



**SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA
PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL
GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUILLERMO VALENCIA DE LA
CIUDAD DE CALI.**

Presentado por

LADY MARCELA RODRÍGUEZ VELASCO

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2018

SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA PARA
EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL GRADO
CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUILLERMO VALENCIA DE LA CIUDAD
DE CALI.

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

Lady Marcela Rodríguez Velasco

Directora:

Mg. Mariana Alejandra Arévalo Lozano

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

2018

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Santiago de Cali, 2018

Dedicatoria

A Dios, esa fuerza y poder indescriptible que me ha dado vida una y otra vez, permitiéndome cumplir con mi sueño: poder estudiar para mejorar mis conocimientos en pro de la niñez. Infinitas gracias amado padre.

A mis padres y hermanos, quienes siempre han creído en mí y me han apoyado en todas las decisiones de mi vida. Ustedes han sido el bastón que me ha sostenido aún en los momentos donde se hizo difícil el camino.

Este sueño es por y para mi hija Sara Sofía, ella es el motivo de mi lucha diaria, quien me ancla y me impulsa a la vez. Gracias por tolerar, entender y apoyar mis ausencias, que mi esfuerzo sea el ejemplo para tu vida.

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional, su apuesta por la formación de los que construimos patria en las aulas es un voto de confianza en los maestros y lo que podemos llegar a lograr con la adecuada capacitación.

A la Universidad ICESI, allá se abrieron las puertas a un mejor conocimiento por medio de todas las posibilidades que se me mostraron durante esta formación. A los docentes que contribuyeron a pensar, repensar y construir la posibilidad de cambio en mis ideas y prácticas.

A la Institución Educativa Guillermo Valencia porque no fue casualidad llegar allí. Mi vida entera se transformó gracias a lo vivido, a lo construido y a los retos que allá se me han planteado. A mis compañeros, personas que engrandecen la labor de ser docente, junto a ustedes y gracias a sus lindas experiencias, luchas y esfuerzos se construye el futuro en nuestras aulas.

Muy especialmente a mi directora de trabajo de grado, la Magister Mariana Alejandra Arévalo, una excelente docente quien me dedicó muchas horas leyendo, corrigiendo, acompañando e indicando el camino en la reescritura y sobre todo creyendo siempre en mí, su guía fue fundamental.

Resumen

En el presente trabajo de investigación, el lector encontrara una estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora, dirigida a la población de estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali por medio de una secuencia didáctica basada el libro álbum como herramienta. El presente trabajo es de enfoque cualitativo mediante una actividad focal, la observación participante y la sistematización de la información. Los resultados demostraron la necesidad del uso de estrategias que permitan el mejoramiento de conocimientos asociados a la comprensión lectora y la pertinencia del uso del libro álbum como estrategia para lograrlo.

Palabras Claves: Comprensión lectora, nivel de lectura, secuencia didáctica, libro álbum.

Abstract

In this research work, the reader will find a strategy for the improvement of reading comprehension, aimed at the population of fourth grade students of the Guillermo Valencia Educational Institution of the city of Cali through a didactic sequence based on the book album as a tool. The present work is a qualitative approach through a focal activity, participant observation and the systematization of information. The results demonstrated the need for the use of strategies that allow the improvement of knowledge associated with reading comprehension and the relevance of using the book album as a strategy to achieve it.

Key words: Reading comprehension, reading level, didactic sequence, album book.

Contenido

1	INTRODUCCIÓN	13
2	ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
4	JUSTIFICACIÓN.....	34
5	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	36
6	OBJETIVOS.....	37
6.1	OBJETIVO GENERAL	37
6.2	OBJETIVO ESPECÍFICOS.....	37
7	MARCO DE REFERENTES CONCEPTUALES	38
7.1	LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	49
7.2	LA COMPRESIÓN LECTORA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	42
7.3	LOS NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA Y EL LIBRO ALBÚM COMO ESTRATÉGIA DE ENSEÑANZA.....	55
8	DISEÑO METODOLÓGICO	63
8.1	Contexto de la investigación.....	63
8.2	Sujetos de la Investigación.....	64

8.3	Tipo de Investigación	65
8.4	Técnicas de recolección.....	66
8.4.1	Actividad focal	66
8.4.2	Observación participante	67
8.5	Sistematización de la información	67
8.6	Procedimiento	68
9	RESULTADOS.....	70
9.1	Nivel De Comprensión de lectura en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia	70
10	DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DELA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO	91
10.1	Fases de preparación, anticipación y evaluación de las secuencias didácticas. 91	
10.1.1	Actividad 3 momento uno. La contrariedad de las moscas	94
10.1.2	Actividad uno momento tres. Idea principal del texto	100
10.1.3	Actividad dos momento tres. Personajes primarios y secundarios .	109
10.1.4	Actividad tres momento tres. La conclusión	112

10.1.5	Actividad cuatro momento tres. Técnica de parafraseo	114
11	DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN RELACIÓN AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN LECTORA A NIVEL CRÍTICO.	117
12	DISCUSIÓN.....	129
13	CONCLUSIONES.....	137
14	RECOMENDACIONES.....	138
15	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	139

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Ocho maneras de leer sin criticidad según ICFES	30
Tabla 2. Grilla de diagnóstico primero dos niveles de la comprensión lectora, literal e inferencial	73
Tabla 3. Rejilla de evaluación nivel crítico, trabajo de Marín y Gómez (2015).	75
Tabla 4. Rejilla de diagnóstico y evaluación diseñada para el trabajo de investigación	76
Tabla 5. Diagnóstico inicial del nivel literal de la comprensión lectora	80
Tabla 6. Diagnóstico inicial del nivel inferencial de la comprensión lectora	82
Tabla 7. Diagnóstico inicial del nivel crítico de la comprensión lectora	84

Tabla 8. Pregunta uno sobre imágenes	85
Tabla 9. Pregunta dos sobre imágenes	87
Tabla 10. Pregunta tres sobre imágenes	89
Tabla 11. Momento UNO de la secuencia didáctica / Qué es una comprensión lectora crítica	92
Tabla 12. Momento DOS de la secuencia didáctica / ¿Cómo estamos nosotros?	96
Tabla 13. Momento TRES de la secuencia didáctica / Aprendamos hipótesis, las ideas secundarias, personajes primarios y secundarios en el texto, el parafraseo y las conclusiones	98
Tabla 14. Evaluación final del nivel literal de la comprensión lectora	121
Tabla 15. Evaluación final del nivel inferencial de la comprensión lectora	123
Tabla 16. Evaluación final del nivel crítico de la comprensión lectora	125
Tabla 17. Evaluación final pregunta uno sobre las imágenes	126
Tabla 18. Evaluación final pregunta dos sobre las imágenes	127

Lista de gráficos

	Pág.
Gráfico 1. Diagnóstico inicial del nivel literal de la comprensión lectora	81
Gráfico 2. Diagnóstico inicial del nivel inferencial de la comprensión lectora	83
Gráfico 3. Diagnóstico inicial del nivel crítico de la comprensión lectora	84

Gráfico 4. Pregunta uno sobre imágenes	86
Gráfico 5. Imagen del libro Camino a casa	87
Gráfico 6. Pregunta dos sobre imágenes	88
Gráfico 7. Pregunta tres sobre imágenes	89
Gráfico 8. Imagen del libro Camino a casa	90
Gráfico 9. Clasificación de los personajes	110
Gráfico 10. Evaluación final del nivel literal de la comprensión lectora	122
Gráfico 11. Evaluación final del nivel inferencial de la comprensión lectora	124
Gráfico 12. Evaluación final del nivel crítico de la comprensión lectora	125
Gráfico 13. Evaluación final pregunta uno sobre las imágenes	127
Gráfico 14. Evaluación final pregunta dos sobre las imágenes	128

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo representa el interés de la autora por promover en los estudiantes sus habilidades, competencias y conocimientos generales en cuanto al lenguaje y de manera específica en la comprensión lectora, todo esto considerando que resulta impensable abordar la relación entre el conocimiento y el aprendizaje en el humano sin reconocer el papel central que desempeña el lenguaje Ribes (2007).

La comprensión de aquello que se lee se considera en esta investigación una necesidad fundamental para arraigar cualquier tipo de aprendizaje en todas las áreas curriculares, es por ello que la trascendencia de esta preocupación no se ve limitada solo al lenguaje como área curricular, sino como herramienta fundamental para la comunicación y para el conocimiento mismo.

La competencia lectora, al ser una competencia que se trabaja en profundidad en el primer ciclo de la Educación Primaria desafía a los docentes a encontrar formas alternativas principalmente enfocados en la didáctica, para diagnosticar, identificar y corregir todos aquellos problemas que los niños tengan para comprender aquello que se lee.

Teniendo en cuenta esto se abordó la problemática por los bajos resultados en materia de comprensión lectora tanto en instituciones privadas como oficiales, y de manera específica da cuenta de la situación actual de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali, sobre los cuales se

aplicaron estrategias pedagógicas basadas en las secuencias didácticas y el libro álbum con el fin de promover la comprensión lectora a nivel crítico.

Se trabajó con 35 estudiantes del grado cuarto de la Institución educativa Guillermo Valencia de la Ciudad de Cali, con edades entre los 9 y 11 años. El presente trabajo es de enfoque cualitativo mediante una actividad focal, la observación participante y la sistematización de la información.

Los resultados demostraron la necesidad del uso de estrategias que permitan el mejoramiento de conocimientos asociados a la comprensión lectora de tipo crítico y la pertinencia del uso del libro álbum como estrategia para lograrlo.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo se exponen aquellos estudios relacionados con el objeto de estudio, tomando una selección de trabajos de investigación que preceden al que se está realizando, pero que además guardan algún tipo de relación con los objetivos del estudio que se abordan, en este caso el diseño de una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.

El objetivo de la recopilación de antecedentes, obedece a la necesidad de realizar un análisis previo al respecto de las investigaciones realizadas en referencia al tema, para identificar tanto el enfoque metodológico, el marco teórico-conceptual estimado, los autores referentes, el contenido capitular escogido su relevancia y demás características. Así mismo por la necesidad de identificar las fuentes secundarias más relevantes en cuanto al tema en cuestión.

Se han diferentes trabajos que analizan la necesidad de la formación de la lectura en los estudiantes, estos son *“Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca”* (Alvarez, 2016); *“Diagnóstico de la Lectura Crítica de los Estudiantes de Grado Quinto de la Institución Educativa Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá”* (Lopez, 2016); *“Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos”* (Sanchez, 2016) y *“La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento”* (Marin & Gomez, 2015). Así mismo se han identificado otros trabajos que

se orientan al valor que tiene el libro álbum para la formación del estudiante en la comprensión lectora, estos son *“El potencial didáctico del libro-álbum para educar”* (Fajardo, 2014); *“Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?”* (Hannan, 2007) y *“El libro álbum como estrategia para la comprensión lectora”* del Magisterio Nacional. (Puerto, 2015)

En cuanto al trabajo de Álvarez (2016), este tuvo como objetivo proponer una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la Lectura Crítica a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje de la misma, por parte de los estudiantes de noveno y docentes del Colegio Antonio Nariño. La metodología utilizada fue de enfoque mixto ya que se valió de herramientas cuantitativas y cualitativas que permitieron acercarse de una manera más profunda al problema de acuerdo al bajo nivel de Lectura Crítica encontrado en el colegio Antonio Nariño de Cajicá.

A través del análisis se encontró que los problemas de lectura, trascendían al de la Lectura Crítica en cuanto a su comprensión, seguimiento y apuesta metodológica por lo tanto se dio la necesidad de proponer una guía de Lectura Crítica que pueda utilizarse por los docentes tanto de la institución como los que emprenden estos tipos de procesos en espacios y con estudiantes que comparten características similares al perfil encontrado en el contexto investigado (Alvarez, 2016).

