanto no lograron un desempeño satisfactorio en el Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso. Seguidamente, se podrá observar el comparativo de los resultados obtenidos en la prueba inicial y los resultados alcanzados en la prueba final.

Gráfica 37. Comparativo de los resultados en cada prueba.

Prueba inicial



Prueba final

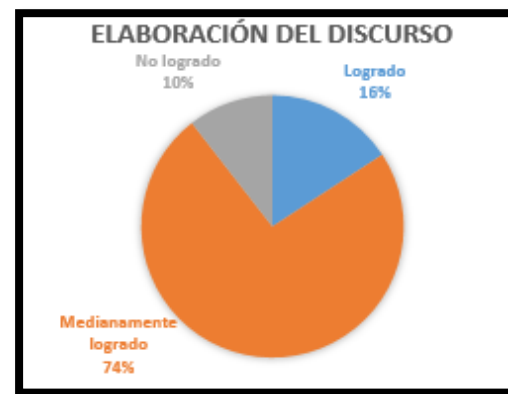


Tabla 35. Comparativo de los resultados en cada descriptor del Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso.

Descriptor del Funcionamiento cognitivo					
ELABORACIÓN DEL DISCURSO		Prueba inicial		Prueba final	
		Logrado	No logrado	Logrado	No logrado
A.	Informa un aspecto puntual del cuento	35%	65%	89%	11%
B.	Retoma fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia	30%	70%	74%	26%
C.	Explica sus ideas proponiendo razones	40%	60%	53%	47%
D.	Explicita los sustentos de sus afirmaciones	10%	90%	42%	58%

Con base a los porcentajes que muestra la tabla se evidencia un avance significativo en cada uno de los descriptores que se establecen para el Funcionamiento cognitivo Elaboración del discurso luego de culminar el período de intervención de la propuesta y realizar la prueba final.

El grupo en general utiliza su oralidad en las diversas situaciones comunicativas que implica expresar a través de gestos, acciones o palabras sueltas información ligada a la historia, dar cuenta de lo que pasa en el cuento retomando la información que allí aparece ya sea de forma textual o a través de imágenes.

En cuanto a los descriptores de mayor complejidad se pudo observar que algunos estudiantes dan a comprender sus ideas ofreciendo una explicación lógica de por qué ocurre una situación específica en la historia y usan su discurso para respaldar su opinión frente a contenidos propuestos en la historia. Lo anterior, deja entrever que cuando a los estudiantes se les permite ser partícipes activos de la lectura pueden pensar en lo leído y dar sentido a lo que leen a partir de lo que han comprendido.

Luego de realizar la prueba oral, los estudiantes desarrollaron la prueba escrita que constó de 10 preguntas, para ello se tomó como referente lo expuesto por Barret¹⁸⁷ y la organización que sugiere para clasificar el tipo de pregunta en los tres niveles de lectura.

Tabla 36. Categorización de las preguntas según la Taxonomía de Barret

CATEGORÍA/ NIVELES DE LECTURA					
Subcategoría	Clasificación	Pregunta	Evidencia	Logr.	No logr.
LITERAL	Reconocimiento de detalles	Marca con una (x) el título del cuento.	EST. 11: "El tigre y el ratón".	18	1
	Reconocimiento de detalles	Encierra los lugares donde ocurre la historia.	EST. 5: "En el bosque y en una casa".	16	3
	Reconocimiento de detalles	¿Quiénes eran los personajes del cuento?	EST. 12: "Tigre y Ratón".	18	1
	Reconocimiento de secuencia	Organiza la secuencia de acuerdo a lo ocurrido en la historia.	El EST. 10 enumeró las imágenes donde se cuenta la historia de la siguiente forma: 1 Tigre siempre le pedía a Ratón que jugaran a los vaqueros, él era bueno y Ratón hacía de malo, Tigre se comía el pedazo más grande de bizcocho. 2 Tigre le destruyó el castillo a Ratón. 3 Tigre construyó el castillo, le dio el pedazo de bizcocho más grande a Ratón e hizo de malo jugando a los vaqueros. 4 Ratón lo disculpó y volvieron a ser amigos.	17	2

¹⁸⁷ GALLEGO Julio; CORTÉS, David. Op. cit., p. 48.

INFERENCIAL	Inferencia de detalle	¿Por qué Tigre destruyó el castillo que hizo Ratón?	Los EST. 8, 6, 14, 18, 9, 5, 13, 4, 3, 20, 1, 15, 2, 12, 19, 10 respondieron acertadamente.	16	3
	Inferencia de ideas principales	¿Qué problema tenían antes Tigre y Ratón?	Los EST. 12, 15, 1, 19, 20, 3, 4, 13, 5, 9, 18, 14, 6, 8, 11, 16, señalaron la opción que indica el siguiente problema: Antes Tigre se aprovechaba de Ratón porque era muy pequeño, siempre mandaba en los juegos y no compartía en partes iguales lo que comía.	16	3
	Inferencia causa-efecto	¿Por qué Tigre decidió cambiar?	Los estudiantes que marcaron la opción correcta fueron: EST. 6, 14, 18, 9, 5, 13, 4, 3, 19, 20, 1, 12, 2, 10 quienes consideraron que Tigre cambió porque: estaba arrepentido de lo mal que se había portado con su amigo Ratón.	13	6
CRÍTICA	De Valor	¿Crees que Ratón hizo bien al gritar a Tigre por haberle destruido el castillo?	Las respuestas de algunos estudiantes fueron: EST. 10: "No, porque siempre cuando a uno lo gritan lo hacen sentir triste, tuvo que decirle que si lo podía hacer otra vez". EST. 8: "No, porque si ellos son buenos amigos uno no grita a los amigos". EST. 2: "Está mal, porque los amigos no se pueden portar así, lo hubiera disculpado.	13	6

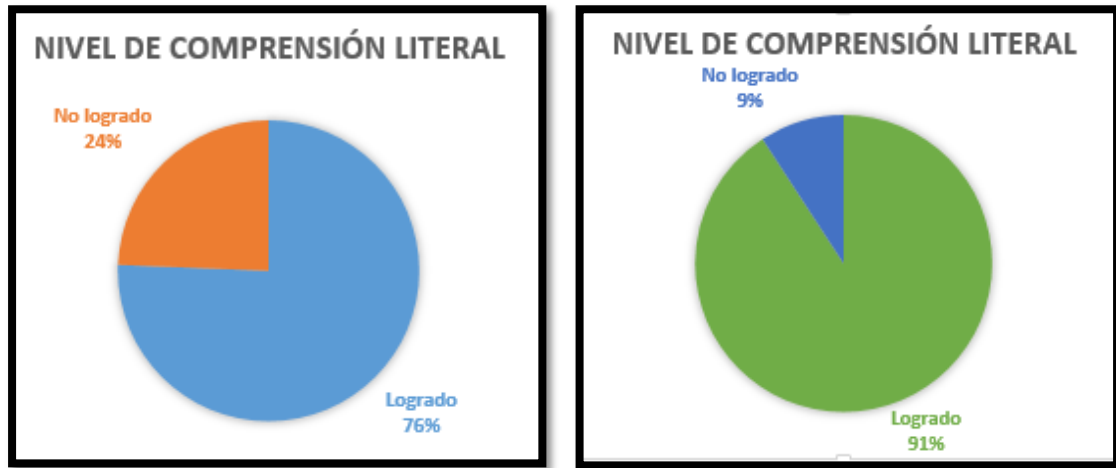
	De Valor	¿Qué crees que aprendió Tigre con lo que le pasó?	<p>A continuación, se presentan algunas de las respuestas.</p> <p>EST. 6: “Aprendió a compartir el bizcocho, partirse en iguales, aprendió a portarse bien, aprendió a hacer turnos para jugar”.</p> <p>EST. 9: “Aprendió a portarse bien para ser amigo del ratón, aprendió a hacer turnos”.</p> <p>EST. 13: “El tigre aprendió a compartir y jugar con el ratón turno por turno para que nunca estuviera triste el ratón”.</p>	17	2
		¿Cómo fue el final del cuento?	<p>Los estudiantes señalaron de tres opciones la que mejor describía el final del cuento.</p> <p>EST. 15, 5, 14, 10, 8, 11, 2, 12, 1, 20, 3, 4, 6, 9, 13</p>	15	4

A continuación, se muestran los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba inicial y la prueba final en cada uno de los niveles de lectura.

Gráfica 38. Comparativo del nivel de lectura literal

Prueba inicial

Prueba final

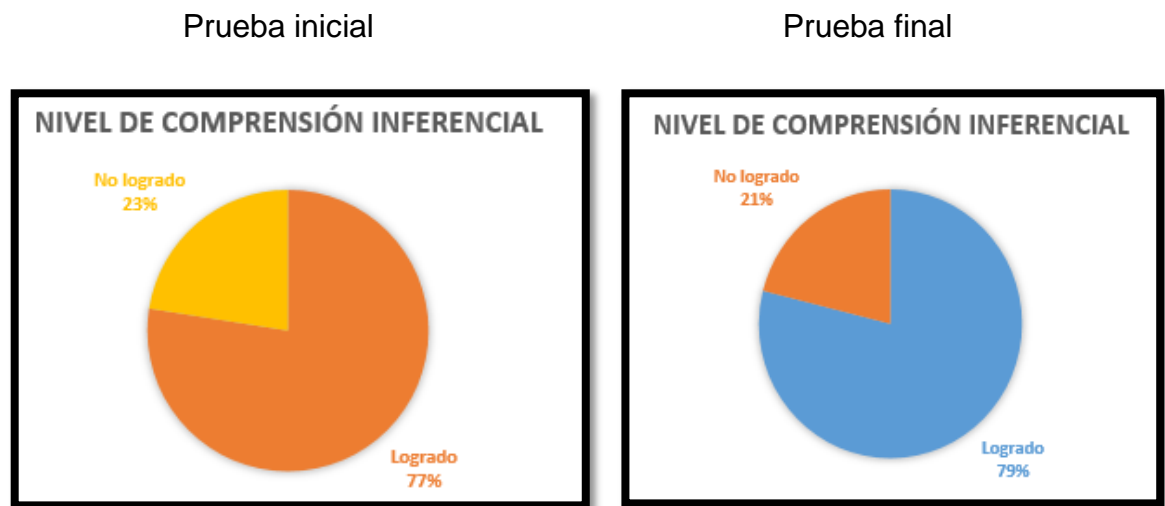


De acuerdo a lo expuesto en las gráficas, los estudiantes mostraron un avance considerable en este nivel de comprensión, por tanto, recordaron información explícita presentada en el texto, identificando los personajes, el escenario en que suceden los eventos de la historia y el orden de las acciones mencionadas en el texto completo o en un fragmento del mismo.

Con relación al interrogante donde se pedía a los estudiantes que identificaran los personajes de la historia en la prueba inicial 11 niños de 20 que presentaron la prueba pudieron recordar quienes eran los protagonistas, a diferencia de la prueba final donde sólo un estudiante no precisó dicha información, siendo éste uno de los aspectos donde se evidenció mayor grado de avance, así mismo en la organización de secuencias se pudo observar que los resultados en la prueba final son satisfactorios dado que sólo 2 estudiantes presentaron poca claridad al relacionar los hechos y por consiguiente no lograron establecer el orden en que sucedieron, mientras que en la prueba inicial 8 fueron los estudiantes que se posesionaron en la escala valorativa *No logrado*.

Sin embargo, aunque en un porcentaje bajo todavía se observa que algunos estudiantes no extraen información de tipo literal, lo que indica que pasan por alto algunos elementos relevantes de la narración.

Gráfica 39. Comparativo del nivel de lectura inferencial

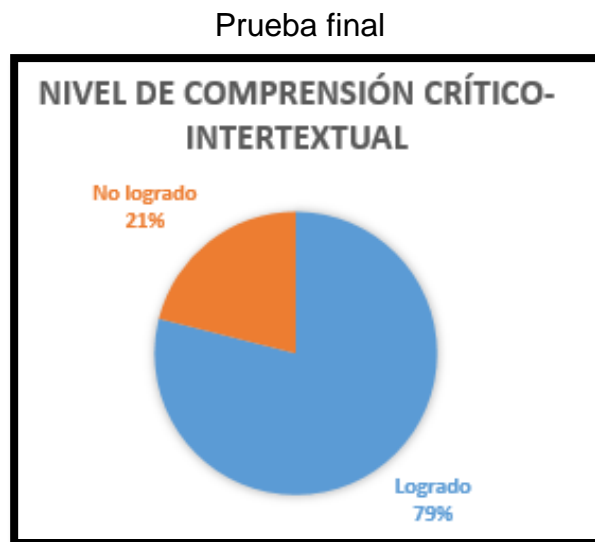


Teniendo en cuenta lo evidenciado en las gráficas, en el nivel de comprensión inferencial los estudiantes mostraron un avance mínimo, sin embargo esto representa una mejora puesto que es un nivel de lectura que requiere de un lector con la habilidad para extraer información que a simple vista no está en el texto, formule conjeturas basadas en las ideas propuestas en la lectura, las cuales serán enriquecidas con las experiencias personales de quien asume la tarea de comprender lo que lee, por consiguiente en este nivel los estudiantes pudieron realizar inferencias sobre las causas que llevaron a uno de los personajes de la historia a cambiar su forma de actuar, así mismo, pudieron comprender el problema inicial presentado en la historia y deducir una idea principal, finalmente teniendo en cuenta los indicios develados en la información icónica los niños(as) dedujeron la circunstancia real que provocó una acción. Por otro lado, están los estudiantes que no lograron relacionar la información para extraer lo no dicho en el texto, evidenciándose un porcentaje similar al alcanzado en la prueba inicial, es decir que

un 21% de los estudiantes continúan presentando dificultad para inferir cierta información que no aparece literalmente en la historia leída.

En lo que tiene que ver con el nivel de comprensión crítico-intertextual en la prueba inicial no se realizaron preguntas que apuntaran a identificar el desempeño de los estudiantes en dicho nivel de lectura, debido a que la investigadora determinó identificar cómo estaban los niños(as) en los dos niveles anteriores, pues como afirma Mauricio Pérez Abril¹⁸⁸ , si no hay una comprensión global del texto, difícilmente se podrá tomar una posición al respecto, es decir, que la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura (literal e inferencial), así mismo poder establecer luego de obtener la información arrojada en la prueba si con la intervención se podría realizar procesos iniciales de lectura crítica. Por consiguiente, sólo se tendrá en cuenta los resultados obtenidos en la prueba final.

Gráfica 40. Resultados alcanzados en el nivel de comprensión crítico-intertextual.



Partiendo de la información presentada en la gráfica, el 79% de la población objeto de estudio respondieron acertadamente los interrogantes que apuntaban a la lectura

¹⁸⁸ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá, febrero 2003. p. 17.

crítica, lo que indica que respecto a la información presentada en la lectura los estudiantes asumieron una postura frente a los acontecimientos propuestos en la historia, dado que en sus respuestas se pudo evidenciar que realizan juicios de valor en relación a ciertas acciones de los personajes utilizando sus pre saberes para dar un explicación y argumentar desde su propia lógica algunas actitudes que pueden generar un conflicto en la historia, por consiguiente los estudiantes lograron relacionar el contenido del texto con su realidad.

Tabla 37. Compilado de respuestas. Prueba final

PREGUNTAS	EST.1	EST. 2	EST. 3	EST. 4	EST. 5	EST. 6	EST. 7	EST. 8	EST. 9	EST. 10	EST. 11	EST. 12	EST. 13	EST. 14	EST. 15	EST. 16	EST. 17	EST. 18	EST. 19	EST. 20	
1. Marca con una (x) el título del cuento.	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	
2. Encierra los lugares donde ocurre la historia.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	
3. ¿Quiénes eran los personajes del cuento? Coloréalos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	
4. Organiza la secuencia de acuerdo a lo ocurrido en el cuento.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X
5. ¿Por qué Tigre destruyó el castillo que hizo Ratón? Colorea el recuadro.	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X				X	X	X
6. Escucha con atención y marca la respuesta correcta. ¿Qué problema tenían antes Tigre y Ratón?	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X
7. ¿Por qué Tigre decidió cambiar?	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X				X		X	
8. ¿Cómo fue el final del cuento? Encierra la respuesta.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X					X	
9. ¿Qué crees que aprendió Tigre con lo que le pasó?	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X
10. ¿Crees que Ratón hizo bien al gritar a Tigre por haberle destruido el castillo?	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X					X		X	

5.3.2 Reflexión de la propuesta. Considerando el análisis de resultados en la prueba diagnóstica y luego del proceso de intervención donde se observa una mejora en los Funcionamientos cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso en las ideas sobre el texto y en los niveles de lectura que fueron valorados a través de la prueba escrita, se puede deducir la incidencia que tuvo la implementación de la secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum para fortalecer las habilidades comprensivas de los estudiantes del nivel preescolar. Si bien, la secuencia didáctica requiere el diseño de acciones didácticas previamente establecidas, ésta puede ser modificable o flexible de acuerdo a las necesidades que se observen en el grupo, de ahí la importancia de reflexionar luego de culminar cada sesión de clases sobre el impacto que dichas acciones tuvieron sobre el grupo de estudiantes y determinar si era necesario replantear la dinámica de la explicación para disminuir el riesgo de no cumplir con el objetivo de aprendizaje. Por consiguiente, el diario de campo fue un elemento fundamental en este proceso, pues al registrar diariamente los eventos más relevantes que encerraban el clima de aula, la pertinencia de las estrategias utilizadas sesión a sesión, las actividades propuestas con miras a mejorar los procesos de lectura, permitió que la maestra investigadora tuviera un panorama detallado sobre la efectividad de las actividades propuestas y cómo éstas fueron transferidas a los niños(as) para favorecer el aprendizaje, o en caso contrario proponer otras situaciones didácticas que generaran la construcción de nuevos aprendizajes.

Con relación a lo anterior, la maestra realizó algunos ajustes en la planeación de la secuencia didáctica con miras a garantizar la efectividad de la misma en el proceso de lectura. Un aspecto a resaltar en el marco de esta intervención fue proponer interrogantes a los estudiantes, de manera que pudieran construir el significado del texto y no esperar que el docente les brindara toda la información, pues como afirma Díaz Barriga¹⁸⁹, mientras que en la clase frontal se establece una relación lineal

¹⁸⁹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. p. 1.

entre quien emite información y la recibe, las situaciones didácticas ponen énfasis en las preguntas que el docente formula al estudiante para que sea éste quien a través de múltiples operaciones mentales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, explicar, deducir entre otras se conciba como constructor de su propio aprendizaje, pues los niños(as) aprenden por lo que realizan, por la capacidad que tienen para relacionar lo nuevo con las concepciones previas que poseen y la forma como verbalizan ante sus pares y maestros la reconstrucción de la información.

De ahí la importancia que el maestro incluya en su práctica pedagógica estrategias de enseñanza enfocadas a promover un aprendizaje que desarrolle diversas habilidades de los estudiantes y que les permita aplicar lo que aprendieron a un contexto real, a una situación concreta, partiendo de la certeza que los niños(as) llegan al aula con una serie de experiencias y conocimientos que pueden relacionar con los conceptos nuevos para generar un aprendizaje significativo.

En el proceso de intervención la generación de preguntas estuvo presente antes, durante y después de la lectura como un mecanismo para activar los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la temática central de las historias compartidas, así mismo se plantearon interrogantes que motivaron a los niños(as) a participar en la elaboración de hipótesis predictivas, dado que este ejercicio mental permitió que el grupo intervenido tuviera una idea sobre lo que podía tratarse la historia leída en cada sesión y tomaran en cuenta la información que estaba presente desde la portada y en adelante, sobre el contenido de tipo textual e icónico, esta actividad fue muy enriquecedora porque hizo que los estudiantes se dieran a la tarea de lanzar sus conjeturas e ir las verificando con orientación de la maestra, por otra parte, prestar atención a los detalles e inferir sobre situaciones particulares que motivaron a los personajes a realizar una determinada acción, dio paso a que los niños(as) fueran lectores activos del proceso y no sólo se trabajara en ellos el recuerdo de información explícita en el texto, sino que además hicieran uso de su

discurso para ofrecer explicaciones y en algunos casos estudiantes que lograron apoyar la idea de lo comprendido sustentando sus afirmaciones.

Sin embargo, es importante mencionar que durante el proceso de intervención la maestra pudo detectar que en ciertos momentos al abordar la estrategia de interrogar el texto, algunos niños(as) se mostraban indispuestos y poco cooperaban con el orden y la escucha entre pares, puesto que la dinámica de trabajo propuesta en la secuencia didáctica requería la consecución de actividades en un tiempo que no se ajustaba al ritmo en que normalmente suelen trabajar dichos estudiantes, por otra parte se contó con un grupo de niños a quienes las acciones didácticas realizadas les generó gusto y participaron activamente en el proceso, evidenciando un desempeño satisfactorio durante la aplicación de la propuesta.

Con relación al rol que cumplió la maestra durante la intervención que tenía como propósito conducir a los estudiantes hacia otras formas de abarcar la lectura de textos, especialmente de los libro-álbum, se mostró como mediadora dentro del proceso, no sólo creando espacios para leer sino también creando en los niños(as) una actitud afirmativa hacia los libros, específicamente despertando el interés por explorar el recurso didáctico utilizado, así mismo por generar procesos de comprensión y acompañando a los niños(as) a percibirse como lectores.

Aunque en la cotidianidad se llevaban a cabo actividades de lectura, éstas no se hacían de forma tan estructurada y direccionada a cumplir un propósito específico, sino que se priorizaba el placer de leer, sin embargo a partir de la experiencia y los avances reflejados en los estudiantes, se puede continuar articulando actividades donde se promueva el gusto por la lectura e incorporar acciones didácticas donde los niños(as) fortalezcan sus competencias comunicativas en pro de contribuir a la formación de una comunidad de lectores.