La monografía realizada por López (2016) tiene por objetivo principal la identificación de los problemas de lectura crítica que a futuro permitan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa

Escuela Normal Superior —la Presentación de Soatá, para lo cual el autor realiza un análisis sobre el nivel de lectura crítica por medio de la observación y encuesta a estudiantes dando como resultado un informe con enfoque cualitativo, según los resultados obtenidos se comparan para detectar cuáles son las falencias de mayor frecuencia e impacto y así mismo desarrollar una secuencia didáctica que sea de utilidad para el aprendizaje de los niños. López (2016) aportó al tema con Diagnóstico de la Lectura Crítica de los Estudiantes de Grado Quinto de la Institución Educativa Escuela Normal Superior “la Presentación” de Soatá (Lopez, 2016).

Sánchez (2016) propone una investigación bajo el interés de alcanzar y mejorar los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico en textos argumentativos, en los estudiantes del curso 901 del colegio distrital Prado Veraniego jornada mañana. El objetivo fue desarrollar las competencias necesarias para mejorar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica, frente a los textos argumentativos. Además de implementar una propuesta metodológica que permita mejorar la comprensión lectora, identificando la unión entre la información explícita de los textos y los conocimientos previos de los estudiantes, gracias al diseño de estrategias que potencialicen la capacidad para argumentar, logrando alcanzar y potencializar el nivel crítico de lectura por medio del debate y la argumentación.

Respecto a la metodología, se siguió un proceso de investigación-acción, permitiendo realizar diferentes procedimientos para identificar un problema que da paso al estudio y aplicación de posibles estrategias que posibiliten el mejoramiento de la misma. La información recolectada permitió generar procesos reflexivos ante las problemáticas

observadas y sirvió como referente para el diseño y aplicación de las actividades fundamentadas en estrategias cognitivas para alcanzar y mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes (Sanchez, 2016).

Marín y Gómez (2015) presentan una estrategia didáctica basada en la implementación de cuentos cortos para el fortalecimiento de la lectura crítica, apoyándose en un marco conceptual y teórico que guíen al docente y al estudiante para una práctica más fructífera de la lectura. Su propuesta se ubica en una perspectiva cualitativa en la cual se pretende describir, comprender y explicar los fenómenos sociales partiendo desde las actividades que determinan la situación analizar. Se considera igualmente de tipo descriptivo ya que parte del hecho de que hay una realidad que resulta insuficientemente conocida y por tal motivo interesante para su desarrollo.

Los autores concluyen que la formación de lectores críticos es una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos no solo con el fin de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos, si no en educar seres humanos pensantes que no acepten de manera directa o total las ideas o razonamientos de un autor (Marin & Gomez, 2015).

Pasando a los trabajos orientados al valor del libro álbum como herramienta para el mejoramiento de la comprensión lectora, todos los autores coinciden en afirmar que este es un instrumento ligado al modelo constructivista, un tipo particular de material escrito, en el cual se propone un tipo de lectura en donde el lector tiende a solucionar contradicciones, mejorando partes de la historia y haciendo una correspondencia entre los dos códigos -

imagen y texto-, integrando las distintas voces, registrando los relatos intertextuales, explorando datos y planteando significados.

Fajardo (2014) por su parte afirma que el libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción. En su trabajo, Fajardo (2014) argumenta cómo la teoría y metodología de la educación literaria y del libro-álbum brindan una plataforma pedagógica ideal para diseñar propuestas curriculares basadas en la identificación y uso didáctico de elementos intertextuales en la literatura de tradición oral de las culturas en contacto, que sirvan de apoyo a programas de educación intercultural bilingüe. Como ejemplo, se describe de forma muy resumida un modelo creado para el contexto de Honduras, que incluye un análisis sobre las relaciones intertextuales que están presentes en las narraciones de los pueblos indígenas y afrohondureños.

Por su parte, en el trabajo de Hannan (2007) se destaca al libro álbum como una herramienta capaz de promover la capacidad de interpretar el lenguaje de las imágenes exigiéndole al niño un procesamiento paralelo o simultáneo de los signos. Su trabajo titulado *“Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?”* Hannan (2007) Se considera uno de los estudios más completos y elocuentes sobre el libro álbum, definiendo este último como un producto donde intervienen diferentes códigos (textos, fotografías, ilustraciones, diseño), aspectos materiales (formato, papel, tamaño) y un indiscutible pacto de recepción que exige la participación activa del lector para la construcción de significados. En su trabajo se exploran los antecedentes históricos del libro álbum, se

enumeran los criterios para reconocer su calidad, se reconoce la relación de sentido que se construye entre el texto y la imagen y, finalmente se destaca la influencia que los lenguajes pictórico y cinematográfico han tenido en los libros ilustrados para niños Hannan (2007).

Finalmente se cita el artículo de Magisterio Nacional “El libro álbum como estrategia para la comprensión lectora Puerto” (2015) en el cual se exploran las posibilidades del libro álbum como instrumento de enseñanza destacándolo como una subespecie del texto literario, que abre nuevos mundos a través de la imagen y del texto, pues permite ampliar el conocimiento sobre los objetos, los lugares, los tiempos, y a su vez, genera nuevas perspectivas sobre la imagen.

De acuerdo a las fuentes consultadas es pertinente una intervención que tenga en cuenta una estrategia que busque integrar otros códigos que faciliten la comprensión de textos a nivel crítico, lo cual contribuirá al desarrollo de habilidades que además de trabajar el lenguaje escrito también aborden la imagen. La cual puede contribuir a una mejor visión del texto que se quiere leer, especialmente en edad escolar.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje reconoce una gran importancia para el ser humano y su vida en sociedad, el mismo le permite establecer una comunicación con los demás seres vivos y vivir en comunidad. Así mismo el lenguaje es un instrumento de carácter social de suma importancia para el desarrollo del aprendizaje en todo ámbito:

(...) es impensable abordar la relación entre el conocimiento y el aprendizaje en el humano sin reconocer el papel central que desempeña el lenguaje. En los seres humanos, la mayor parte del aprendizaje y la adquisición y transmisión del conocimiento se da como lenguaje y mediante el lenguaje Ribes (2007)

Dado esto puede decirse que hay una estrecha relación entre los conceptos: aprendizaje, conocimiento y lenguaje. El conocimiento por su parte se entiende como el resultado o producto de conocer, lo cual se identifica a partir de un acto motor y lingüístico, o incluso por sus resultados; aprendizaje por su parte es lo que tiene lugar cuando se está aprendiendo, un proceso que implica cambios en el comportamiento, ya que ocurren cambios en el interior del organismo, tanto a nivel neuronal como cognoscitivo Ribes (2007). Es así como se desaparecen y se conciben nuevas ideas que van de acuerdo a los conceptos que se van anclando en el cerebro gracias a lo vivido, por ello se requiere de la interacción gracias al lenguaje que el niño ya trae.

En el escenario de la educación primaria y secundaria de los niños(as), uno de los medios para adquirir nuevos aprendizajes es mediante el lenguaje y su representación en la lectura, el niño que lee se enfrenta escenarios diversos, códigos, representaciones y

formas de interpretar la realidad en cuanto a temas, áreas y profundidades del conocimiento. Leer por tanto es un medio derivado del lenguaje que le permite al niño aprender cosas nuevas, sin embargo, la lectura solo tendrá efectos positivos en tanto el lector logre comprender aquello que el texto ya sea icónico, gráfico, o de diversas clases, desea transmitir.

Dada la relación entre aprendizaje, conocimiento y lenguaje, la comprensión lectora es un pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares, García (2012) la reconoce como una competencia que se trabaja en profundidad en el primer grupo de grados de la Educación Primaria, que va de primero a tercero, y sus resultados se evidencian con mayor fuerza a partir del segundo grupo de grados, que va de cuarto a quinto, de una manera creciente llevándolo incluso hasta la vida profesional y laboral de los seres humanos. Por tanto el adecuado aprendizaje de la comprensión lectora en alumnos de los primeros grados de básica primaria se convierte en una necesidad urgente.

Por su parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES argumenta esta necesidad urgente mencionando tres explicaciones que ha institucionalizado para justificar la relevancia de la lectura crítica en la educación nacional. En primer lugar esta se considera una competencia genérica necesaria para el adecuado desempeño cívico y laboral de todo ciudadano; en segundo lugar la lectura crítica se considera una necesidad que el estudiante que finaliza undécimo grado debe poseer; finalmente también se considera una de las competencias que deben haber desarrollado los estudiantes que terminan la educación superior.

Dentro de las políticas que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE ha establecido para medir el crecimiento económico el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA, el cual se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de exámenes realizados cada tres años en diferentes países, con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos. Este programase realiza por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas, como medida para monitorear el dicho rendimiento, evaluando entre otras competencias, la comprensión de lectura a partir de problemas por resolver OCDE (2015).

De acuerdo con ello PISA es un referente importante dentro de la problemática de investigación, ya que en lo que corresponde a la competencia de los alumnos en comprensión lectora para Colombia, ubica a los estudiantes colombianos en los últimos puestos de cara a la evaluación internacional, en comparación a los resultados de la mayoría de los países de la OCDE.

Mientras tanto se observa que los países de rendimiento promedio más elevado son Shanghái-China (552), Corea del Sur (539), Finlandia (536), Canadá (524) y Japón (520); quedando en el nivel 4 (Ministerio de Educacion, 2009). Los promedios de estos países de la OCDE y de la Unión Europea corresponden al nivel que va de 480 a 552 puntos. Lo cual significa que se destacan en recuperar información, interpretarla y hacer una reflexión sobre esta. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

En el caso de Colombia para el año 2015 los resultados del país resultaban preocupantes:

En cuanto a las pruebas que realiza el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa), Colombia se viene rajando año tras año en los diferentes temas. En las pruebas en las que los jóvenes fueron evaluados en lectura, matemáticas y ciencia el país ocupó el puesto número 61 entre 65. En la evaluación de solución creativa de problemas los resultados fueron vergonzosos: de 44 países que aceptaron hacer un test optativo para resolver problemas cotidianos, Colombia quedó en el último lugar y, en general, Latinoamérica quedó mal parqueada, pues Uruguay ocupó el puesto 42, Brasil el 38 y Chile el 36. En 2014 la situación no mejoró: los estudiantes colombianos obtuvieron el peor resultado en la evaluación sobre educación financiera, con sólo 379 puntos, quedando nuevamente en el último lugar de la tabla el Espectador (2015).

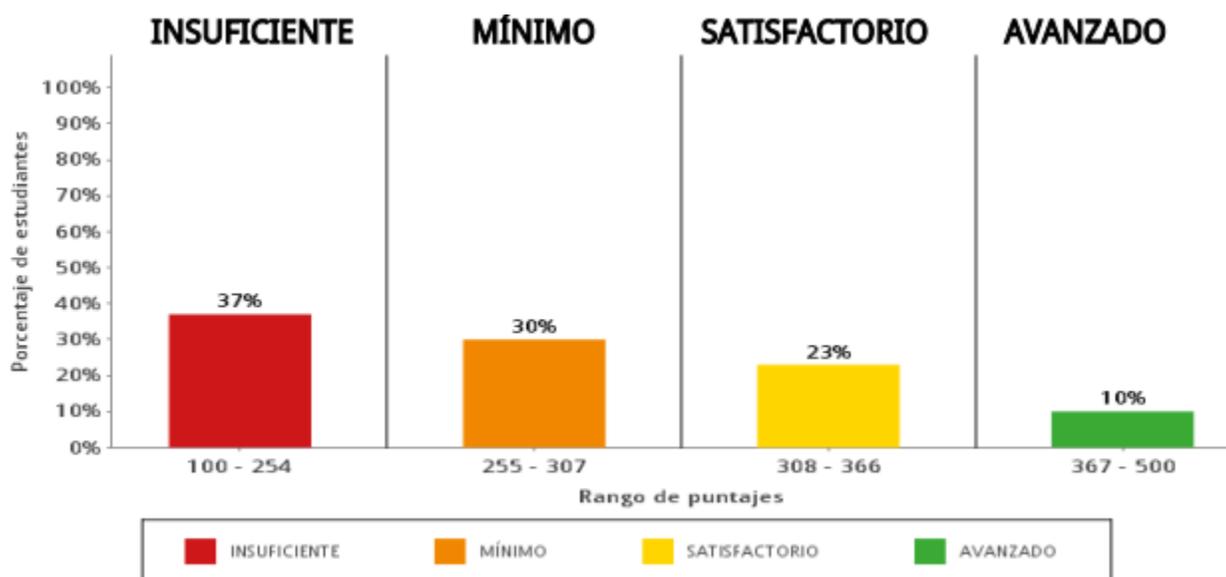
En cuanto a comprensión lectora, el país presentó en los años 2014 y 2015 las calificaciones más bajas ubicándolo en esta prueba cerca de la última posición. A pesar que el gobierno ha venido tomando medidas para mejorar de cara a los pobres resultados, la última prueba Pisa realizada, y de la cual el gobierno presenta una marcada mejoría, aun se evidencia un extenso camino por mejorar en esta competencia:

Colombia mejoró en esta área en comparación con los resultados de 2012, cuando obtuvo 403 puntos. Este año alcanzó los 425, situándose a la par con México, Costa Rica, Bulgaria, Rumania y Turquía, entre otros, y por delante de Brasil (407) y Perú

(398). Chile se ubica muy por delante del resto de países de la región con 459 puntos. Frente a estos resultados, el documento indica que el 43 % de los menores colombianos todavía no supera los estándares mínimos de la OCDE en comprensión lectora. En el caso de los estados miembros de la organización, el porcentaje de rezagados se sitúa en un 20 % OCDE (2016).