5.4 VALIDEZ INTERNA

En la investigación cualitativa el término de validez interna hace alusión al proceso donde los resultados reflejan una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada,¹⁹⁰ por consiguiente el proyecto de investigación pudo sustentar su grado de validez mediante la implementación de diversas técnicas escogidas con la finalidad de recabar información pertinente, donde los hallazgos encontrados aportaron datos significativos a la comprensión del problema objeto de estudio.

Teniendo en cuenta lo manifestado por Martínez Miguélez, las aseveraciones de los investigadores cualitativos poseen un alto nivel de validez debido a los modos de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan.¹⁹¹

En relación a lo expuesto anteriormente se llevó a cabo el proceso de triangulación, pues los distintos métodos seleccionados para extraer información explícita e implícita permitieron establecer concordancias o discrepancias respecto al problema planteado, por ende los datos arrojados en las técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada, prueba inicial y final, observación no participante, constituyeron el derrotero que orientaron la presente investigación dando credibilidad al estudio.

No obstante, la inmersión al contexto real por parte del investigador fue pieza clave dentro del proceso, de ahí que no sólo los documentos y formatos empleados suministraron información relevante, sino que el contacto directo con los sujetos participantes facilitó la obtención de datos los cuales fueron comparados y analizados en cada fase del proyecto.

¹⁹⁰ MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa. Revista Paradigma. 2006

¹⁹¹ *Ibíd.*, p. 28

5.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para el desarrollo de la presente investigación se hizo necesario tener en cuenta la normativa y disposiciones legales vigentes que garantizaran los principios éticos de los sujetos participantes en el proyecto. Cabe destacar que la participación de individuos, grupos y organizaciones sociales como sujetos de estudio o informantes en proyectos de investigación es una decisión libre y autónoma.

Los sujetos convocados para servir como fuente de información conocieron con anticipación cuál era el objetivo del proyecto, el propósito que se perseguía, por qué surgió la necesidad de investigar en determinado contexto, de tal forma que a los participantes se les manifestó la intención del investigador y conforme a esto, lograron establecer relaciones basadas en la verdad, donde se generaron reflexiones por parte de aquellos individuos que fueron objeto de estudio.

Así mismo, Esperanza Bausela Herreras manifiesta la responsabilidad que asume el investigador con el uso apropiado de la información, por ello manifiesta que: “Dado que la investigación-acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos o circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser nocivo para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos”.¹⁹²

¹⁹² BAUSELA HERRERAS, Esperanza. La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación. p 7

El informe Belmont¹⁹³ establece unos principios éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación, pero dada la aceptación general de la tradición cultural hace hincapié en tres de ellos:

- Respeto a las personas: El respeto a los sujetos implica varias cosas: permitir que cambie de opinión, decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias y que puede retirarse sin sanción de ningún tipo; en la mayoría de las investigaciones en los que se emplean sujetos humanos, el respeto a las personas exige que los sujetos entren en la investigación voluntariamente y con la información adecuada.

- Beneficencia: Se trata a las personas de manera ética no sólo respetando sus decisiones y protegiéndolas de daño, sino también esforzándose en asegurar su bienestar. Los investigadores y los miembros de la institución tienen obligación de poner los medios que permitan la obtención del máximo beneficio y el mínimo riesgo que puedan ocurrir como resultado del estudio e investigación.

- Justicia: El principio de justicia es afirmar que los iguales deben ser tratados con igualdad. Existen varias formulaciones ampliamente aceptadas sobre la justa distribución de cargas y beneficios. Cada una de ellas menciona una cualidad importante que establece la base para la distribución de cargas y beneficios (a cada persona una parte igual, a cada persona según su necesidad individual, a cada persona según su propio esfuerzo, a cada persona según su contribución a la sociedad, y a cada persona según su mérito).

¹⁹³ Informe Belmont. Principios y guía éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Observatori de Bioètica i Dret

6. HALLAZGOS

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en el marco de esta investigación los cuales son producto de la información recolectada y el análisis realizado con el fin de dar cuenta de los objetivos específicos de este trabajo.

El primer objetivo específico del proyecto de investigación que giraba en torno a las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros, a través de la información recolectada, se pudo establecer que:

Las maestras coinciden en mencionar que las estrategias que promueven para fortalecer el proceso de comprensión lectora son los cuentos, audio cuentos y lectura de láminas, enfocando el concepto de estrategia hacia la utilización de recursos impresos o audiovisuales, con lo anterior se evidencia que no cuentan con un conocimiento teórico sobre las estrategias que inciden en la comprensión de lectura y por ende no se hacen visibles en el contexto educativo. En torno a esto, Solé¹⁹⁴ considera necesario abordar el proceso de lectura a través de estrategias que se desarrollarán en los momentos denominados antes, durante y después como andamiaje para favorecer la actividad comprensiva.

Así mismo, las actividades de lectura carecen de significado para las docentes, pues al no establecer objetivos claros, los ejercicios de lectura se tornan rutinarios, como un deber cumplido dentro del horario de clases una vez por semana, pues de acuerdo a lo expresado por las maestras, éste es el tiempo que dedican a compartir una historia con los niños(as), aspecto que demuestra que no se está contribuyendo en la formación del hábito lector. De acuerdo a esto, Pedro Cerrillo¹⁹⁵ afirma que la capacidad lectora puede ser modificada con la práctica y con el entrenamiento

¹⁹⁴ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Grao.p. 77.

¹⁹⁵ CERRILLO TORREMOCHA, Pedro. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. Universidad de Castilla La Mancha. p. 4.

adecuado y alude que los factores grupal y social son imprescindibles para estimular en el niño(a) la actividad lectora, pues si un niño(a) convive en un ambiente donde leer es un acto cotidiano, fácilmente se despertarán en él deseos de integrarse y participar de actividades de lectura.

Por otra parte, no hay evidencia de una organización previa de actividades de lectura o el diseño de una secuencia didáctica para generar procesos de aprendizaje lo que permite vislumbrar que dicha práctica no es incorporada en la planeación de clases de las maestras.

Otro aspecto a resaltar está relacionado con las actividades que se promueven para crear el hábito lector, dada la importancia de éste durante las primeras edades, las maestras manifestaron que a través del dibujo, coloreado de imágenes, construcción de historias a través de láminas, contar lo sucedido en el cuento y actividades para realizar en casa son las que incorporan para promover hábitos de lectura, dejando de lado el tiempo que se debe disponer para leer, aspecto indispensable para generar en los niños(as) la práctica diaria de lectura, así como también lo es disponer de material al alcance de los estudiantes para que sean éstos quienes participen en actividades de lectura compartida. Con relación a lo anterior, Cristóbal González Álvarez¹⁹⁶ manifiesta que propiciar el contacto placentero entre el niño(a) y los libros precisa de una labor paciente, constante y personalizada de quien tenga a cargo proveer encuentros entre los libros y los lectores en formación, para ello debe percibirse como modelo de las prácticas lectoras, familiarizar a los niños(as) con la lengua escrita creando una relación positiva con los textos, leer algo al niño(a) o con el niño(a) todos los días y disponer de libros adecuados a las capacidades y gustos de los niños(as).

¹⁹⁶ GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Cristóbal. Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. Universidad de Málaga. p. 71.

En este punto es necesario mencionar que cuando las docentes llevan a cabo la lectura de un texto, generalmente se remiten a los que contienen imágenes por considerarlo como el recurso que despierta el interés al momento de realizar prácticas de lectura guiada. Tomando en consideración lo expuesto, aunque las docentes no incorporan en su discurso el término libro-álbum si privilegian la lectura de textos con imágenes, lo que indica que al escoger los cuentos tienen en cuenta esta característica.

Por otra parte, cabe precisar que en cuanto a las habilidades comprensivas que se pueden fortalecer en los estudiantes, las maestras hacen alusión a las habilidades comunicativas específicamente las referidas a escuchar y hablar, por otro lado mencionan que los niños(as) pueden mejorar la ortografía cuando son expuestos a prácticas de lectura frecuentemente, según Cooper¹⁹⁷ el término de habilidades de comprensión está referido a las tareas o formas de comprensión en las que ha de concentrarse el lector enfrentado a un texto, propone un grupo de habilidades que al ser incorporadas de manera efectiva le permite al lector entender un texto y relacionarlo con lo que ya sabe, entre ellas están las habilidades de vocabulario, identificación de la información relevante de un texto, identificación de la relación entre los hechos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas. De lo anterior, la investigadora puede inferir que las maestras carecen de conocimiento sobre las habilidades comprensivas que se pueden fortalecer desde el nivel preescolar y por ende no se tienen en cuenta al momento de propiciar el encuentro con los textos.

En este sentido, es necesario que en primera instancia las maestras adquieran un dominio conceptual sobre la importancia de la lectura, los beneficios de generar hábitos lectores en el nivel inicial de formación, reconozcan las estrategias que pueden incorporar para fortalecer las habilidades comprensivas de los estudiantes

¹⁹⁷ COOPER, David. Op. cit., p. 26.

y los momentos en que se pueden llevar a cabo cada una (antes, durante, después), planifiquen y ajusten las acciones didácticas para el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes, pero ante todo que sean un modelo de las prácticas lectoras.

Posteriormente, el segundo objetivo específico que hace alusión a identificar las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes de transición se encontraron los siguientes hallazgos:

Luego de culminar el proceso de intervención y realizar la prueba final de tipo oral, los estudiantes mostraron una mejora considerable en los Funcionamientos cognitivos denominados Anticipación y Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto en comparación con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica.

Las acciones didácticas diseñadas e implementadas durante la intervención giraron en torno a que los niños(as) hicieran uso de su discurso como herramienta fundamental para hacer explícitos sus pensamientos e ideas sobre los textos leídos y pudieran realizar anticipaciones de cuatro tipos: acciones, causas, sentimientos e intenciones, sin embargo aunque en el aula se promovían espacios de lectura y la elaboración de hipótesis predictivas, éstas comúnmente hacían mención a que los niños(as) determinarían lo que podría hacer un personaje, es decir se hacía énfasis en el tipo de anticipación más sencilla, por tanto, al iniciar la propuesta de intervención al grupo en general se le dificultó dar cuenta de las causas, los sentimientos y las intenciones que podrían motivar a un personaje a emprender una serie de acciones, es decir que no consideraban la información expuesta en los dos tipos de texto (escrito-imagen) para realizar una comprensión global y realizar anticipaciones acertadas donde tuvieran en cuenta los indicios y claves inmersos en el texto.

Tomando en consideración lo anterior, al abordar la estrategia de predicciones de forma permanente en cada una de las sesiones y luego de aplicar la prueba final, se evidenció que los niños(as) además de generar hipótesis acerca del contenido iniciaron a compararlas con las de sus compañeros y a comprobarlas con la mediación de la maestra, dando lugar a una mejor interpretación del texto, lo que indica que cuando los estudiantes son expuestos a situaciones de lectura donde participan activamente en la construcción de significados logran establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo, desarrollan su curiosidad y fortalecen las habilidades de pensamiento. Por tanto, esto reafirma lo expuesto por el MEN a través del documento *Aprender y Jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*¹⁹⁸, señalando que el niño(a) desde temprana edad desarrolla procesos mentales los cuales incorpora como recursos para comprender y representar su mundo, atribuyéndole al niño(a) la capacidad que demuestra al suponer hechos, interrogar circunstancias y realizar hipótesis que le permiten comprender mejor las situaciones que puede experimentar.