No solo las pruebas Pisa dan evidencia de la dificultad que tienen los estudiantes por comprender aquello que se lee, también los resultados de las pruebas Saber tercero y quinto lo indican:

Gráfica 1. Resultados pruebas SABER lenguaje grado 3°



Fuente ICFES

La autora del presente trabajo de investigación ha logrado acotar la problemática general de la comprensión lectora a la situación específica de los estudiantes de grado

tercero de la Institución educativa Guillermo Valencia, en los cuales diferentes argumentos evidencian el predominio de un resultado insuficiente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

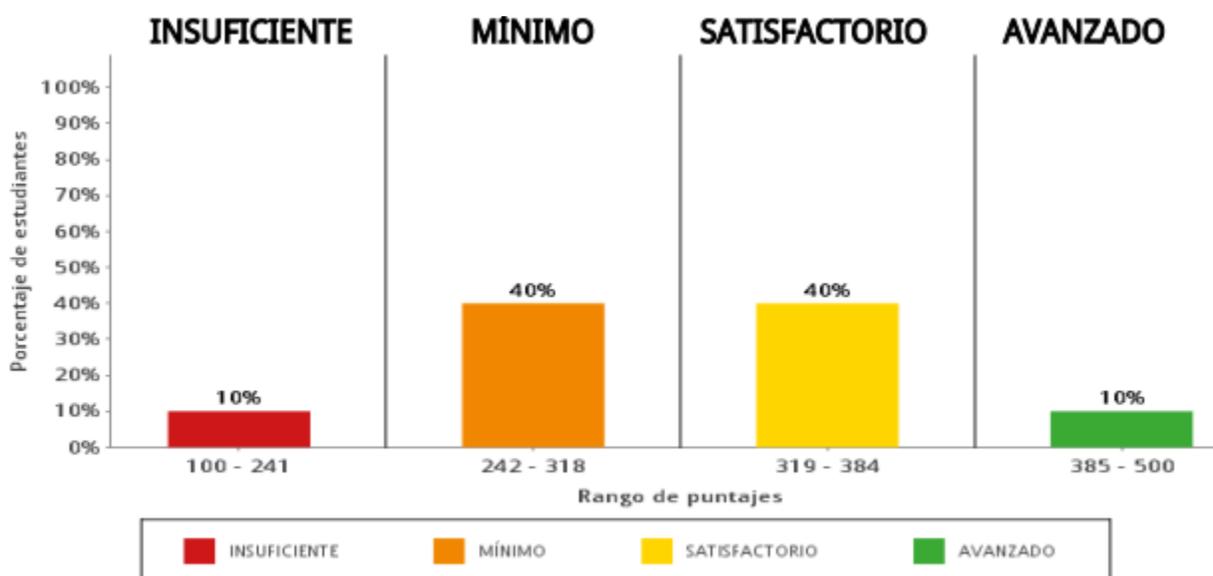
En las actividades instrumentales cotidianas, estos estudiantes presentan motivación por las diferentes actividades en el aula de clase, aunque son niños en este momento con rangos de edad entre los 7 y 9 años, durante la ejecución de la actividades en donde deben dar muestras de una capacidad por leer críticamente un texto los niños no logran pasar de la interpretación literal del texto sin profundizar en un análisis crítico. Cuando se les hace preguntas puntuales sobre comprensión lectora, adicionalmente los niños no prestan atención, no respetan el turno por la palabra de quien expone, y de manera general carecen de atención por periodos de tiempo prolongados demostrando una dificultad por parte de la maestra para poder regular los comportamientos de sus estudiantes, para lograr que mantengan la clase ordenada y que sigan las instrucciones para la ejecución de una lectura crítica. Nada en el texto parece motivarlos a atender su contenido.

La atención es la concentración de la mente hacia un estímulo determinado, por tanto implica la existencia de dos elementos: el estímulo, objeto u acción que atrae la atención proveniente del medio exterior o del propio cuerpo del individuo. La capacidad de concentración, hace referencia a un proceso personal, mediado por la experiencia personal, que incluye la edad del individuo, que hace determinante el proceso.

Al consultar a las maestras sobre las herramientas y técnicas para orientar a los estudiantes sobre la comprensión lectora a nivel crítico, se identificó que el libro álbum estaba siendo ignorado como herramienta, dado que se consideraba un tipo de texto que tendría una mayor aplicación en edades más tempranas.

Al indagar sobre los resultados del grado tercero de la Institución educativa Guillermo Valencia se evidencia que predomina el resultado insuficiente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de esta prueba, seguida por un desempeño mínimo, con un resultado que no llega ni a la mitad en el nivel satisfactorio y tan sólo un 10 % del desempeño avanzado. Estos resultados muestran un panorama complicado, el cual debe ser tenido en cuenta para las planeaciones y desarrollos de los saberes en los grados primero, segundo y tercero, los cuales son los que conforman este ciclo.

Gráfica 2. Resultados pruebas SABER lenguaje grado 5°



Fuente ICFES

De igual manera se pueden observar los resultados del grado quinto de la Institución Educativa Guillermo Valencia en grado quinto, que aunque tiene un mejor porcentaje en el desempeño satisfactorio es igual al desempeño mínimo y tan sólo llega al 10% del insuficiente, en el nivel avanzado reporta un porcentaje muy bajo. Esta prueba evalúa las competencias en lectura y escritura y los componentes: semántico dedicado al significado de las expresiones lingüísticas el sintáctico que estudia la relación, el orden y combinación de las palabras y expresiones dentro de un discurso y el pragmático que se refiere al uso del lenguaje.

Al respecto Pérez Abril analiza este panorama a nivel nacional, pues los resultados institucionales son un reflejo de los del país en general.

La calidad académica de la educación primaria en Colombia no es satisfactoria. La mayoría de los alumnos de tercero y quinto no muestran logros que reflejen el nivel educativo en que están ubicados. A los niños les falta relacionar y aplicar su aprendizaje escolar con su vida cotidiana. Manejan los conocimientos de forma aislada, sin conexión entre unos y otros. Además memorizan y presentan bajos niveles de comprensión PérezAbril (2013).

La problemática por los bajos resultados en materia de comprensión lectora incluyen tanto a instituciones privadas como oficiales, y de estas últimas se ha podido conocer por la experiencia docente de la autora del presente documento, la situación particular de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.

Al realizar una revisión de los medios por los cuales se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de esta institución educativa, se pudo conocer seis pruebas realizadas sobre estos niños en el periodo académico 2015-2016, dando cuenta de pruebas con cuestionarios escritos, que implicaban respuestas en los cuales se encontraron dificultades en los niveles inferencial y crítico.

Como evidencias de las dificultades en lectura crítica que aquejan a la población de estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali, se logró identificar el resultado de una prueba sobre texto leído en casa, en la cual cerca del 80% de los estudiantes presento problemas a nivel de comprensión lectora de tipo literal la cual da cuenta de los elementos explícitos, identificando detalles como: el tiempo, espacio, personajes, significado de palabras, entre otros, en este primer nivel, se logró evidenciar que la mayoría de los estudiantes carecían de la capacidad de contar de qué tratan los textos con sus propias palabras.

Adicionalmente en lo que respecta al nivel inferencial, cerca del 85% de los estudiantes no lograban establecer las relaciones entre las partes del texto para hacer hipótesis o concluir aspectos que están dichos de manera implícita en el texto. Considerando los tres niveles progresivos para garantizar un adecuado nivel de lectura crítica en los estudiantes, el resultado de las pruebas daba cuenta de la imposibilidad de los mismos por alcanzar dicho nivel.

Acerca de la totalidad de los estudiantes evaluados les fue difícil relacionar la información con la de otros textos, además de valerse de saberes previos y otros referentes para ampliar los contenidos del texto leído en casa.

Esta estimación causa preocupación, ya que teniendo en cuenta el sistema de evaluación de la lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional, el proceso actual como se evalúa la comprensión lectora va mucho más allá de la memorización. Según los lineamientos curriculares de lengua castellana que incluyen el nivel a: nivel literal, nivel b: nivel inferencia, nivel c: critico-intertextual, las pruebas realizadas en la institución solo responderían al nivel inferencial Ministerio de Educación. (2009)

Esto está relacionado con lo que servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) identifica.

Tabla 1. Ocho maneras de leer sin criticidad según ICFES

Lectura que desconoce los géneros discursivos	No diferencia los tipos de textos ni géneros.
Lectura fragmentada	Lectura desorganizada; divide el texto en bloques o apartes del texto, dejando vacíos que se empiezan a llenar mal, lo que da lugar a ambigüedades.
Lectura técnica	Dirigida a descifrar y decodificar el texto y por tanto, se reduce a lo literal. Es una lectura pobre y limitada.
Lectura descontextualizada	Ignora condiciones socioculturales y en general de contexto en las que se produce la información.
Lectura mecánica	Es una lectura automática, desinteresada y plana. Se lee por leer, ya sea porque la temática no atraiga al lector, porque el lenguaje del texto sea complicado o porque se crea conocer del tema.
Lectura obligada	No es libre ni espontánea. Se lee porque toca.
Lectura sin presaberes	Desconoce información necesaria para entender un tema.
Lectura pasiva	El lector espera que el texto aporte todo y en algunos casos cree ciegamente lo que le ofrece.

Fuente: (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014)

Al confrontar las ocho maneras de leer sin criticidad y acotarlos a la población de estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia que son objeto de estudio de la presente investigación, se puede dar cuenta desde la experiencia misma como docente que estos suceden en la actualidad, en diferentes niveles y desde diferentes personas, la totalidad de estas prácticas incorrectas de lectura, lo cual termina por generar una débil capacidad en la lectura crítica.

Tal y como lo identifica Álvarez (2016), una de las razones que justificaría estos problemas en los alumnos es que la mayor parte de la lectura que se realiza resulta utilitaria, objetivista y sólo se realiza con el fin de recibir una información general del texto (p. 13), esta es la realidad de estos estudiantes.

Otra causa que justifica esta situación problemática, es la evaluación de los textos de lectura a los estudiantes, a partir de la recolección de datos memorísticos tales como datos biográficos, fechas, lugares específicos. Esta forma de evaluación ha sido comprobada por otras investigaciones como la de Marín y Gómez (2015), como una estrategia que no implica mayor esfuerzo en cuanto a los procesos de análisis en la lectura y por ende no se valora el tiempo que los estudiantes dedican a la lectura.

Álvarez (2016) también menciona la incapacidad por detectar de manera autónoma sus propias dificultades o por otro lado interpretar dichas dificultades de manera incorrecta, sin embargo por el nivel de desarrollo cognitivo de un niño de cuarto de primaria, no podría asegurarse que esta sea la causa primaria de la problemática.

El resultado de la investigación realizada por López (2016) da cuenta también de otras causas que podrían justificar la problemática, como son el desinterés por vincular la percepción del estudiante, la falta de estrategias de motivación por parte del docente, la diversidad de los textos utilizados entre otros. La experiencia de Sánchez (2016) en estas poblaciones también permite incluir como causas los alumnos con problemas de atención, falta de interés por los asuntos académicos y bajos niveles de concentración, factores que generan en el ambiente de la clase, inconvenientes para la ejecución de cualquier actividad o taller relacionado con las prácticas pedagógicas.

Dentro de las posibles implicaciones de la deficiencia en la comprensión de lectura crítica, están los débiles procesos cognitivos de reflexión y comprensión. La lectura crítica según López (2016), permite la comprensión de la información que se establece en un documento, en ausencia de esta comprensión no se entiende, comprende y no se logra ver las diferentes opiniones que presenta el autor. La falta de reconocimiento de la intención de los textos, la falta de cohesión en los escritos que realizan y la dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de los diferentes textos, son de manera general tres implicaciones directas del bajo nivel de lectura crítica en los estudiantes.

Finalmente, un argumento que resulta clave para determinar la relevancia del presente trabajo de investigación es el de Marín y Gómez (2015), quienes afirman que dentro de las implicaciones de la ausencia de formación de un pensamiento crítico en los estudiantes, se restringe la posibilidad de personas reflexivas, cuestionadoras y con autonomía de pensamiento, que les permita tomar parte activa en la construcción de una

mejor sociedad, este último aspecto está directamente relacionado con la construcción de ciudadanía.

A este aspecto fundamental se suma la necesidad de desarrollar no solo una lectura crítica de un texto escrito, sino también de una realidad contextual. La lectura crítica tal y como lo demuestra el panorama identificado, le permite al estudiante asumir una conciencia crítica del entorno, asumir posturas autónomas, reflexivas y críticas de cara a aspectos de la vida personal y social. Es por ello que se hace urgente y pertinente abordar la comprensión de lectura desde el desarrollo y fortalecimiento de todos los niveles de la comprensión lectora: 1. Comprensión literal, 2. Comprensión inferencial, y 3. Lectura crítica o juicio valorativo Allende (1986), siendo la comprensión de lectura a nivel crítico el nivel más importante a promover en la formación de los estudiantes.

4 JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con el panorama identificado sobre la demanda en el fortalecimiento de la comprensión de lectura, se puede evidenciar cercanías con prácticas incorrectas, las cuales se buscan modificar para contribuir en el logro de diversos fines.

Es por ello que el presente trabajo resulta importante para el mejoramiento de la calidad educativa brindada por la institución Guillermo Valencia, la cual tiene como misión la atención y formación integral de los estudiantes, comprometidos con la construcción de ciudadanía, aportándoles al desarrollo de competencias y habilidades para las cuales la comprensión lectora implica el cumplimiento de las metas institucionales en el índice sintético de calidad y en la formación del ser.

El trabajo se justifica también en mejorar las estrategias por las cuales los docentes de la institución proyectan el aprendizaje de los niños, el paso de trabajos de aula a estrategias basadas en la didáctica permitirá demostrar a los docentes la existencia de formas alternativas y creativas para enseñar.

Por esta razón se da cuenta que la meta de investigación fundada en promover la comprensión lectora a nivel crítico, en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia tiene una gran relevancia pedagógica, principalmente porque se adhiere a la ley General de Educación, Ley 115 de 1994, que en su artículo 73 indica la necesidad de impartir una formación integral del educando a partir de diferentes recursos en donde se involucran aquellos didácticos disponibles y necesarios y aquellos estratégicos a nivel pedagógico.

Sumado a esto dado que la cultura de la imagen y de la utilización de diferentes estrategias visuales como son los emojis, los memes, las ediciones fotográficas y otras herramientas con usos críticos desde la opinión pública, se pretendió dar cuenta de una estrategia didáctica que permitiera dicho mejoramiento y que resultara cercana a los contextos y prácticas cotidianas de los estudiantes.

5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo promover el desarrollo de los niveles de comprensión lectora a través de una secuencia didáctica en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali?

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Promover el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.

6.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel actual de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.
- Diseñar una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.
- Implementar una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.
- Describir los resultados obtenidos de la implementación de la secuencia didáctica en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.

7 MARCO DE REFERENTES CONCEPTUALES

En el presente capítulo se exponen las consideraciones teóricas del presente tema de investigación sobre el mejoramiento de la comprensión lectora desde cuatro perspectivas: el papel del lenguaje en el desarrollo del niño, la comprensión lectora para la construcción de significados, la secuencia didáctica en el proceso de aprendizaje del lenguaje y finalmente los niveles de comprensión lectora y el libro álbum como estrategia didáctica.

La construcción de los presentes referentes conceptuales teóricos desde las cuatro perspectivas anteriormente mencionadas busca, tal y como lo refiere Sampieri (2006.), encontrar una visión de dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro conocimiento en el cual se “mueve” la investigación es por ello que en este capítulo se tratara lo referente a la importancia de la secuencia didáctica en la construcción del conocimiento, el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura y los diferentes niveles de comprensión lectora, de manera específica el nivel de lectura crítica finalizando con un enfoque en el libro álbum como estrategia didáctica privilegiada.

7.1 EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Siendo el lenguaje un elemento fundamental para la comunicación con los demás, la comprensión del mundo y el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky (1977) en la cual se reconoce la lectura como parte integral del lenguaje ya que esta ayuda al desarrollo del ser humano a tener la capacidad de interactuar: lector, autor y texto, permitiendo así la comprensión de lo que se quiere representar.

Como complemento a lo anterior Bruner (2011) dice que la construcción de esta comunicación está dada principalmente por acontecimientos cruciales que le dan sentido a la narración de importantes eventos. Algunas de las narraciones que surgen de estas experiencias se hacen equivalentes a otras, pues conservan características similares. Es así como la comunicación permite transmitir sin importar tiempo o espacio como limitantes.

Así mismo Vygotsky (1977) considera que los signos que se emplean para la comunicación son medios artificiales que las personas usan para dar a conocer sus pensamientos e ideas, es por ello que la escritura, las imágenes los gestos cobran valor al permitir adquirir un conocimiento del mundo de la misma forma que se usa para exteriorizarlo. De ahí la importancia de la potencialización de las formas de expresión que puedan emplearse para la construcción de relaciones, las cuales son importantes en la adquisición del conocimiento.

Al respecto Bruner (2011) complementa esto al decirnos que las personas participan de manera activa en el conocimiento con tres formas de representación: el

activo, el icónico y el simbólico. El primero es la representación activa que se fundamenta en las acciones, el segundo es la representación icónica la cual se basada en imágenes las cuales son almacenadas visualmente siendo una representación mental, por lo cual las ilustraciones son utilizadas para entender más y mejor la información verbal. En el tercero, la representación simbólica que se basa en el lenguaje, generalmente un idioma, el cuas es considerado un código o símbolo. Es así como las acciones y las imágenes adquieren una representación fija con lo que representan. Para ello se emplean principalmente las palabras, símbolos matemáticos u otros sistemas como el lenguaje de señas

Así mismo Vygotsky (1977) menciona que tales signos hacen posible la internalización de las formas culturales de conducta, es por ello que el lenguaje mediante sus diferentes representaciones requiere de especial apoyo pues es el medio que aporta a la transformación de los conceptos, ideas y emociones permitiendo o no un perfeccionamiento de estos. De igual manera Bruner (2011) plantea que estas construcciones están altamente influenciadas por las circunstancias culturales e históricas que le rodean.

Como complemento de lo anterior Vygotsky (1988) indica que los estímulos para el desarrollo cognitivo del niño incluyen entre otros los mecanismos de la cultura en la que ha nacido este y la lengua de aquellos que lo rodean, lo cual determina en gran medida las bases para el desarrollo óptimo de esta habilidad.

Según Bruner (1988) el niño no obtiene las reglas de la comunicación de la nada sino que antes de aprender a hablar aprende usar el lenguaje en su relación periódica con el mundo, especialmente con el mundo social. Por ello el desarrollo del lenguaje incluye la mediación mínimo de dos personas, siendo una relación de intercambio compleja, los significados personales son influenciados por el mundo que nos rodea, es decir que el lenguaje es una representación del entorno inmediato por ello indica que el niño accede a este gracias a la familia y la escuela.

Por lo tanto Vigotsky (1995) plantea que la importancia del lenguaje reside en que este puede determinar el desarrollo del pensamiento y con él, el desarrollo evolutivo del niño expresándolo de esta manera: "... dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional". Dando a entender que el lenguaje es una forma de expresar lo que se piensa y que los pensamientos son el resultado de razonar lo que se comunica.

En concordancia con lo anterior Bruner (2011) afirma que el lenguaje permite el desarrollo de la representación por medio de conceptos que superan el tiempo y el lugar coincidiendo con Vygotsky en que el lenguaje es una forma de mediación entre los estímulos y las respuestas y por lo tanto un elemento que hay que abordar más y mejor en el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de la mejora de las habilidades cognitivas.

7.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Entre otros autores que aportan en relación a didáctica del lenguaje en la lectura incluyen la propuesta de Frida Díaz Barriga en cuanto a estrategias docentes para el aprendizaje (Díaz, Frida; et al, 1997). Esta autora refiere cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices que hace alusión al nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera.
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.

5. Determinación del contexto intersubjetivo, es decir la manera como se deben relacionar los estudiantes entre ellos y con el material (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso Díaz (1997).

La autora afirma que la interacción que el docente logre dar de cada uno de estos factores constituye un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica.

Igualmente Solé (1987) refiere que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio, lo cual debe ser aspectos esenciales para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Otro elemento fundamental que se referencia es la lectura, la cual es considerada por Álvarez (2016) como una habilidad fundamental dentro del proceso de enseñanza del niño, una labor que empieza en el hogar se refuerza en la escuela y se complementa en la vida diaria, permitiéndole a futuro interactuar en diferentes contextos y encontrar una mayor significación en todo lo que se hace y se dice.

López (2016) y Álvarez (2016) resaltan que la lectura es importante ya que permite el acceso a la formación personal y profesional y a través de ella, se adquieren conocimientos en libros, revistas, documentos, artículos, medios electrónicos, entre otros.

La lectura también exige que se recree, se interprete y genere una postura ante la misma, ya sea crítica o que se esté de acuerdo para que se dé un juicio frente a lo que se lee.

Además la lectura resulta ser un medio clave para el desarrollo de la persona, experiencia que permite la adquisición de competencias útiles para la vida ya sea en un entorno educativo, social, laboral, al incentivar y generar el hábito hacia la lectura en los niños se fortalece su aprendizaje.

Según Petit (1999), Goodman (1982) y Cassany (2006) la lectura permite escapar hacia otras realidades, es un proceso que revela el pensamiento ya que por medio del lenguaje es que se puede identificar el pensamiento de alguien más, adicionalmente leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales, por tanto la lectura es el capital con el que cuenta para realizar la construcción del significado.

Para Bello Salas Mendoza (2003), leer es participar en un proceso activo de construcción de significados, lo cual es coherente con Valles (2005), para quien el momento de la lectura implica la construcción de una representación de significado guiado por las características del mismo, según sea el código, lo cual conduce a la comprensión.

Al tener en cuenta lo afirmado por los anteriores autores se deduce la importancia del lenguaje como medio para construir conocimiento a partir de estrategias que tengan en cuenta el desarrollo del estudiante, su contexto y los objetivos a lograr para promover el conocimiento, que al fin de cuentas se demostrará en el uso de la lectura de diversos tipos de textos según lo indiquen las necesidades.

De tal forma, la lectura como herramienta y su utilización en el diario vivir, determinaran, tal y como lo refiere López (2016) el desarrollo tanto intelectual como formativo del individuo, de allí la importancia que tiene su promoción al interior de los entornos educativos.