En lo concerniente al segundo Funcionamiento cognitivo *Elaboración del discurso en las ideas sobre el texto*, luego de aplicar la prueba diagnóstica se pudo analizar que los niños(as) presentaban limitaciones para expresar verbalmente sus ideas, pues algunos se mostraron tímidos e inseguros de conversar con sus pares y maestra sobre los aspectos de la historia leída, por otro lado se encontró que los niños(as) que generalmente participaban lo hacían cuando se trataba de mencionar detalles explícitos del texto como recordar el nombre de los personajes, cómo eran, el lugar en el que se encontraban, es decir, que hacían uso de su discurso para alcanzar un propósito comunicativo como informar, sin embargo, cuando debían brindar información necesaria para hacer comprender su idea fue donde se detectó la mayor dificultad, dado que el tipo de interrogantes propuestos antes de la intervención no estaban direccionados a que el niño(a) estableciera razones ni

¹⁹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Aprender y Jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. 1 ed. Colombia. 2012. p. 28.

sustentara una afirmación, razón por la cual el resultado obtenido en la prueba inicial dio paso a diseñar una propuesta de intervención donde se hiciera visible el uso del discurso en situaciones comunicativas como explicar y argumentar.

Es así, que durante la intervención se plantearon una serie de interrogantes que llevaran a los estudiantes a dar explicaciones de por qué ocurría una acción específica en la historia y además que pudieran explicitar un argumento que apoyara su idea, tarea que no fue fácil porque algunos niños(as) en las primeras sesiones trataban de adherirse a las respuestas de sus compañeros, sin embargo conforme se avanzó en la intervención así mismo los estudiantes fueron comprendiendo la dinámica de trabajo que se realizaba durante y después de la lectura y en los cuales prevalecía dar respuesta a interrogantes como ¿Por qué crees que Miguel puede correr, saltar en una pata, pararse como un espantapájaros y Dorotea no? ¿Cómo crees que se portó Miguel con Dorotea? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo en la forma como Ratón trató a Tigre? ¿Por qué? y por consiguiente cada vez su discurso fue más elaborado, dado que no sólo respondían con un sí o no, y enunciaban palabras como bien o mal, debían dar razones del porqué de sus respuestas, para lo cual retomaron apartes de la información ofrecida en los libro-álbum más el conocimiento de su experiencia y dar así respaldo a su afirmación e incluso dar juicios de valor en torno a las conductas de algunos personajes.

Teniendo en cuenta lo anterior, proponer interrogantes para que los niños(as) manifestaran sus pensamientos e ideas con relación a las lecturas compartidas además de favorecer el intercambio de opiniones entre pares y maestra, fortaleció su expresión verbal y el nivel de comprensión de lectura mejoró considerablemente, aspecto que se ve reflejado al exponer con mayor facilidad un argumento. Para Barret¹⁹⁹, las preguntas constituyen pieza clave para el estímulo del pensamiento,

¹⁹⁹ BARRET, Thomas. Citado por GALLEGO, Julio Martín, CORTÉS, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p. 31.

por ende el maestro debe hacer un uso eficaz de éstas, formulando a los estudiantes interrogantes variados en distintos niveles de comprensión.

Por otro lado, con respecto a los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica) que fueron abordados en la parte diagnóstica y cuyos resultados mostraron la necesidad de continuar realizando procesos para mejorar el desempeño en cada uno, cabe precisar que durante la intervención se llevaron a cabo acciones didácticas que buscaban que los niños evidenciaran un mayor avance, por consiguiente luego de implementar la secuencia didáctica y aplicada la prueba final se pudo establecer que el grupo en general obtuvo un buen desempeño al recuperar la información explícitamente planteada en el texto, es decir que identificaron detalles relacionados con el nombre de los personajes, sus características, incidentes, lugar en que se desarrollan los hechos y el orden de las acciones presentadas en el contenido textual, extraer dicha información permitió la elaboración de inferencias, pues al comprender lo que pasa en el cuento en cada momento de la narración hizo que los estudiantes prestaran mayor atención a los indicios e infirieran relaciones de causa-efecto, de ideas principales y detalles que no se encontraban sobre la superficie del texto, finalmente dar sus apreciaciones de acuerdo al impacto que el texto les produjo y sumados a los conocimientos que tenían en torno a la amistad, temática central de los libro-álbum leídos, permitió que los estudiantes expresaran juicios de valor, lo que indica que dieron inicio a procesos de lectura crítica. Lo anterior, deja entrever lo expuesto por Cassany²⁰⁰, al considerar que el significado del texto no se halla en las palabras, se ubica en la mente del lector, quien es capaz de construir significados y aportar al texto a partir de sus propias experiencias.

²⁰⁰ CASSANY, Daniel; SANZ, Gloria [reimpresión 2008]: Enseñar lengua. Barcelona: capítulo 6.4. Comprensión lectora, p. 193.

Para el tercer objetivo relacionado con las características que debe tener un libro-álbum para fortalecer las habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición se encontró que:

El libro-álbum es un recurso didáctico que favoreció el inicio a la lectura, permitiendo a los estudiantes percibirse como lectores y dejar a un lado el concepto que sólo puede leer aquel que tiene un conocimiento del código escrito, experiencia que se pudo constatar durante la intervención pues cuando la maestra les invitaba a tomar un texto, algunos estudiantes respondían “yo no sé leer”, sin embargo esta percepción fue cambiando a medida que avanzaban las sesiones y en reiteradas ocasiones la maestra afirmaba: *“las imágenes también se pueden leer y en el aula de clases todos son excelentes lectores de imágenes”*. Pues tal como afirman, Cecilia Bajour y Marcela Carranza²⁰¹, el libro-álbum promueve otro tipo de lecturas rompiendo con el esquema tradicional de lo que se considera leer, por tanto, estos libros confirman que los niños(as) saben leer aún cuando no han accedido al conocimiento de la escritura convencional.

Así mismo, alentó a los estudiantes a encontrarse con otra manera de leer, pues además de escuchar de viva voz el contenido textual, debían detallar el contenido de las imágenes para enriquecer su comprensión, por consiguiente, esto les demandó ejercitar la observación y el análisis para establecer posibles relaciones o encontrar discrepancias entre lo dicho en un código y el otro.

Otro aspecto a resaltar es que este tipo de texto incorpora temáticas en las cuales los niños pueden representar sus vivencias, por ello se evidenció que ciertas historias llamaban más su atención, haciéndolos participar activamente y dejando entrever el modo en el que ellos conciben la amistad, la forma en que actuarían frente a una acción realizada por un personaje, la solución que darían para resolver

²⁰¹ BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela. El libro álbum en Argentina. 2003. Julio 23. No. 107

el conflicto y cómo se sentirían si tuvieran un problema como el que se planteaba en las historias, es decir que favoreció el intercambio de opiniones entre pares al contar experiencias similares como las expuestas en los cuentos, abrió paso a la imaginación al tratar de proponer variadas situaciones que contrarrestaran la problemática, permitió que los niños(as) experimentaran diversos sentimientos y se identificaran con algunos personajes, finalmente potenció la expresión oral al explicar por qué ocurría un determinado evento en las historias.

El trabajo constante con el libro-álbum, generó aún más en los niños(as) el gusto por la lectura, específicamente promovió espacios de lectura compartida donde a partir de ojear el contenido en forma grupal, daban paso a la reconstrucción de las historias y a la formulación de algunos interrogantes que fueron imitados de la maestra, un ejemplo de esto es que empezaron a incorporar preguntas como: *¿Usted que cree que va a pasar?* señalando la imagen de portada.

Así mismo, ese interés por leer y conocer nuevas historias propuestas en los libro-álbum, dio paso a que dicho recurso didáctico trascendiera los espacios de la escuela y se incorporara en el contexto familiar, por consiguiente se organizó el préstamo de libros-álbumes diarios para ser compartidos en casa con los padres de familia, que también se mostraron dispuestos a participar e involucrarse en el proceso lector de sus hijos y asistieron al primer encuentro de lectura organizado por la investigadora.

Una de las características más importantes del libro-álbum es que el soporte visual está impregnado de significados que el lector debe descubrir, por tanto, esto dio paso a la interrogación constante del texto, donde los estudiantes más allá de describir la imagen, querían entenderla, interpretarla y encontrar detalles e indicios que le permitieran avanzar en la lectura y hacerse una representación global de lo acontecido en la historia, fortaleciendo así el proceso de comprensión de lectura.

El libro-álbum fortaleció el desarrollo de habilidades comprensivas en los estudiantes, propiciando desde la portada y durante todo el contenido la elaboración de hipótesis predictivas, la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias, la identificación de información relevante, habilidades necesarias para completar el sentido del texto.

Finalmente, el último objetivo giró en torno a establecer las características de una propuesta didáctica que incorporara el libro-álbum para fortalecer el proceso de desarrollo de habilidades comprensivas en estudiantes del grado transición, con relación a esto se encontró que:

La secuencia didáctica es una estrategia que posibilita al maestro organizar situaciones de aprendizaje, pues el diseño y organización de actividades secuenciadas permiten crear espacios para que los estudiantes aprendan significativamente y participen continuamente del proceso aportando los conocimientos que posee, en este sentido, demanda por parte del maestro una claridad sobre los aspectos que desea abordar, la forma de presentarles dichos contenidos a los estudiantes para despertarles interés y la puesta en marcha de actividades que cumplan con el propósito de enseñanza y aprendizaje. Considerando lo anterior, en el marco de esta investigación fue necesario planear una secuencia didáctica orientada a fortalecer las habilidades comprensivas en los niños del grado preescolar, por consiguiente las acciones didácticas empleadas giraron en torno a favorecer los procesos de comprensión de lectura, haciendo uso de los funcionamientos cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso, donde a partir de diversas situaciones los estudiantes relacionaron los conocimientos adquiridos desde su contexto con el contenido de las historias leídas, facilitando así la interpretación y la comprensión de las mismas.

La secuencia didáctica debe contener el objetivo general, objetivos específicos, los DBA, el propósito que se persigue en cada sesión, los momentos en que se llevarán

a cabo las acciones didácticas y las estrategias que se han seleccionado para favorecer el aprendizaje, en torno a esto, dentro del plan de trabajo diseñado por la investigadora, se establecieron cuatro momentos denominados: exploración, estructuración, transferencia y cierre, y en ellos las estrategias que incluyeron: elaboración de hipótesis predictivas, uso del conocimiento previo, vocabulario, secuencia de hechos, inferencias, interrogación del texto, resúmenes a partir de información icónica (cuadrorama, organizador gráfico).

Por otro lado, debe ser flexible, de manera que durante su aplicación se puedan realizar ajustes si la maestra lo considera necesario o a evidenciado que las acciones didácticas implementadas carecen de significación para el grupo, por tanto, debe estar sujeta a modificaciones con el fin de encauzar los objetivos de aprendizaje en los estudiantes si observa que no se están cumpliendo conforme a lo planeado. Con relación a esto, durante la intervención, la investigadora hizo algunas adecuaciones, entre ellas incrementar actividades de organización de secuencias puesto que era un factor que dificultaba la comprensión de las historias leídas, dado que algunos estudiantes no lograban relacionar los hechos y extraer la información necesaria para hacerse una comprensión global de lo que trataba el cuento, así mismo, la re-narración de la historia antes de iniciar cada sesión, pues algunas ocasiones se observó que los estudiantes pasaban por alto algunos elementos relevantes y por ende, no extraían información explícita e implícita, incorporar en otras sesiones la estrategia del organizador gráfico para retomar a manera de síntesis los aspectos más relevantes de cada cuento, el trabajo en pequeño grupos para dar paso a conversatorios entre pares y realizar actividades de modelado antes de sugerirles que realizaran una tarea por cuenta propia.

En cada sesión debe establecerse un tiempo adecuado, acorde la edad de los estudiantes, debido a que durante la aplicación de la secuencia didáctica se pudo observar por momentos el desinterés de algunos niños(as), pues al no estar acostumbrados al ritmo de trabajo que demandaba dicho proceso de intervención

generaban un poco la desorganización, por lo que era necesario recordar permanentemente los acuerdos establecidos en el pacto de aula.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos primordiales que se perseguía con la intervención era mejorar el desempeño de los estudiantes en los Funcionamientos cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto, requirió de forma continua la generación de preguntas para que los niños(as) hicieran explícitos sus pensamientos, haciendo uso de su discurso para anticipar acciones, intenciones, sentimientos, retomar fragmentos para dar a entender sus ideas, explicar, dar razones y de ser posible argumentar, en ocasiones los estudiantes mostraron poca disposición para dar sus aportes y se tornaba en un momento tedioso para los niños, por consiguiente la maestra tuvo que recurrir a diversas formas de abordar los interrogantes, desde juegos como alcanzar una estrella, guardar en bolsas las preguntas y propiciar la participación e impregnar mayor dinamismo con el fin de llamar la atención del grupo y el interés por responder, en consideración, es necesario establecer un menor número de preguntas y de ser posible relacionarlas para que la información que se obtenga pueda servir para valorar el desempeño de los niños(as) en cada uno de los cuatro descriptores que propone cada funcionamiento cognitivo. Según el MEN²⁰², los Funcionamientos cognitivos hacen mención a los procesos mentales que se desarrollan desde la infancia temprana, siendo un recurso utilizado por los niños(as) para comprender el mundo y operar en él, por tanto, ante una situación donde se requiera expresar ideas, emociones, intereses y deseos, son específicamente los Funcionamientos cognitivos propios de la competencia comunicativa los que se ponen en marcha y contribuyen a dar sentido a su experiencia.

²⁰² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL., Op cit. p. 21.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del proyecto de investigación:

- Una forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de un determinado contexto es que quien tiene la función de recabar la información y analizar la situación de un objeto de estudio, esté inmerso en el problema, pues más allá de querer investigar se requiere de un sujeto que genere aportes significativos para mejorar la realidad estudiada. Por tanto, es necesario resaltar la importancia del diseño metodológico seleccionado para la presente investigación, dado que el problema detectado dio paso a proponer una estrategia pedagógica de intervención que permitió reflexionar sobre la práctica educativa y determinar si la implementación de una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum contribuye al desarrollo de habilidades comprensivas en los estudiantes del grado transición. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación-acción fue el diseño metodológico más adecuado para el proyecto realizado en una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.
- Los niños(as) desde el nivel preescolar pueden iniciarse en prácticas de lectura que les genere el placer de leer y donde además fortalezcan sus habilidades comprensivas, al estar expuestos al contacto permanente con libros y a la mediación del docente, quien a través de la implementación de acciones didácticas estimula en los estudiantes niveles de pensamiento para conducirlos no sólo a recordar hechos sino a reconocer e interpretar información implícita y explícita del texto.
- El maestro debe percibirse como mediador y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente, en su práctica pedagógica debe incorporar estrategias orientadas al desarrollo de habilidades en sus estudiantes para que sean éstos quienes apoyados por el docente construyan su propio conocimiento. En el caso del rol de mediador en la lectura, es quien debe intervenir

en el proceso, reconociendo estrategias de animación a la lectura, en el caso particular de los niños(as) que están iniciando su primer nivel de escolaridad y preparar el andamiaje para suscitar experiencias gratificantes entre los textos y los estudiantes.

- Las acciones pedagógicas que realizan los docentes en el contexto educativo inciden en los avances o dificultades que los estudiantes evidencien en el proceso de comprensión, por consiguiente, la propuesta de intervención favoreció la comprensión de lectura en lo estudiantes, hecho visible en los resultados alcanzados luego de la aplicación.
- Las estrategias de lectura que se adopten en un proceso de intervención deben estar enfocadas a fortalecer las habilidades comprensivas de los estudiantes y no a lograr que los niños(as) respondan de forma acertada un sin número de preguntas, por tanto, lo que se pretende es que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para enfrentarse a textos que demanden ejercitar sus procesos de pensamiento. Para el caso de esta investigación las estrategias que se abordaron para contribuir al fortalecimiento de las habilidades comprensivas fueron: la activación de conocimientos previos, lectura en voz alta, predicciones, uso de la estructura textual, preguntas de acuerdo a los momentos de la lectura (antes, durante, después) y el resumen.
- El recurso didáctico que el maestro lleve al aula para iniciar los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes debe ser atractivo, que despierte la curiosidad por ojear su contenido, pues la motivación de los lectores depende del tipo de textos y lecturas que se les presente, por ende, el libro-álbum favoreció incursionar al mundo de la lectura, dado que a través de la investigación se confirma que las imágenes lograron capturar el interés de los estudiantes, ya que gran carga de la información presentada se halla en las ilustraciones, por tanto la predominancia del código visual sumado a lo representado a través del código

escrito permitió que los niños(as) participaran en la reconstrucción del sentido del texto, a partir de las anticipaciones que realizaron, la identificación de ideas, la caracterización de los personajes, la elaboración de inferencias, teniendo en cuenta lo anterior se puede concluir que el uso del libro-álbum y la mediación del docente incide en el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura y favorece la competencia comunicativa.

- Dado que este tipo de texto incorpora en sus contenidos temáticas que narran historias que se aproximan a las vivencias de los estudiantes, permite que los niños(as) se sientan representados a través de las acciones, la forma como se comportan y los sentimientos que afloran en los personajes, por consiguiente, se muestran conmovidos ante lo que ocurre en determinada situación y manifiestan estar de acuerdo o en desacuerdo con los eventos que desencadenan una consecuencia, por tanto, al proponer historias que sean un reflejo de las experiencias que viven los estudiantes, facilita la puesta en marcha de saberes y la expresión de ideas u opiniones.
- Para el diseño e implementación de una secuencia didáctica es necesario que el maestro conozca y tenga en cuenta los aportes que desde la teoría fundamentan cómo abordar el proceso de comprensión de lectura y las habilidades que se pueden fortalecer al propiciar encuentros significativos con los textos, siendo éste un referente que incidirá en su práctica pedagógica al proponer acciones didácticas orientadas a la consecución de un objetivo previamente establecido, pues de esta manera sabrá por donde conducir el aprendizaje de los estudiantes y evidenciar una mejora en los procesos de comprensión lectora.
- La secuencia didáctica es una estrategia que le permite al maestro direccionar su práctica pedagógica a partir del diseño de actividades consecutivas y articuladas entre sí, tiene como propósito que los niños(as) vivencien nuevas formas de aprender, siendo partícipes activos dentro del proceso, en el cual aportan

a la construcción de sus aprendizajes tomando como base lo que saben por su experiencia y vinculándolo con las situaciones que de manera intencional el maestro propone para garantizar un clima de aprendizaje. Sin embargo, aunque una secuencia didáctica debe ser planificada con anterioridad, está sujeta a modificaciones, por lo cual su carácter flexible permite que el maestro constantemente revise cómo está llevando a cabo el proceso de enseñanza y si los estudiantes están aprendiendo significativamente, de no ser así, puede reestructurar nuevas acciones didácticas que conlleven a los estudiantes a fortalecer sus esquemas de conocimiento.

Finalmente, y luego de culminar la aplicación de la propuesta de intervención, la investigadora pudo establecer que:

Crear una secuencia didáctica que lleva consigo una serie de acciones didácticas articuladas entre sí favorece los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes del grado preescolar, fortalece la competencia comunicativa y los funcionamientos cognitivos Anticipación y Elaboración del discurso en las ideas sobre el texto.

Determinar las estrategias de lectura y establecer objetivos claros permite que tanto las actividades como los recursos a utilizar vayan en función del mismo, por consiguiente, la maestra direccionará el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera más efectiva.

Identificar en qué momento de la lectura (antes, durante y después) se va a hacer uso de las estrategias, permite planificar mejor las tareas orientadas al proceso de comprensión.

Reconocer el potencial del recurso didáctico seleccionado para abordar el proceso de comprensión de lectura y el momento evolutivo de los estudiantes, facilita entrar

al terreno de lectura de forma placentera, donde además de acercarlos a textos que los recreen también les permite establecer informaciones donde relacionen sus conocimientos con la nueva información y de esta forma encontrar sentido a lo que leen, propiciando en los estudiantes la capacidad para predecir, inferir y proponer argumentos que darán peso a sus ideas.

8. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta el trabajo realizado en el proyecto de investigación, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Implementar el diseño metodológico de investigación-acción en el campo educativo como uno de los modelos más adecuados para contribuir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de él, los maestros además de conocer la situación real que puede afectar el completo desarrollo de los estudiantes y el logro de aprendizajes, guían una serie de acciones desde su práctica pedagógica e introducen mejoras a fin de subsanar la realidad del contexto en el cual están inmersos, por consiguiente, se perfilarán como profesionales de la educación que investigan, proponen, ejecutan ciertas operaciones para fomentar la calidad de la enseñanza y reflexionan continuamente sobre su quehacer pedagógico.
- Atribuirle valor a la práctica de la lectura en los primeros niveles de escolaridad, adquiriendo un mayor compromiso frente al tiempo que se debe dedicar a compartir una historia con los estudiantes, brindando experiencias gratas, donde se propicie el interés por leer, donde los estudiantes puedan interrogar el texto de manera natural, sin sentir que el maestro en todo momento ejerce el control de la lectura para saber qué tanto aprendieron, por tanto se requiere de un mediador que promueva experiencias significativas entre el texto y el lector en formación, pues de él dependerá el concepto que los niños(as) construyan en su mente, al percibir la lectura como una actividad que despliega interés y goce o una tarea aburrida que se debe cumplir.
- Crear comunidades de aprendizaje entre docentes, de manera que se generen espacios para compartir experiencias relacionadas a prácticas de lectura exitosas, las estrategias que pueden favorecer la comprensión de lectura y algunas

referencias teóricas que pueden apoyar el trabajo en el aula, esto con el fin que los maestros adquieran algunas bases y orienten de mejor forma los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Disponer de material de lectura en el aula, específicamente aquellos con imágenes, ya que permite ilustrar de manera más creativa el contenido de un cuento y desarrollar desde el preescolar proceso de lectura con desempeños en comprensión, dado que los textos que incorporan las imágenes como el caso del libro-álbum es propicio para dar inicio al desarrollo de habilidades comprensivas y realizar procesos de pensamiento permitiendo hacer reconstrucciones de lo leído.
- Realizar adecuaciones en el plan de área del grado preescolar, donde se visibilice el trabajo de la lectura a través de secuencias didácticas cuyos contenidos integren actividades articuladas para generar procesos de pensamiento, el desarrollo de las competencias comunicativas y el fomento de la comprensión lectora.
- Diseñar e implementar secuencias didácticas como una estrategia que le permite al maestro orientar de manera más organizada situaciones de aprendizaje que ha de llevar al aula de clases, donde se visibilice los objetivos que deberán alcanzar los estudiantes y la integración de actividades consecutivas que favorezcan el clima de aprendizaje, brindando experiencias significativas donde los niños(as) se perciban como sujetos que aportan en la construcción de nuevos conocimientos al realizar procesos cognitivos que demanden relacionar lo que sabe con su entorno, recoger información, abstraer, explicar y demostrar lo aprendido.
- Implementar la propuesta pedagógica realizada en la presente investigación en otros contextos educativos donde se busque fortalecer los procesos de comprensión de lectura desde nivel preescolar utilizando como recurso didáctico el

libro-álbum, esto con el fin de replicar la experiencia y conocer el impacto en la mejora de la comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. 1993.