Este mismo aspecto lo refuerza López (2016), Álvarez (2016) y Cassany (2006) quienes refieren que leer es más que el ejercicio de la interpretación de los símbolos por medio de sonidos, sino que implica una responsabilidad mayor de cara a los significados:

Leer no consiste simplemente en seguir una secuencia de grafías o darle sonido a las palabras, leer consiste en comprender, y para comprender es necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que le permitirán a lector hacer inferencias de lo que el texto sugiere, hacer hipótesis anticipando el suceso de lo que el escrito dirá, comprender el significado del texto etc. (Cassany, *Detras de las líneas sobre la lectura contemporánea*, 2006, pág. 22)

Al identificar los significados que tienen los diversos códigos se puede llegar a hacer un intercambio de conocimiento que trasciende tiempo y lugar, al usar los pre saberes y contextualizarlos con la realidad inmediata. De tal manera que con la organización adecuada se construyen puentes al conocimiento.

En este sentido la lectura agencia en el niño la capacidad de construir y comprender los significados del mundo que le rodea a su vez que le permite interiorizar e intercambiar sus ideas. Freire (1996 (DUBOIS, 2015.)) refiere que la lectura verdaderamente supera la interpretación de símbolos escritos, reconociendo que está más referida a la lectura misma

del mundo, del contexto, y de la realidad que rodea al individuo lo cual deja entrever como la lectura inicia en el niño desde la relación que establece con otros, el niño lee gestos, emociones, acciones antes de leer la palabra. Según Freire (1996):

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan directamente” (p. 94)

Esta nueva dimensión que adquiere la lectura de cara a la visión del mundo y al respecto del significado mismo de leer, permiten comprender la relevancia de la comprensión lectora y de su formación constante desde los primeros inicios del ser humano en su niñez, la lectura permite en el infante vincular el lenguaje y la realidad.

Lo anterior revela un momento importante del origen de la lectura en el niño que como se ha mencionado el significado de lo que percibe deja un papel importante, no obstante este momento se complejiza y se transforma cuando el niño se vincula con otro tipo de lecturas: gráficos, textos, imágenes llevándolo no sólo a la comprensión de significados sino también a un carácter transaccional de la lectura.

Esto quiere decir que cuando el niño en su primer momento trae una lectura espontánea, relacionada con su percepción y la relación que establece en su entorno inmediato siendo una base fundamental, pero en un segundo momento al estructurarse a nuevas formas de representación le conlleva a un intercambio de realidades y cosmovisiones entre él y quien escribe y es en el libro la herramienta en donde se puede acceder a la interpretación de la cosmovisión del autor, el acceso directo a otra

imaginación, a otro pensar del mundo, es por ello que Dubois (2015) define a la lectura como la relación que se establece entre el texto y el lector.

Al respecto Dubois (2015.) refiere que la lectura refleja: 1. la lectura como el conjunto de habilidades y destrezas por adquirir, 2. La lectura como proceso interactivo mediado por conceptos y métodos lingüísticos, y la 3. La lectura como un proceso transaccional.

Estas tres aproximaciones sitúan la importancia de entender que la lectura como el conjunto de habilidades y destrezas por adquirir, hace énfasis en la competencia y dominio que se debe adquirir para el dominio del proceso de lectura. Esta primera definición da cuentas de subprocesos obligados y elementos componentes, los cuales se organizan según el nivel de dificultad. En esta definición el lector ocupa solo un papel receptivo y a su vez distante, su función será la de descubrir el significado y el sentido del mensaje escrito en el texto Dubois (2015.).

En la lectura como proceso interactivo mediado por conceptos y métodos lingüísticos, se da cuenta de una interacción tanto del pensamiento como del lenguaje, que como resultado origina lo que se reconoce como el sentido del texto. Tal sentido no se entiende en las palabras u oraciones, sino en la mente del lector cuando construye el texto en forma significativa. Bajo esta definición el lector asume papel activo en la construcción del significado, siendo capaz de construir el sentido a través de la interacción con el texto Dubois (2015.).

Finalmente en la lectura como un proceso transaccional, la lectura resulta de una relación recíproca entre el lector y el texto, por lo cual la interpretación del mismo resultara

de dicha relación recíproca Dubois (2015.). En esta definición el lector no es solo activo sino determinante para la construcción del significado.

La capacidad de un individuo para comprender y elaborar el significado de las ideas contenidas en textos escritos de diversa índole. Dicha capacidad implica a su vez una habilidad por asimilar, analizar e interpretar el mensaje que posee el texto y así relacionarlo con un determinado contexto. Esta sólo se cumple solo al desarrollar los diferentes niveles de lectura, estos niveles de manera general se reconocen como el nivel literal, el cual corresponde a datos contenidos en el texto; el nivel inferencial, el cual da cuenta del significado del texto; y el nivel crítico que da razón de la intención del autor y de una postura sustentada Alvarez (2016). La existencia de estos niveles de comprensión, permiten como resultado el acceso a tres habilidades básicas

Interpretación en el que se saca la idea principal y las conclusiones; la organización o establecer secuencias en el texto y resumir; finalmente, la valoración donde se capta el sentido de los argumentos del autor (p. 24).

Dubois (2015) delimita otros tres niveles asociados directamente con los procesos de comprensión lectora que no coinciden con la propuesta de Álvarez (2016) el primero relacionado con el conocimiento de las palabras, el segundo reconocido como la comprensión y el tercer nivel consistente en la evaluación, según López (2016):

La comprensión se logra cuando un estudiante lee de forma adecuada y logra entender lo que dice el texto, el explora, analiza, y busca nuevos conceptos, palabras,

ideas dentro del contenido sin importarle si aparecen términos que se le resulten difíciles. (p. 24)

7.3 LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Los aportes teóricos en su orden más general posible en referencia al presente trabajo, están relacionados con la forma como el ser humano adquiere conocimiento. En este nivel se ha decidido involucrar el aporte de Jean Piaget ya que le da un papel predominante a el estudiante como centro de la educación, tiene en cuenta sus saberes y experiencias de la misma forma que le da al docente un lugar protagónico, como orientador o guía, hacia la búsqueda de saberes que organicen el proceso y contribuyan elementos para adquirir el conocimiento.

Para el modelo cognitivista /desarrollista de Jean Piaget, el aprendizaje debe centrarse en el sujeto, en sus saberes previos de los que crea construcciones mentales novedosas. Basado en la concepción piagetiana del desarrollo, este modelo se diferencia en que su principal objetivo no es el de cumplir con el currículo, sino contribuir y formar al sujeto de tal manera que adquiera habilidades cognitivas suficientes para ser autónomo, independiente y capaz de aprender por sí mismo.

La educación se vive como un proceso progresivo en el que se van modificando las estructuras cognitivas humanas, modificaciones que pueden alterar la conducta indirectamente Piaget (1984). El papel del docente pasa a evaluar el nivel de desarrollo cognitivo y a orientar a los alumnos de cara a adquirir la capacidad de otorgar sentido a lo aprendido.

En relación al aprendizaje para Jean Piaget, la experiencia sirve para establecer procesos de asimilación y acomodación de esquemas mentales, el ritmo debe respetarse en los procesos de aprendizaje y las etapas del desarrollo del niño se pueden diferenciar. En cuanto a la enseñanza esta es el medio para proveer la experiencia al estudiante, se basa en la simulación y debe considerar los micro mundos de los niños; en cuanto al profesor, este es un proveedor de experiencias de aprendizaje que permite un laboratorio donde se logra la experimentación para promover el aprendizaje por descubrimiento; en cuanto al estudiante este construye el aprendizaje a través de la experiencia y por tanto tiene un papel activo ya que mediante la exploración adquiere el conocimiento Piaget (1984).

En concordancia con Piaget se hace relevante la perspectiva del teórico Jerome Bruner, psicólogo estadounidense que desarrolló en la década de los 60 una teoría del aprendizaje cuya característica principal es que promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo Bruner (2011).

Bruner (2011) le atribuye una importancia relevante a la acción en los aprendizajes, manifiesta que hay que hacer una categorización que sobreviene para facilitar la interacción con la circunstancias y proporcionar la acción. La categorización está íntimamente conexas con procesos como la elección de información, creación de propuestas, simplificación, toma de medidas y construcción y comprobación de hipótesis.

El estudiante interactúa con la situación estableciendo las entradas según sus propias jerarquías, probablemente estableciendo nuevas, o transformando las precedentes. Las categorías establecen diferentes concepciones, es por todo esto que el aprendizaje es un proceso dinámico, de agrupación y construcción y que se hace posible a través de la construcción del lenguaje.

También considera los saberes previos del estudiante, sus esquemas mentales y esquemas de pensamiento, son un elemento fundamental en la enseñanza. Estos dan trascendencia y regulación a sus hábitos y le permite ir más allá de la información conferida, ya que para añadirla a su estructura debe contextualizarla y ahondar en ella.

En la teoría de Bruner sobrevienen implicaciones en la educación, y más concretamente en la pedagogía. Estos son que el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones. Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo. Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información

con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.

Otra de las implicaciones es que se debe trabajar periódicamente los mismos contenidos cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo Bruner. (2011)

De acuerdo a las teorías anteriores y en correspondencia a la finalidad del presente trabajo se privilegia la secuencia didáctica como estrategia para promover la comprensión lectora, la cual es definida por varios autores como una secuencia de actividades lógicamente estructuradas que responden a un objetivo el cual va encaminado al saber, a continuación algunas consideraciones al respecto de este componente esencial en el desarrollo del presente trabajo.

Retomando a (D'Hainaut, 1985) Díaz Barriga (2013) afirma que la secuencia didáctica se desarrolla con base en actividades de apertura, desarrollo y cierre para generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajando preferiblemente situaciones reales, que reconozcan la existencia de los diferentes procesos intelectuales junto con su complejidad. Lo cual indica que se deben tener en cuenta unas fases que se ajusten a tiempos para poder llegar a cumplirlas, de la misma forma que propende por el uso de realidades de los estudiantes, todo esto para generar agrado y movilización de conocimientos aplicables a su entorno.

Por su parte Tobón, Pimienta Prieto, & Garcia Fraile (2010) dicen que las secuencias didácticas son conjuntos de actividades de aprendizaje articuladas que

evaluación y buscan el logro de determinadas objetivos educativos, a través de unos recursos. Estas secuencias buscan llegar a una meta siempre bajo la guía de un docente. Esto indica que la elaboración de la secuencia no debe tener sus elementos aislados, sino por el contrario una lógica y correcta construcción que vincule sus fases para que se vaya construyendo la meta. Y es ahí donde la evaluación juega un papel primordial puesto que con ésta se revela o no el cumplimiento del objetivo de la secuencia. Por ello los recursos son esenciales pues éstos permiten ir elaborando productos que evidenciarán las tareas propuestas.

De la misma forma Pérez Abril, Roa Casas, Villegas Mendoza, & Vargas González (2015) expresan que la Secuencia didáctica organiza las actividades basada en un tema o un grupo de temas, con el objetivo de llegar a un aprendizaje de un saber y conforme a una disciplina determinados. De acuerdo a este autor se debe tener muy presente la finalidad y de acuerdo con ello establecer la base teórica que será el sustento de la secuencia, de esta manera elegir desde lo más simple a lo más complejo o viceversa, para introducir esta información de manera específica.

Según Tobón, Pimienta Prieto, & Garcia Fraile (2010) los componentes de una secuencia didáctica son la Situación problema del contexto por medio del cual se busca la formación. Las competencias a formar. Las actividades de aprendizaje y evaluación la cual establece los criterios y evidencias para orientar el aprendizaje, así como la ponderación respectiva mediante matrices de evaluación. Los recursos: materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los

equipos necesarios. El proceso meta cognitivo que describe las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Por su parte Pérez Abril, Roa Casas, Villegas Mendoza, & Vargas González (2015) manifiestan que las secuencias didácticas deben contener

Intencionalidad: tener una finalidad clara relacionada con aprendizajes o con aspectos formativos, que se concreta en la definición de unos propósitos que pueden pensarse en términos de resultados esperados por parte de los estudiantes. 2. Sistemática: plantear una acción o unas acciones estructuradas en atención a la intencionalidad. 3. Complejidad: contar con un criterio de asignación de complejidad entre acciones distribuidas en el tiempo progresividad-.4. Producto académico: definir un producto académico concreto que resulta de la configuración -el producto no debe ser tangible. Pérez Abril, Roa Casas, Villegas Mendoza, & Vargas González(2015, pág. 19)

Los autores Díaz Barriga (2013)Pérez Abril, Roa Casas, Villegas Mendoza, & Vargas González (2015)Tobón, Pimienta Prieto, & Garcia Fraile (2010) coinciden en que las secuencias didácticas deben tener Actividades de apertura las cuales permiten hacer una iniciación del aprendizaje, realizando un acercamiento a los saberes necesarios para la comprensión de los temas. Actividades de desarrollo que tienen como finalidad que el estudiante interaccione con una nueva información, esto se realiza con propiedad puesto que se busca lograr los aprendizajes y demostrarlos por medio de productos. Actividades de cierre para lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, éstas permiten

realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje mediante una observación del proceso en varias dimensiones.

7.4 LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y EL LIBRO ALBÚM COMO ESTRATÉGIA DIDÁCTICA

Finalmente en el presente marco de referentes conceptuales se exponen dos elementos, el primero correspondiente a los niveles de comprensión lectora y de manera específica con las características de la lectura crítica como nivel ideal de lectura, en segundo lugar está el libro álbum como herramienta didáctica y su utilización en las estrategias de comprensión lectora.

Diferentes son las propuestas de autores como Alliende y colaboradores (1986) para quienes existen no tres sino cinco niveles de comprensión así: 1. Comprensión literal, 2. Reorganización de la información, 3. Comprensión inferencial, 4. Lectura crítica o juicio valorativo y 5. Apreciación lectora. En esta propuesta se encuentra coincidencia en los tres niveles anteriores y la inclusión de dos antes no contemplados.

La comprensión lectora a nivel crítico desde estos autores se propone como la penúltima fase o nivel de una adecuada comprensión de lectura Alliende (1986). De manera general puede decirse que las diferentes apuestas coinciden en la presencia de

tres niveles de lectura el literal, el inferencial y el crítico valorativo, en el trabajo de López (2016) se ha vinculado autores como Gordillo y Flores, (2009) y Pérez, (2013) para representar lo que son estos niveles de comprensión lectora.

En cuanto al nivel inferencial Gordillo y Flores, (2009) aseguran que se reconocen detalles, palabras y secuencias:

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto”. (p. 97)

En el nivel inferencial se es capaz de realizar asociaciones de significados, desarrollando la capacidad por indagar, deducir e interpretar los contenidos:

“Se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas”. (p. 98)

Finalmente en el nivel crítico valorativo se logra desarrollar la capacidad de procurar juicios y reflexiones sobre lo leído, se aceptan o niegan posiciones de cara a la lectura, se identifica el nivel de realidad del texto, se acepta o rechaza:

“A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.”. (p. 98)

De todos los niveles para la comprensión lectora descritos anteriormente, es el nivel de comprensión crítica el ideal al desarrollar el presente trabajo. La lectura crítica es definida por el ICFES como:

(...) un modo de lectura superior, que demanda de cualquier persona una mayor exigencia. Su importancia radica en que la comprensión de muchos de los textos de una sociedad (académicos, periodísticos, políticos, etc.) exigen de este tipo de lectura, por ello, hace parte de las prueba evaluables por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) para los estudiantes que egresan del bachillerato y de la educación superior colombiana. A través del estudio de los contenidos presentados a continuación, el aprendiz estará en capacidad de conocer el concepto de lectura crítica, así como diversas estrategias para leer de forma crítica cualquier texto, logrando de esta manera tener la capacidad de comprenderlo con una actitud crítica (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014, pág. 3).

Para Girón y colaboradores (2007), el concepto coincide con la comprensión rigurosa que se identifica al encontrar aportes o de sí mismo al interpretar, es decir del lector. Girón y colaboradores (2007) a comparación con el ICFES reconocen que hacer lectura crítica no implica solamente entender el texto, ni tampoco la capacidad de expresar sin ningún

criterio, sino de la capacidad por presentar una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto, agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida(2007, pág. 40).

Por su parte el trabajo de Jurado (2016) asocia este nivel con:

(...) la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (Jurado, 2016, pág. 43)

Es precisamente ese último nivel de lectura el que compete a la presente investigación, una lectura que varios autores consideran relevante dada su importancia.

La lectura crítica es caracterizada por Cassany (2003) como:

(...) una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla". (p. 6)

Cassany (2003) afirma que tres son las principales características de la lectura crítica, en primer lugar, esta es un tipo de lectura que exige niveles más altos de comprensión; en segundo lugar, esta lectura requiere los niveles previos (literal e inferencial) de comprensión del texto, y en tercer lugar es una lectura que exige una respuesta personal externa al texto, frente a su intención, punto de vista y contenido.

Hoy en día se está llamado a conferir estrategias didácticas que permitan materializar el desarrollo de la competencia lectora y que esto contribuya a avanzar de igual manera en la identificación de los demás códigos es por ello que el libro álbum puede definirse como una herramienta con gran capacidad narrativa, una estrategia de gran valor para el mejoramiento del nivel de lectura crítica en niños, puesto que se mezcla en su contenido tanto letras, palabras como imágenes. La visualización de estas últimas le permite al lector mejorar asumir una postura crítica de cara al contenido, buscando la correspondencia entre los diferentes códigos expuestos, integrando mensajes, y demás.

Considerando que la estrategia fundamental para desarrollar el mejoramiento es a partir de la didáctica, conviene demostrar el potencial didáctico del libro-álbum según la experiencia propia de los autores que le defienden:

El libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de

los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad Fajardo (2014)

De esta manera se le da importancia a otras formas o códigos comunicativos pues no sólo se plantea la lectura de palabras sino de todo aquello que represente. Volver la vista a estos detalles permite una mejor comprensión del mundo que nos rodea y de las cosas que en este suceden, pues equivocadamente se ha privilegiado únicamente la lectura de textos escritos en la escuela, alejando un tanto la comprensión lectora de la realidad.

Colomer (2001) expresa que “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia” pues es a través de estos códigos como se puede representar lo que se lleva en la mente, que no es más que la construcción de saberes. Al respecto Díaz nos plantea que el libro álbum nos aporta con la unión del código visual y escrito ya que “Sus imágenes tienen una enorme capacidad de desarmarnos, de derribar en nuestro interior esas angostas paredes de una lectura plana y estereotipada” Díaz F. H (2007, pág. 119) esto indica que se recorre un tipo de lectura más placentero para los estudiantes máxime que se encuentran en edades donde les atrae lo visual. De igual manera que se exploran las imágenes mentales que cada persona posee y a las que puede relacionar con lo que un autor pretende dar a entender, realizando así una transacción de significados.

Según Colomer (2005) el libro álbum a pesar de ser un tipo de texto sencillo de la literatura infantil, ha producido tensiones sociales y estéticas, porque ha aprovechado los

recursos de dos códigos simultáneos y porque ha implicado a otras audiencias. El potencial de esta herramienta didáctica se demuestra en su uso también en los adultos. De esta manera se demuestra que es conveniente su uso, pues reta al lector a relacionar los diferentes medios que usa el autor para poder llegar a significados profundos. De esta manera se demuestra que es conveniente su uso, pues reta al lector a relacionar los diferentes medios que usa el autor para poder llegar a significados profundos.

Díaz (2006) de igual manera destaca al libro álbum mencionándolo como medio para dar sentido a la lectura, no solo de texto, sino también de imágenes como un todo. El libro álbum a pesar de ser un tipo de texto sencillo de la literatura infantil, ha producido tensiones sociales y estéticas, porque ha aprovechado los recursos de dos códigos simultáneos y porque ha implicado a otras audiencias, por ello los niños se interesan y acceden a este tipo de textos, por ser atractivos y más representativos del mundo que los rodea.

Es en esta medida que se hace conveniente el uso de este tipo de material para que el estudiante emplee no sólo el código escrito sino también la imagen como recurso para potencializar su comprensión en los diferentes niveles, esto quiere decir que se tendrán en cuenta aspectos como formas, colores, distribuciones, tamaños para así mediante un diálogo entre el lector y el texto construir un significado basado en los pre saberes.

Es por esto que el libro álbum y la secuencia didáctica juntos se consolidan como una estrategia adecuada para la formación de la comprensión lectora de los estudiantes

donde la organización de unas actividades planeadas estratégicamente para llegar a un saber cómo objetivo y pensadas en un inicio desarrollo y cierre, por medio del lenguaje híbrido que se forma al conjugar imagen y texto, suscitando los significados narrativos y emocionales que dan sentido a la lectura, es una apuesta para una mayor y mejor comprensión lectora desde el nivel literal, inferencial hasta llegar al crítico.

8 DISEÑO METODOLÓGICO

8.1 Contexto de la investigación.

El presente trabajo de investigación se realiza al interior de la Institución Educativa de carácter oficial Guillermo Valencia Sede Presbítero Ángel Piedrahita, la cual se encuentra en la comuna cuatro en el norte de la ciudad de Cali, y por tanto vincula a poblaciones de estudiante principalmente habitantes de los barrios Olaya Herrera, Popular, Camilo Torres y asentamientos del Rio Cali Camilo Torres I Camilo Torres II, el Platanal.

La comuna 5 se encuentra en el norte de la ciudad. Delimita por el sur con la comuna 7, por el oriente y el norte con la comuna 6, y al occidente con la comuna 4, (Ver Mapa 1-1). La comuna 5 está compuesta por seis barrios que representan el 2,4% del total y 6 urbanizaciones y sectores que corresponde al 6,7% (ver Tabla 1-1). Por otro lado, esta comuna posee 653 manzanas, es decir el 4,7% del total de manzanas en toda la ciudad.(Alonso, Julio; y otros, 2007)

En cuanto a las condiciones económicas los jóvenes estudiantes proceden de familias con dificultades económicas, procedentes principalmente del desempleo:”*Primero, hay falta de oportunidades de empleo para los habitantes de la comuna, en especial para los jóvenes que disponen de tiempo libre*”(Alcaldia Santiago de Cali, 2011, pág. 13)

Debe decirse que la Institución tiene un esquema de presupuestos, principios, modelos (estilos) de aprendizaje y estrategia metodológica contenida en su proyecto educativo institucional P.E.I., el cual cuenta con unos estilos o modelos que parten de unos

principios y estrategias metodológicas centradas en proyectos, los cuales se realizan teniendo en cuenta los cuatro periodos académicos y que son el resultado de un juicioso análisis de las características propias de la institución. Sin embargo, gracias a la implementación de la jornada única, este P.E.I. se encuentra en revisión y actualización para responder a los cambios que esta jornada requiere. Adicionalmente puede decirse que el actual P.E.I. carece de una estrategia pedagógica que enfatice el proceso de comprensión de lectura en el nivel crítico dirigido a los estudiantes Lenis (2017).

8.2 Sujetos de la Investigación

La presente investigación toma como muestra a los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali, estudiantes que pertenecen a familias que en su mayoría poseen dificultades económicas, ya que son pocas las oportunidades de trabajo estable lo que se refleja en dificultades sociales. Las estructuras familiares de convivencia bajo el mismo techo se desarrollan fuertemente con otras figuras como los abuelos, tíos, primos, quienes son los que generalmente se hacen cargo de los menores.

Los estudiantes del grado cuarto, participan en las actividades académicas con agrado e interés pero algunos tienen problemas con la interiorización de las normas lo cual genera problemas de tipo disciplinario. En su mayoría reflejan inquietud y disposición para la realización de la intervención porque la lectura de imágenes les genera expectativas.

La estrategia se aplicó al grupo 4 con un total de 35 estudiantes, 17 niñas y 18 niños con edades entre los 9 y 11 años. Este grupo se eligió teniendo en cuenta que son los que han trasegado la primaria, por lo cual se afianzan sus aprendizajes y se puede observar en ellos la formación durante este ciclo además son estos estudiantes los que se presentarán en la prueba saber que se realiza a nivel nacional, lo cual reflejará el nivel de comprensión lectora adquirido en la básica primaria y por lo tanto los logros a los que se llegue con la presente intervención.