ARENAS LANDÍNEZ, Adolfo y GÓMEZ JIMÉNEZ, Kelly. Las rúbricas o matrices de valoración, herramientas de planificación e implementación de una evaluación por desempeños. Revista de la facultad de ingenierías fisicomecánicas UIS

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2016

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela. El libro álbum en Argentina. 2003.

BARRET, Thomas. Citado por GALLEGO, Julio Martín, CORTEX, David Alexander. Comprensión y producción textual. Primera edición. Barranquilla: Fundación Promigas, 2013. p.31.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique grupo editor S.A. segunda edición. 1997

BAUSELA HERRERAS, Esperanza. La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación. p 7

BIALET, Graciela, El berretín de la lectura. En El fomento del libro y la lectura/6. Resistencia, Fundación Mempo Giardinelli, 2004, p. 24.

BISQUERRA ALCINA, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Editorial la Muralla S.A. pág. 279.

BONILLA, Elssy, RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Guía de entrevista y cuestionario. Grupo editorial Norma. Bogotá. 2005

BODROVA, Elena y LEONG, Deborah. Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. 1 ed. México: Pearson Prentice Hall, 2004. 54 p.

CÁCERES GÓMEZ, Ángela Patricia. La enseñanza de la habilidad de la regulación de la lectura para fortalecer la competencia lectora, en los niveles literal e inferencial, en estudiantes de escuela nueva de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, sede B-Guayaquil. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2017.

CAJIAO, Francisco. Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. 1 ed. Bogotá: mayo, 2013. 55 p.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre la Lectura Contemporánea. Anagrama, Barcelona, 2006.pag.22

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en la lectura. Universidad de Castilla La Mancha

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN. PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad. Diciembre.2013

CENTTY VILLAFUERTE, Deymor B. Manual metodológico para el investigador científico. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de economía. 2006. Capítulo VI p. 41

COLOMBIA APRENDE. La red del conocimiento. ABC de las pruebas Saber. Recuperado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/article-89525.html>

COLOMBIA CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Constitución Política (20, julio, 1991). Bogotá, 1991. 125 p.

COLOMBIA CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 1994.50 p.

COLOMER, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores, recuperado el 20 de mayo de 2016. Disponible en: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf.

COLOMER, Teresa. El álbum y el texto. En: Revista de Literatura infantil y juvenil [online], 1996, No. 39 [citado 4, septiembre, 2017]

COLOMER, Teresa. Revista de Educación: El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil. 2005

COLOMER, Teresa y DURÁN T. La literatura en la etapa de educación infantil. p. 213

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2 ed. Madrid, 1998. 17 p.

CORTEZ, D. Módulo de comprensión textual. Fundación Promigas Barranquilla. Adaptación de: Esther Blanco Iglesias. En: http://www.educación.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redEle_3_05Blanco_1.pdf

DE LA VEGA ARIAS, Teresa de Jesús. Las posibilidades de los niños para interpretar los libro-álbum. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología.2012.

DELGADO SÁNCHEZ, Silvia. La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.2014.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de Desarrollo 2014-2018.Recuperado en mayo de 2016. Disponible en:
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g1.pdf
(consultado mayo 24 de 2017)

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p 15.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2ed. México: McGraw-Hill, 2004. 285 p.

DÍAZ, Cecilia. Libro álbum segundo año. La lectura de ficción enseña a leer. [en línea] https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Libro_álbum_y_libro_desplegable.pdf [citado 4 de marzo de 2017]

DOONAN, Jane: Enlaces con la Crítica: El libro álbum 2001.

DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica Madrid.2012

DUBOIS, María E. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. [online], noviembre, 2016. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentación/licad/archivos/modulos/sem-a/archivos/biblio/biblio1/445.pdf>

FERREIRO, Emilia, Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Recuperado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: URL: http://soda.ustadistancia.edu.co/online/mariachalelaDesarrollo%20de%20la%20lectura%20y%20escrit_mariachalela-/proceso_de_aprendizaje_de_la_lectura_y_la_escritura.html

FUNDALECTURA. Colombia: Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias. 2002. P. 2

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Cuerpo: Territorio de la vida, desde la cuna hasta la tumba. Citado por: RESTREPO, Álvaro. Recuperado el 18 de septiembre de 2016. Disponible en: www.comfenalcoantioquia.com/Portals/.../educacion/Cuerpo_Cuna_y_Tumba-Alvaro.

GÓMEZ GÓMEZ, María Olid. Lectura de diferentes adaptaciones del cuento: Caperucita Roja, como medio para aproximarse a la lectura crítica. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2017.
Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER, 3°,5° y 9°. Ministerio de Educación Nacional. Versión 1. Página 36. 2015

HANAN DÍAZ, Fanuel. Leer y mirar el libro-álbum: ¿un género en construcción? [online], [citado 5, junio, 2018]

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. sexta edición. p 403

ICFES. Evaluaciones internacionales. COLOMBIA EN PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Bogotá D.C 2013

ICFES, Ministerio de Educación Nacional. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Junio 2016. Disponible en URL:
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359 //seleccionReporte.jsp>

ICFES. [online]. Resultados saber 3°, 5° y 9°. Recuperado en mayo de 2016. Disponible en:
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

JORBA, Jaume y SANMARTÍ, Neus. La función pedagógica de la evaluación. Universidad Autónoma de Barcelona. p 4.

JOLIBERT, Josette. Prácticas de lectura en el aula. www.colombiaaprende.edu.co
cartilla_lectura_tapa_web cartilla-colombiaaprende

JOLIBERT, Josette. Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil. Ediciones Novedades Educativas.

LIONNI, L. Pequeño azul y pequeño amarillo. Sevilla: Kalandraka, citado por

OSPINA VILLALBA, Galia. El libro álbum. Experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta. (1 ed.) Colombia, 2016. p.64.

LÓPEZ, Yolanda. Leer para comprender, escribir para transformar. Serie Río de Letras. Libros Maestros, Plan Nacional de Lectura y escritura. Bogotá 2013. p. 16.

LOZANO SIMÓN, Erica. El libro-álbum y el desarrollo de la competencia literaria. Universidad Zaragoza. Facultad de Educación.2014.

MALDONADO MORENO, Martha Mireya. Significado de una experiencia entre pares desde el libro-álbum. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2013.

MARTINEZ; José Daniel. Emilia Ferreiro y sus grandes aportes a la lectoescritura desmitificada de la escuela de hoy, 2008

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa. Revista Paradigma. 2006

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Caja de materiales Siempre Día E. Orientaciones Pedagógicas. Bogotá. 2006

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Colombia.p.1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares preescolar. Colombia. 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje Transición.2016. p. 15

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Icfes Saber 3°,5°,7° y 9°. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Institución Educativa San Marcos el Llanito. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos a la escuela. Serie Río de Letras. Libros Maestros Plan Nacional de Lectura y Escritura

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento. Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Convenio 686. Bogotá: marzo, 2014. 13.p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. 1 ed. Colombia: 2012. 28 p.

MINEDUCACIÓN. ICFES. Guía de interpretación y uso de resultados Pruebas Saber 3°,5° y 9°. 2015.

Modelo De Lectura Crítica. Saber Pro Icfes.2015. pág.1

OCDE PISA 2012. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) Recuperado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

OCAMPO ARANDA, Diana Marcela; VALENCIA ÁLVAREZ, Marcela. La lectura, un placer de sentidos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.Colombia.2015

OTERO CHAMBEAN, Jorge. Transformación Docente. Breve manual para elaborar secuencia didáctica

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. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.2010

PARRA PARRA, Herly; ZORRILLA MONTES, Claudia; MORENO FONSECA, LeidyConstanza; PINEDA TORRES, John Nelson. La lectura inferencial desde el libro-álbum potencia la comprensión en niños de preescolar y primaria.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de Letras. Libros Maestros Plan Nacional de Lectura y Escritura. Pág. 109.

PÉREZ, Mario. Proceso Cognitivo: Teorías del aprendizaje de Piaget y Vigotsky.

PINEDA TORRES, John Nelson. La lectura inferencial desde el libro álbum potencia la comprensión en niños de preescolar y primaria

PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA. Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia, Fundalectura, Ministerio de Cultura,Dane, Cerlalc, Cámara Colombiana del Libro, Bogotá, 2006.pág.6

PUENTE FERRERAS, Aníbal. Hábitos lectores y animación a la lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca. 2001, pág. 21.

PUERTO RUBIO, Martha Liliana. Leer con imágenes, dibujar con palabras, la comprensión lectora mediada por el libro álbum. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.Colombia.2015

PUENTE FERRERAS, Aníbal. Hábitos lectores y animación a la lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca. 2001, pág. 23.

REGALADO LOPEZ, Oscar. Metodología de la investigación científica. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información. Chiclayo, febrero 2014. Disponible en: <http://es.slideshare.net/oscarlopezregalado/marco-metodolgico-38046737>

REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Bogotá. 2005. p. 9.

ROSERO, Jose. Colombia: Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado, 2010.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Módulo de investigación social. Bogotá: Arfo, 2002. p. 140

SERRANO, S. Competencias de lectura Crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. 2007

SMITH, Frank. La lectura en el nivel inicial-Dirección General de Cultura y Educación-servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/.../educación inicial/.../2009/lectura_nivel_inicial

SOLE, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamérica de lectura. septiembre. p. 3


SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Materiales para la Innovación Educativa. Grao. pag.77

UNESCO. Aportes para la enseñanza de la lectura. En: SERCE: Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Salesianos Impresores S.A Enero, 2009.p.17

ZEGARRA, Claudia y GARCÍA, Jahir. Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vigotsky. Trabajo final del seminario sobre Piaget. Disponible en: http://www.academia.edu/1370404/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vigotsky

ANEXOS

ANEXO A. Prueba inicial de lectura

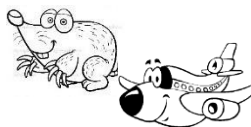
	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO PRUEBA DE LECTURA ESCRITA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Implementación de una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum para el desarrollo de habilidades comprensivas en niños del grado transición.	
OBJETIVO: Establecer las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del grado transición.	