8.3 Tipo de Investigación

El enfoque de investigación es cualitativo, su alcance es descriptivo-interpretativo y el diseño fue transversal. En cuanto al diseño, la presente investigación es no experimental puesto que de ninguna manera se manipularon las variables en función de observar fluctuaciones en los resultados, el tipo de investigación es descriptiva ya que se busca describir el fenómeno de la comprensión lectora en la población de estudio, especificando sus propiedades, características y rasgos importantes. Igualmente es interpretativo ya que tiene como base el análisis de una experiencia en el aula tanto de los estudiantes como de los docentes en el contexto.

Este tipo de investigación es útil puesto que muestra con las diferentes dimensiones de la comprensión lectora en la población además de puntualizar de manera detallada lo que se vivió en la Institución Educativa Guillermo Valencia en el proceso de intervención.

La presente investigación tiene por enfoque el cualitativo ya que promovió la práctica pedagógica reflexiva, donde el docente reflexiona a partir del diseño, registró sistematización y análisis de su práctica en el aula. Para ello tiene como base la interpretación de lo que sucede en el aula por medio de la sistematización como investigación propuesto por (Roa Casas, Pérez Abril, Villegas mendoza, & Vargas Gonzalez, 2015) el cual hace una descripción profunda de lo que sucede en el aula interpretando de forma critica los datos obtenidos con base en unos referentes teóricos por medio del dialogo con otros.

En cuanto al enfoque cualitativo, sus propósitos representan un conjunto de procesos secuenciales. Cada etapa precede a la siguiente, es dinámica y promueve la reconfiguración permanente de sus fases. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, la revisión de la literatura y la revisión permanente del marco de referentes conceptuales permite redefinir constantemente el alcance de la misma y valorar el proceso de indagación (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2006).

8.4 Técnicas de recolección

8.4.1 Actividad focal

El presente trabajo ha aplicado la actividad focal para el desarrollo de las diferentes actividades, definiéndola a la luz de Díaz Barriga como:

(...) el conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio.

La autora refiere que los tipos de actividad focal introductoria más efectivos que pueden utilizarse son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos.

8.4.2 Observación participante

Se acude también a la observación participante. La observación por si solo se entiende como una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación se fundamenta según Hernández y colaboradores (2010), en la búsqueda del realismo y la interpretación del medio, haciéndola una herramienta eficiente siempre que se logre orientar y enfocar en un objetivo específico.

8.5 Sistematización de la información

La sistematización más allá de plasmar por escrito una experiencia determinada, se vale de la reflexión del docente para reconstruir los hechos de una manera reflexiva y soportada en autores y teorías que le den soporte al trabajo y con ello aportar al estudio de la temática planteada. Es de esta manera que al escribir la práctica se analiza, se critica y se propone dándole sentido a una situación y generando posibles replicas al establecerlo.

Para el presente trabajo, el análisis de datos se hace con interpretaciones de las respuestas escritas y orales de los estudiantes, tanto en su participación individual como grupal. Se diagnostica los niveles de comprensión lectora, y dichos resultados son administrados en la herramienta Excel para con ello facilitar la ilustración de resultados.

8.6 Procedimiento

El desarrollo de la presente investigación se realizó mediante una serie de pasos que se desarrollaron de la siguiente manera: la fase inicial se basó en la indagación de las necesidades de lectura, lo cual llevo a la construcción de una pregunta problema y unos objetivos a cumplir, así como la construcción del marco de referentes conceptuales para la base teórica. En la segunda fase se estructuró el diseño metodológico, los instrumentos de recolección y la secuencia didáctica. Posteriormente en la tercera fase se realizó un trabajo de campo para la implementación de la secuencia didáctica. Finalmente en la cuarta fase se definieron los resultados y analizaron los mismos para llegar a la construcción del documento final. Las cuatro etapas del procedimiento en tanto son las siguientes:

En esta primera fase se realiza una identificación del nivel de comprensión lectora tomando como referente el aporte de los cinco niveles de comprensión lectora 1. Comprensión literal, 2. Reorganización de la información, 3. Comprensión inferencial, 4. Lectura crítica o juicio valorativo y 5. Apreciación lectora propuesta por Alliende y

colaboradores (1986). Así mismo se acude al trabajo de Lenis (2017) para identificar la grilla de diagnóstico para medir el cumplimiento de dichos niveles.

En esta siguiente fase se vincula tanto el diseño como la implementación. Para ello se utiliza el protocolo propuesto por el trabajo de Pérez (2005) para el diseño de una secuencia didáctica, la cual está dividida en diferentes momentos cada uno que responde a los aspectos más críticos identificados en la etapa previa de diagnóstico.

Para la fase final: Análisis de resultados obtenidos de la implementación se ha propuesto una nueva evaluación de la población de estudio de cara a la lectura del segundo libro álbum escogido titulado en el desván. Dicha evaluación permitirá no solo identificar la situación de los niños en comprensión lectora a nivel crítico luego de la intervención, sino que también permitirá medir de forma alguna el valor de la herramienta libro álbum para tal efecto. Para esta fase se repetirá la aplicación de la rejilla de evaluación de la primera fase.

9 RESULTADOS

A continuación se hará la presentación de resultados a partir de los objetivos planteados en la investigación, por lo tanto los siguientes apartados de este capítulo son: Secuencia didáctica basada en el libro álbum como estrategia para el desarrollo de la Comprensión lectora a nivel crítico en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali.

9.1 Nivel De Comprensión de lectura en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia

Para identificar el nivel de comprensión lectora se realiza una prueba de entrada la cual retoma la consulta en la literatura y los referentes teóricos del presente trabajo, por la cual se ha logrado identificar cinco niveles de comprensión lectora:

1. Comprensión literal
2. Reorganización de la información
3. Comprensión inferencial
4. Lectura crítica o juicio valorativo
5. Apreciación lectora (ALLIENDE, Felipe; GRIMBERG, Mabel Condemarín. , 1986)

Sin embargo a la luz del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) la lectura crítica, entendida como un proceso activo y complejo, implica en resumen tres momentos claves:

1. La comprensión literal del contenido de un texto.
2. La construcción e interpretación del sentido global de un texto.
3. La aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito(Sena, 2014, pág. 6)

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

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

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

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

Acorde a lo propuesto por Lenis (2017) la comprensión lectora solo logra evaluarse en su completitud al desarrollar los diferentes niveles de lectura, estos niveles de manera general se reconocen como el nivel literal, el cual corresponde a datos contenidos en el texto; el nivel inferencial, el cual da cuenta del significado del texto; y el nivel crítico que da razón de la intención del autor y de una postura sustentada Álvarez (2016).

La existencia de estos niveles de comprensión, permiten como resultado el acceso a tres habilidades básicas: *interpretación en el que se saca la idea principal y las conclusiones; la organización o establecer secuencias en el texto y resumir; finalmente, la valoración donde se capta el sentido de los argumentos del autor (p. 24).*

La lectura crítica tal y como lo propone se ubica como el último de los tres niveles propuestos por el Sena (2014); a lo cual se suma una complejidad, el nivel de lectura crítico solo puede diagnosticarse al pasar por un nivel literal y un nivel de interpretación previos.

Dada esta complejidad se acude al trabajo de Lenis (2017) para identificar la grilla de diagnóstico con la cual la autora midió el cumplimiento de dichos niveles.

Tabla 2. Grilla de diagnóstico primero dos niveles de la comprensión lectora, literal e inferencial

Categorías	Descripción	Indicador	TOTAL	
			SI	NO
Literalidad	Análisis de elementos	Capta el título, autor		
		Identifica la idea central		
		Precisa el espacio y el tiempo		
Categorías	Descripción	Indicador	TOTAL	
Retención	Análisis de las relaciones	Recuerda el paisaje y sus detalles		
		Expresa situaciones		
		Captación de ideas principales		
Categorías	Descripción	Indicador	SI	NO
Organización	Análisis de la organización	Identifica personajes principales y secundarios		
		Ordena una secuencia de la historia		
		Resumen oralmente la historia		
Categorías	Descripción	Indicador	SI	NO
Inferencias locales y cohesivas	Inferencias de referencia	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.		

	Asignación de estructuras nominales	Roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.		
	Inferencias causales antecedentes	Tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.		
Categorías	Descripción	Indicador	TOTAL	
			SI	NO
Globales y coherentes	Tema	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.		
	Subtema	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando por la coherencia global.		
	Reacción emocional de los personajes	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción		

Fuente: (Lenis, 2017)

El trabajo de Lenis (2017) permite acceder a un medio para diagnosticar la situación de los estudiantes en las primeras dos fases de la comprensión lectora, sin embargo es menester complementar dicha grilla de evaluación con una orientada particularmente al nivel crítico.

Revisando los antecedentes previamente identificados, se da cuenta que el trabajo de Marín y Gómez (2015) utilizó para su plan de mejoramiento en la lectura crítica en los estudiantes de sexto, la aplicación de talleres y cuestionarios de preguntas. Las respuestas planteadas por los estudiantes fueron dispuestas a un análisis con la siguiente rejilla de evaluación:

Tabla 3. Rejilla de evaluación nivel crítico, trabajo de Marín y Gómez (2015).

CATEGORIAS							
INFERENCIA			INTERPRETACIÓN			EVALUACIÓN	
Formula hipótesis.	Saca conclusiones razonables.	Extrae el significado de elementos de una lectura.	Diferencia la idea general de las ideas subordinadas.	Parafrasea ideas del autor.	Categoriza en ideas secundarias el orden de un texto.	Determina la credibilidad de la información dada por el autor.	Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad.

Fuente: (Marin & Gomez, 2015, pág. 55)

En ambas propuestas se califica el cumplimiento del indicador con un SI o NO, pero solo en el caso de Lenis (2017) se realiza un análisis adicional de tipo cuantitativo sobre el comportamiento general de la población de estudio.

Para el presente trabajo de investigación se propone una rejilla de evaluación del nivel de comprensión de lectura, que integra los tres niveles propuestos por el ICFES, literal, inferencial y crítico, en razón que los dos primeros resultan necesarios para la medición del último nivel.

Así mismo se han integrado elementos tanto del trabajo de Lenis (2017) en los dos primeros niveles de comprensión, y el de Marín y Gómez (2015) en el nivel crítico. La rejilla de evaluación es la siguiente:

Tabla 4. Rejilla de diagnóstico y evaluación diseñada para el trabajo de investigación

Categorías	Indicador	TOTAL		%	
		SI	NO	SI	NO
Comprensión literal del texto	Identifica título			0,00%	0,00%
	Recuerda nombres de los personajes				
	Identifica la idea central			0,00%	0,00%
	Identifica ideas secundarias				
	Recuerda rasgos de los personajes				
Categorías	Indicador	TOTAL		%	
Retención	Recuerda el paisaje y sus detalles			0,00%	0,00%
	Puede reproducir situaciones específicas			0,00%	0,00%
Categorías	Indicador	TOTAL		%	
Organización	Clasifica personajes principales y secundarios			0,00%	0,00%
	Ordena la secuencia de la historia			0,00%	0,00%
	Realiza un resumen oral de la historia			0,00%	0,00%
Categorías	Indicador	TOTAL		%	
Nivel inferencial	Formula hipótesis sobre el texto leído			0,00%	0,00%
	Es capaz de concluir razonablemente			0,00%	0,00%
	Extrae el significado de algunos elementos de la lectura			0,00%	0,00%
Nivel interpretación	Es capaz de parafrasear ideas del autor			0,00%	0,00%
Evaluación	Saca juicios sobre la credibilidad de la información			0,00%	0,00%
	Establece si la información del texto es posible de aplicar en la realidad			0,00%	0,00%

Fuente: Diseño propio

Para la calificación de la rejilla de diagnóstico y evaluación se ha diseñado un cuestionario integrado por preguntas que le permiten al profesor identificar el cumplimiento del indicador:

- Escribe el título del libro que leíste
- Si no recuerdas el nombre exacto, indica el título aproximado, el que tú recuerdes
- ¿Cuáles son los personajes de la historia?
- ¿Cuál es la idea principal de la historia?
- ¿Qué otras ideas que no sean la principal, pudiste identificar en la historia?
- Toma cada uno de esos personajes que mencionaste, ahora indica cuáles eran sus rasgos físicos y de personalidad
- ¿En qué ambiente se da la historia, como es el paisaje en general?
- ¿Cuéntame cual situación de la historia te llamo más la atención?
- ¿Cómo podrías clasificar los personajes? Por ejemplo: ¿buenos y malos? ¿Ricos y pobres? ¿Animales y humanos? Atrévete a proponer las posibles clasificaciones
- Ahora toma los personajes y clasifícalos en los de mayor importancia y menor importancia, es decir, los principales y los secundarios
- Intenta recordar toda la historia y trata de contarla brevemente siguiendo un orden lógico, intenta diciendo: "en primer lugar sucedió XX en segundo lugar sucedió XX" y así sucesivamente
- Recuerda que la hipótesis es una afirmación que una persona puede proponer, a la luz de las evidencias, ejemplo de ello es, tomando el cuento de la caperucita roja, "es muy importante hacer caso a los padres", o en el caso de los tres cerditos: " es

muy importante la seguridad en las viviendas". Ahora que recuerdas que es una hipótesis, intenta plantear una sobre la lectura que acabaste de hacer.