EL AVIONCITO QUE NO SABÍA VOLAR

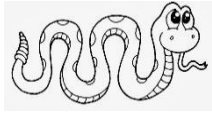
1. Señala la imagen que corresponde al título del cuento.



2. Observa y encuentra el personaje principal de la historia, coloréalo.



3. Encierra el personaje que no pertenece al cuento narrado anteriormente.



4. Encierra el lugar donde vivía el avioncito.



5. ¿Cuál era el problema del avioncito? Colorea la respuesta indicada.

Que no sabía bailar



Que no sabía caminar



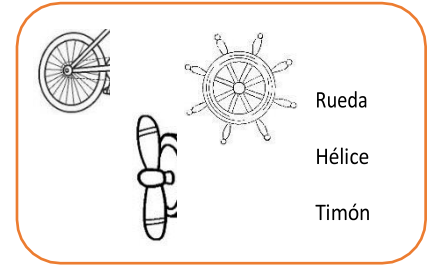
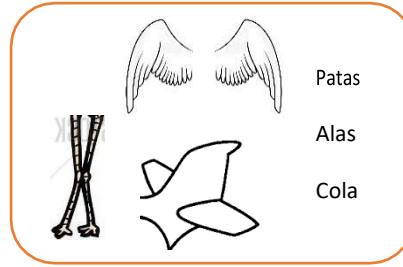
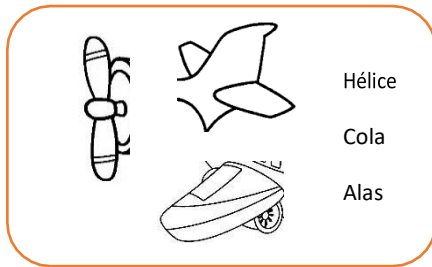
Que no sabía volar



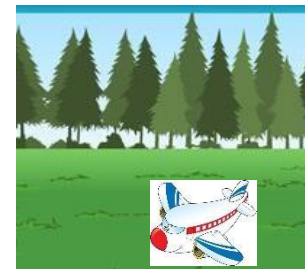
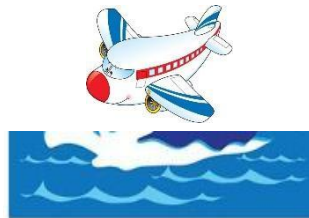
6. Dibuja en el recuadro un animal volador que se mencione en la historia.



7. Señala las partes que necesitaba el avioncito para poder volar. Coloréalas



8. Según la lectura, ¿cuál de estos lugares es el más apropiado para que el avioncito aprendiera a volar? enciérralo.




9. Observa e identifica el personaje que enseñó a volar al avioncito. Marca la respuesta.



10. Escribe 1, 2, y 3 para ordenar lo que pasó en el cuento.



ANEXO B Protocolo de entrevista semiestructurada

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES	
--	---

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Implementación de una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum para el desarrollo de habilidades comprensivas en niños del grado transición.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Identificar las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial.


Fecha de realización de la entrevista:
Años de experiencia en la docencia:
Entrevistador:
Hora de inicio:
Hora de finalización:

PREGUNTAS
1. ¿Podría mencionar ¿cuáles textos fueron sus favoritos en la niñez?
2. ¿Qué tipo de texto ha podido identificar que resulta más atractivo de leer para sus estudiantes?
3. ¿Cómo podría definir el acto de leer?
4. ¿Qué edad considera es la adecuada para iniciar el proceso de lectura?
5. ¿Qué función desempeña el maestro en el proceso de lectura durante la etapa inicial de formación?

6. De acuerdo a su experiencia, ¿cómo se puede fortalecer el proceso lector en el grado transición?
7. Dentro de su práctica pedagógica ¿qué actividades ha promovido para crear en los estudiantes el hábito lector?
8. ¿De qué tiempo dispone para realizar actividades de lectura?
9. ¿Qué habilidades comprensivas pueden fortalecer los estudiantes cuando se les lee frecuentemente?
10. Podría mencionar ¿Qué estrategias promueve para fortalecer la comprensión de lectura en sus estudiantes?
11. ¿Cuál de las estrategias utilizadas le ha dado mayores resultados?
12. ¿Qué aspectos sugiere tener en cuenta para garantizar que los estudiantes comprendan lo leído?
13. ¿Cómo evalúa el proceso de lectura?

Maestra, agradezco su disposición. Sus aportes son valiosos para enriquecer este proceso de investigación.

ANEXO C. Registro estructurado de observación

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS TÉCNICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE REGISTRO ESTRUCTURADO DE OBSERVACIÓN	
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Implementación de una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum para el desarrollo de habilidades comprensivas en niños del grado transición.	
OBJETIVO: Identificar las estrategias de comprensión de lectura que utilizan los maestros del grado transición de una institución educativa oficial.	

CRITERIOS	SIEMPRE	A VECES	MUY POCAS VECES
1. Propone actividades significativas orientadas a fortalecer el proceso lector en el nivel inicial.			
2. Las actividades de lectura son organizadas con anterioridad.			
3. La docente planifica actividades de lectura en voz alta todos los días.			
4. La docente aprovecha y hace buen uso del recurso existente para realizar el proceso de lectura.			
5. El recurso didáctico para favorecer el proceso de lectura responde a los intereses y edad de los educandos.			
6. La docente propicia un ambiente favorable para desarrollar actividades de lectura.			
7. Existen actividades antes de la lectura.			
8. El estudiante es orientado a hacer uso de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura.			

9. Se promueven preguntas sobre el texto permitiendo al estudiante elaborar predicciones.			
10. Propone objetivos de aprendizaje en las prácticas de lectura.			
11. Promueve a través de consignas en los cuadernos de los estudiantes actividades de lectura en casa.			
12. La docente conoce y aplica estrategias antes, durante y después de la lectura.			
13. Los estudiantes son guiados a responder preguntas de tipo literal.			
14. Las preguntas planteadas por la docente favorecen la elaboración de inferencias.			
15. Se realizan actividades para evaluar el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes.			

ANEXO D Diario de campo

DIARIO DE CAMPO No 4
Fecha de la observación: septiembre 18, 19 y 20 de 2017
Lugar: Salón de clases.
Hora de inicio: 7:30 a.m.
Hora de cierre: 11:30 a.m.
Dimensión comunicativa
Recursos: portátil, video bean, hojas impresas, colores, lápices
Participantes: Estudiantes Grado 0 (20 estudiantes)
Observador: Katherine Infante Lancheros
Objetivo sesión 4: Reconocer la estructura del texto con el fin de identificar el recuerdo de detalles y facilitar la comprensión.
DESCRIPCIÓN <p>A la jornada de clases asistieron 17 estudiantes, la maestra dio la bienvenida a los niños y les comunicó que en ese día continuarían con la lectura del libro-álbum, les preguntó a los niños(as) si recordaban el capítulo leído y el EST. 13 respondió: "Dorotea y Miguel", otros estudiantes recordaron que el nombre del capítulo era El caballero y la princesa, seguidamente se realizó un corto diálogo sobre la lectura del cuento, es así que ante la pregunta ¿Qué aprendieron del cuento? EST. 6 respondió: Que no hay que pelear con los amigos, EST. 8: Hay que hacer turnos, EST. 11: Cuando jugamos en el parque un amigo primero y el otro después, EST. 5: Jugar sin pelear, EST. 13: No pelear, hacer tratos y pasar turno por turno. Luego de esta socialización se dio apertura al trabajo propuesto para la jornada.</p> <p>Como actividad de inicio se pegaron unas imágenes en el tablero con una consigna resaltando el valor de la amistad, el propósito era que los estudiantes comentaran lo observado en la imagen y realizaran una actividad que se encontraba escrita al respaldo de dichas imágenes, las cuales hacen alusión a las situaciones que se dan en la nueva</p>

historia de Dorotea y Miguel, capítulo 2 titulado Miguel se jacta. Algunos ejemplos propuestos fueron: (uno de los dos debe ganar y el ganador muy rápido correrá, en estatua me convertiré, en un pie me pararé y esta vez te ganaré, mil saltos voy a dar y de nuevo perderás), luego se llevó a cabo un conversatorio donde los estudiantes expresaron cómo se sintieron con la actividad. ¿Te divertiste jugando? EST. 7: Sí, porque gané con Cristhofer, EST. 5: Sí, porque gané con los otros amigos, ¿Y cuando no ganaste? EST. 5: Triste, ¿Crees que los buenos amigos deben decirle a los demás, mire yo si sé y usted no? EST. 5: Está mal por burlarse.

Seguidamente la maestra dijo a los niños que el cuento a leer también es de Dorotea y Miguel y que se llama Miguel se jacta, dicho esto, inició con la narración sin mostrar las imágenes, los estudiantes se mostraron atentos y guardaron silencio en el momento de la narración, aspecto importante a resaltar pues en ocasiones el grupo se distrae con facilidad.

Al enunciar nuevamente el título y preguntar si conocen el significado de la palabra jacta, el EST. 11 responde: cuando uno se come toda la comida, la docente aclaró lo que dice el estudiante y les manifestó que el término jacta quiere decir otra cosa, por tanto, les solicitó estar atentos a la imagen, inicialmente mostró el título, señalando su escritura en la parte superior de la diapositiva, posteriormente, indicó que observaran la imagen ¿Qué está haciendo Miguel? EST. 20: Se está burlando de Dorotea, EST. 5: Miguel se está riendo de Dorotea ¿Cómo se ve Dorotea? EST. 13: Se ve enojada, ¿Si el título dice Miguel se jacta entonces que quiere decir jacta? EST. 6: lero, lero, que se está riendo, ¿De qué creen que va a tratar este cuento? EST. 6: No sé.

Se entregó a cada estudiante una ficha con el fin que señalaran lo que ellos consideraban iba a tratarse el cuento, la maestra leyó en voz alta las opciones indicando que sólo debían marcar una. Luego, leyó la primera página del cuento para que a partir de la información expuesta los estudiantes pudieran extraer el significado de la palabra jactarse y nuevamente obtuvo información de cada uno a través de una ficha que contenía la pregunta: De acuerdo a lo escuchado, ¿qué crees que significa la palabra jactarse?, dando tres opciones de respuesta.

Se prosiguió con la lectura del cuento y a medida que se encontraba algún término la docente preguntaba a los niños(as) si era conocido, *Dorotea perdió el balance*, el EST. 6

responde que es perder el equilibrio, así mismo durante la lectura se plantearon una serie de interrogantes de acuerdo a los funcionamientos cognitivos (anticipación y elaboración del discurso en las ideas sobre el texto), con el fin de que los niños(as) expresaran oralmente sus ideas con respecto a: ¿Crees que Dorotea se divirtió jugando con Miguel? EST. 12: No, porque él hacía trampa, EST. 10: No, porque Miguel corría muy rápido y Dorotea se sentía enojada, EST. 14: No, porque él le ganaba y ella se sentía triste, ¿Por qué crees que Miguel puede saltar, correr más rápido, pararse en una pata y Dorotea no? EST. 12: Porque las niñas no aguantan, EST. 8: Porque las mujeres no pueden y los hombres tienen mucha fuerza y las mujeres tienen muy poquita, ¿Cómo crees que se portó Miguel con Dorotea? ¿Por qué? EST. 10: Medio medio porque la hacía cansar y la hacía correr, EST. 1: Mal porque se estaba burlando.

Luego de que los niños manifestaran sus ideas sobre las situaciones de la historia se dio paso a realizar una actividad grupal, el objetivo es que entre los participantes de cada equipo pudieran elaborar una hipótesis predictiva sobre la idea que se le ocurrió a uno de los personajes del cuento, es así como cada líder expresó: EST. 10: Que vamos a jugar con los ojos cerrados, con una sola pata y se fue calladita, EST. 11: Dorotea se va para la casa, EST.1: Que se va para la casa a practicar, EST. 13: Dorotea se va ir para un parque, EST. 7: Dorotea se va a la casa a dibujar. Dichas conjeturas fueron escritas en el tablero para compararlas con lo que realmente sucedió en la historia y verificar si algún grupo se acercó al contenido real del cuento.

Con el fin de retomar la comprensión global del libro-álbum, la maestra ejemplificó a través del capítulo El caballero y la princesa cómo se pueden retomar los aspectos más importantes de la historia y dividió el tablero en tres partes (cómo inicia el cuento, qué ocurre y cómo termina el cuento), para ello mostró láminas y pidió a los estudiantes que trataran de recordar como inició la historia y aportó pistas para su comprensión, una vez las láminas se ubicaron en los espacios correspondientes, la maestra realizó una actividad de modelado donde narró la historia a partir de los tres momentos. Seguidamente el mismo ejercicio fue realizado por los estudiantes pero con el capítulo leído en la sesión Miguel se jacta, se conformaron tres grupos y a cada uno se entregó unos rompecabezas que contenían las imágenes más relevantes de la historia, los niños

tuvieron que armar los rompecabezas y determinar el lugar que ocupaba en la narración, finalmente el líder de cada grupo narró el cuento a sus compañeros.

REFLEXIÓN

En la sesión se evidenció una mayor participación de los niños(as), pues a diferencia de la sesión anterior donde los estudiantes se distraían con facilidad y poco respondían de manera correcta los interrogantes, en la lectura del capítulo Miguel se jacta se observó en la mayoría del grupo una comprensión de la historia, por tanto al interrogar sobre la información del texto, los niños(s) dieron cuenta no solo de lo sucedido sino que además expusieron razones para explicar sus ideas, lo cual es un aspecto positivo porque varias de las respuestas cumplieron con el desempeño esperado para cada descriptor propuesto.

Así mismo se resalta que el conocimiento previo de los niños(as) contribuyó de manera significativa en el discurso emitido, pues en sus respuestas se deja ver la percepción que tienen acerca de las habilidades físicas que tienen los niños y que no son muy notorias en las niñas, para explicar mejor lo anterior, uno de los interrogantes planteados fue: ¿Por qué crees que Miguel puede saltar, correr más rápido, pararse en una pata y Dorotea no? Las respuestas más usuales fueron EST. 12: Porque las niñas no aguantan, EST. 10: Porque ella es una mujer y no puede hacer lo mismo, EST. 8: Porque las mujeres no pueden y los hombres tienen mucha fuerza y las mujeres tienen muy poquita. Lo que quiere decir que los estudiantes explicaron por qué ocurre una situación o acción específica en la historia desde el conocimiento fruto de su experiencia.

Otro de los aspectos a resaltar es que la mayoría de los estudiantes ya prestan más atención al contenido de las imágenes, pudiendo establecer el orden lógico e identificar los hechos según los tres momentos: cómo inicia, qué ocurre y cómo termina la historia, por consiguiente, esto facilitó recordar información relevante y expresar con sus propias palabras de qué trató el cuento.

Finalmente, en esta sesión se realizó más trabajo grupal por tanto se pudo evidenciar que esto favorece el intercambio eficaz entre pares, y como los niños(as) logran establecer acuerdos y escucharse entre sí al momento de planificar una solución ante una determinada situación.

ANEXO E Prueba final

	<p style="text-align: center;">MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO PRUEBA FINAL DE LECTURA ESCRITA</p>
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Implementación de una secuencia didáctica mediada por el uso del libro-álbum para el desarrollo de habilidades comprensivas en niños del grado transición.</p>	
<p>OBJETIVO: Establecer las principales dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del grado transición.</p>	

NOMBRE Y APELLIDO: _____ FECHA: 3-10-2017

1. Marca con una (x) el título del cuento.

El tigre y la ratona

El tigre y el ratón

El ratoncillo y su amigo

2. Encierra los lugares donde ocurre la historia.

1

2

3

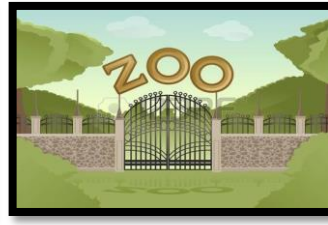
4



En el bosque



En el polo norte



En el zoológico



En una casa

3. ¿Quiénes eran los personajes del cuento? Coloréalos



Canguro



León



Tigre



Conejo



Ratón



Gato

4. Organiza la secuencia de acuerdo a lo ocurrido en el cuento.



5. ¿Por qué Tigre destruyó el castillo que hizo Ratón?



Porque Ratón no le dijo que lo armaran juntos.



Porque Tigre estaba practicando Karate.



Porque se resbaló y sin culpa tumbó las fichas.

6. Escucha con atención y marca la respuesta correcta.

¿Qué problema tenían antes Tigre y Ratón?



Antes Tigre se aprovechaba de Ratón porque era muy pequeño, siempre mandaba en los juegos y no compartía en partes iguales lo que comía.

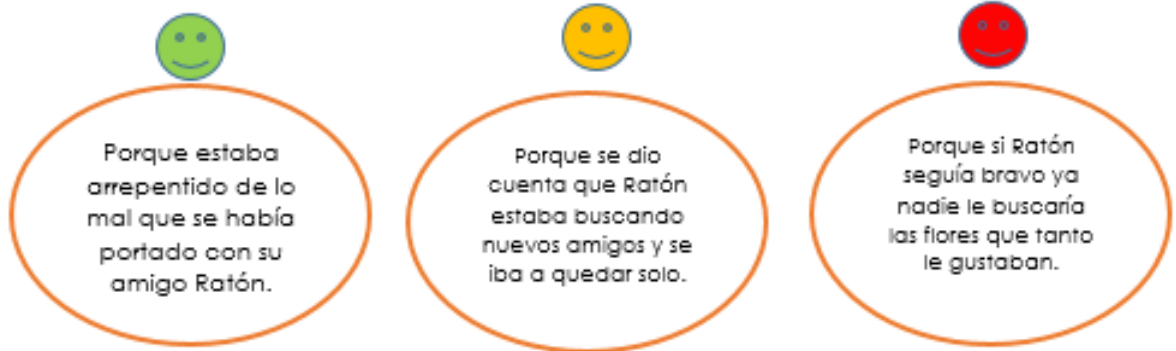


Antes Ratón sólo quería jugar a los vaqueros y no hacía turnos para jugar, por eso Tigre solo le daba un poco de bizcocho.



Antes Tigre y Ratón competían a correr por el bosque y cada vez que Tigre ganaba se burlaba de Ratón.

7. ¿Por qué Tigre decidió cambiar?



8. ¿Cómo fue el final del cuento?



Triste, porque Ratón no perdonó a Tigre y dejaron de ser amigos.





Feliz, porque Tigre mejoró su comportamiento y aprendió que con los amigos se deben hacer acuerdos y compartir por igual.



Sorpresivo, porque después de compartir el bizcocho y jugar a los vaqueros, Ratón nunca más volvió a encontrarse con su amigo Tigre.

9. Crees que Ratón hizo bien al gritar a Tigre por haberle destruido el castillo?

ANEXO F Asentamiento informado de los estudiantes

 	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES
---	--

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por KATHERINE INFANTE LANCHEROS. He sido informado (a) que el objetivo principal de este estudio es DETERMINAR DE QUE MANERA LA LECTURA DEL LIBRO-ÀLBUM FORTALECE EL PROCESO DE DESARROLLO DE HABILIDADES COMPRENSIVAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA. Me han indicado también que tendré que participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas de mi tiempo durante tres días de la semana.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo katheinfante@hotmail.com, contacto (314)4641220.

Firma del Participante

Fecha

ANEXO G Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación



El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante KATHERINE INFANTE LANCHEROS bajo la dirección de LEONARDO RAÚL BRITO de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio DETERMINAR DE QUE MANERA LA LECTURA DEL LIBRO-ÁLBUM FORTALECE EL PROCESO DE DESARROLLO DE HABILIDADES COMPRENSIVAS Y CRÍTICAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá participar en el desarrollo del proyecto, responder preguntas y brindar información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos lo cual requerirá de dos horas en la jornada de la mañana durante tres días de la semana, que no tomará muchos minutos de su tiempo. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas o aspectos abordados en el proyecto le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Lorena Vargas M.

Firma del padre de familia



Nombre de mi hijo (a) participante

Jack Jairo Pacheco

Fecha:

Abril 17 de 2017

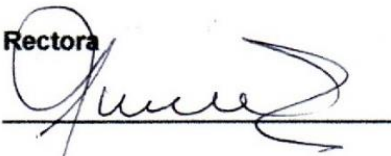
ANEXO H Consentimiento informado para directivos docentes

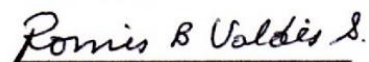
 	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS DOCENTES
---	--

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer información a los directivos docentes de la institución educativa sobre la investigación que será realizada por la estudiante KATHERINE INFANTE LANCHEROS bajo la dirección de LEONARDO RAÚL BRITO de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es DETERMINAR DE QUE MANERA LA LECTURA DEL LIBRO-ÁLBUM FORTALECE EL PROCESO DE DESARROLLO DE HABILIDADES COMPRENSIVAS Y CRÍTICAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.

Si ustedes autorizan la ejecución de este estudio, se les pedirá participar en el desarrollo del proyecto, respondiendo preguntas y brindando información para la recolección de los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados por la docente investigadora y que no tomará muchos minutos de su tiempo. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si tienen algunas dudas sobre este proyecto, puede formularlas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas o aspectos abordados en el proyecto le parecen incómodas, tienen ustedes el derecho de hacérselo saber a la docente investigadora o no responderla.

Desde ya les agradecemos su valiosa participación. En constancia firman,

Rectora

Fecha: Abril 20/17

Coordinador


ANEXO I. Declaración del docente investigador

 	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR</p>
---	--

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: KATHERINE INFANTE LANCHEROS

Firma: Katherine Infante Lancheros.

Cedula de Ciudadanía número: 60.266.727 expedida en Pamplona

Fecha: 17 de abril de 2017

ANEXO J Certificado de buenas prácticas