- ¿A qué conclusión puedes llegar con la lectura de la historia?
- Piensa un poco en esa historia, ¿crees que es posible que eso suceda en realidad?
- Ahora, tomando todo lo que has aprendido, ¿cómo podrías relacionar el contenido de la historia a tu propia realidad?

El anterior cuestionario se aplicó después de la lectura de manera oral a los estudiantes esperando que se evidenciara su nivel de lectura en cada una de los criterios establecidos. Dos son los libros escogidos, el primero será aplicado a una fase inicial de diagnóstico previo a la intervención didáctica, y otro al final luego de haberse diseñado y aplicado las diferentes secuencias didácticas.

LIBRO UNO: Camino a Casa de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

LIBRO DOS: En el desván de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura

Finalmente se propuso aplicar ciertas preguntas que reflejaran la comprensión crítica del libro a partir de las imágenes que incluye cada una de las obras. Estas preguntas se plantearan al final de cada aplicación del cuestionario.

Habiendo conocido las herramientas por las cuales se realizó la recolección de información para el diagnóstico a continuación se presentan los resultados obtenidos

Como punto de partida la docente autora del presente trabajo ha propuesto el acercamiento más acertado a las preguntas planteadas del libro uno, Camino a Casa:

Libro uno respuestas:

1. Camino a casa
2. Viaje de la escuela a casa
3. La niña, el león, el hermanito y la mamá.
4. Una niña y su hermanito son protegidos desde la escuela hasta la casa por un león que es como el papá que es ausente para la niña
5. Los niños a veces deben ser como los adultos, pero son valientes y tienen la fuerza de un león
6. La niña era delgada con cabello corto, negro piel trigueña; una personita muy responsable, pues recoge al hermanito y va por las compras, luego prepara la comida mientras llega la mamá. El león es de color café claro con melena café oscura. Amigoso con la niña y su hermanito pero muy salvaje con quien les quiera hacer daño. El hermanito es un bebé, es muy alegre y se diferencia de la niña ya que su cabello es rubio. La mamá es una señora delgada de piel trigueña y cabello oscuro. Es una persona responsable pues trabaja para mantener a los hijos.
7. El paisaje cambia en toda la historia, ya que al final parecen llegar de un lugar con más posibilidades económicas a uno más pobre
8. El papá se parece al león en el cabello, como si fueran la misma persona
9. Hay humanos y animales (león) y reales e imaginarios (león)

10. La niña y el león son los principales, siempre están juntos. La mamá y el bebé son secundarios.

11. Primero la niña está con el gran león en un prado y le pide que la acompañe, el león esta con ella a la salida del colegio, pero todos se asustan, luego el comienza a caminar con ella y luego la lleva cargada hasta donde está el hermanito y los lleva de nuevo como protegiéndolos, luego van a la tienda y el león furioso hace que les den el mercado, la niña prepara los alimentos mientras el bebé se entretiene con el león, entonces llega la mamá de trabajar, luego duermen los dos niños con su mamá pero la niña se queda mirando un cuadro donde se ve al papá la mamá y los dos niños, al final la niña duerme sobre el león.

12. Hay que ayudar en casa con los hermanos y oficios cuando es necesario

13. Nuestros seres queridos siempre estarán con nosotros dándonos la fortaleza para superar cualquier problema.

14. Sí, hay niños que recogen a sus hermanitos y hacen de comer porque las mamás deben ir a trabajar

15. Muchas veces no somos agradecidos de tener una buena vida donde no nos toca hacer tantos trabajos y algunos tenemos a papá y mamá en casa

Se procede a continuación a conocer los resultados de la fase de diagnóstico.

Tabla 5. Diagnóstico inicial del nivel literal de la comprensión lectora

CATEGORÍAS NIVEL LITERAL	Indicador	TOTAL		%	
		SI	NO	SI	NO

Comprensión literal del texto	Identifica titulo	35	0	100,00%	0,00%
	Recuerda nombres de los personajes	30	5	85,71%	14,29%
	Identifica la idea central	34	1	97,14%	2,86%
	Identifica ideas secundarias	18	17	51,43%	48,57%
	Recuerda rasgos de los personajes	32	3	91,43%	8,57%

Fuente: Diseño propio

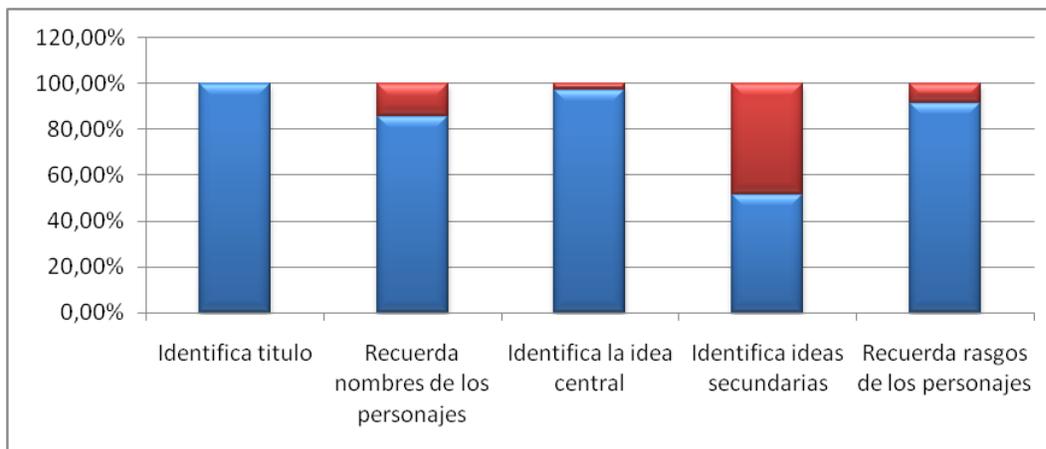


Gráfico 1. Diagnóstico inicial del nivel literal de la comprensión lectora

Fuente: Diseño propio

La primera fase de la comprensión lectora es cubierta en general con un resultado positivo, en razón de más del 85% en respuestas con resultado apropiado por parte de los estudiantes.

Sin embargo en esta primera fase diagnostico se identificó un problema particular relativo a la identificación de las ideas secundarias, en el 49% de los casos referente a diecisiete estudiantes, afirmaron no reconocer exactamente las ideas secundarias del texto. Esta problemática es abarcada en una fase posterior como parte de las necesidades didácticas de los estudiantes tal y como se refiere.

Por lo demás, la identificación del título no tiene problemas por parte de los estudiantes, si bien algunos no aciertan de manera precisa en el título, la gran mayoría lo menciona similar o idéntico.

Los nombres de los personajes son recordados de manera general así como sus rasgos y al igual que la idea central del texto.

Tabla 6. Diagnóstico inicial del nivel inferencial de la comprensión lectora

CATEGORÍAS NIVEL INFERENCIAL	Indicador	TOTAL		%	
		SI	NO	SI	NO
Retención	Recuerda el paisaje y sus detalles	35	0	100,00%	0,00%
	Puede reproducir situaciones específicas	32	3	91,43%	8,57%
Organización	Clasifica personajes principales y secundarios	24	11	68,57%	31,43%
	Ordena la secuencia de la historia	16	19	45,71%	54,29%
	Realiza un resumen oral de la historia	35	0	100,00%	0,00%

Fuente: Diseño propio

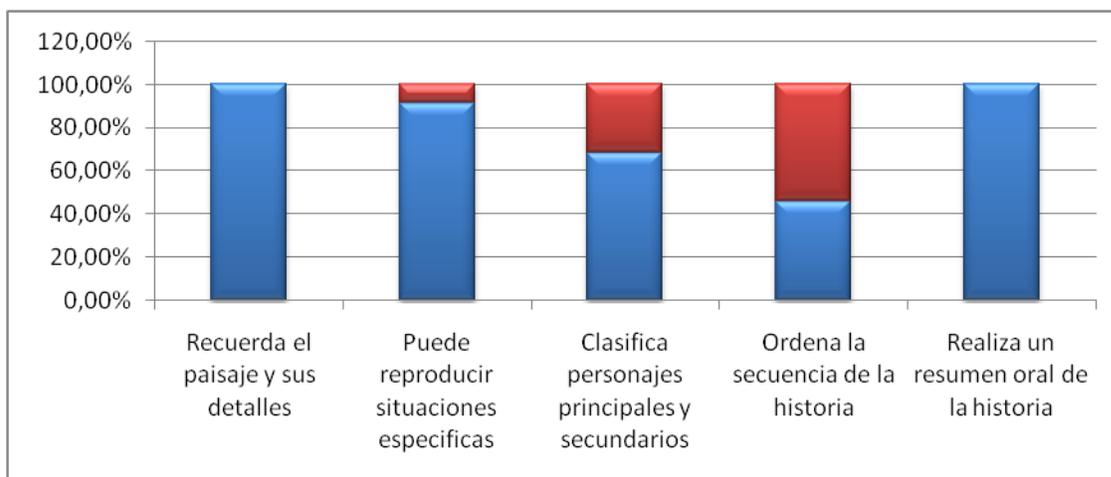


Gráfico 2. Diagnóstico inicial del nivel inferencial de la comprensión lectora

Fuente: Diseño propio

En cuanto a la fase inferencial, el resultado es positivo pero en menor tamaño en comparación con los resultados de la fase literal. En esta fase el 81% de respuestas de los estudiantes fueron positivas.

Dentro de los problemas identificados están la clasificación de personajes principales y secundarios. Con esto se identifica cierta tendencia de parte de los estudiantes en relación a ubicación primaria y secundaria dentro del texto, esta vez relacionada con personajes y anteriormente con las ideas. Este es un problema evidenciado en el 31% de los estudiantes.

También se identificó un problema grave en relación a la ordenación lógica de la secuencia del texto. En la mayoría de las ocasiones se observa la eliminación de capítulos fundamentales y en otras ocasiones se alteró el orden lógico causando problemas para la comprensión lógica de la historia. El 55% de los estudiantes cuenta con esta dificultad.

Tabla 7. Diagnóstico inicial del nivel crítico de la comprensión lectora

Categorías NIVEL CRITICO	Indicador	TOTAL		%	
		SI	NO	SI	NO
Nivel inferencial	Formula hipótesis sobre el texto leído	6	29	17,14%	82,86%
	Es capaz de concluir razonablemente	11	24	31,43%	68,57%
	Extrae el significado de algunos elementos de la lectura	14	21	40,00%	60,00%
Nivel interpretación	Es capaz de parafrasear ideas del autor	17	18	48,57%	51,43%
Evaluación	Saca juicios sobre la credibilidad de la información	29	6	82,86%	17,14%
	Establece si la información del texto es posible de aplicar en la realidad	27	8	77,14%	22,86%

Fuente: Diseño propio

Finalmente se dio paso al diagnóstico del nivel crítico, un asunto que de antemano se percibía dificultoso, habiendo identificado las tres posibles dificultades previas.

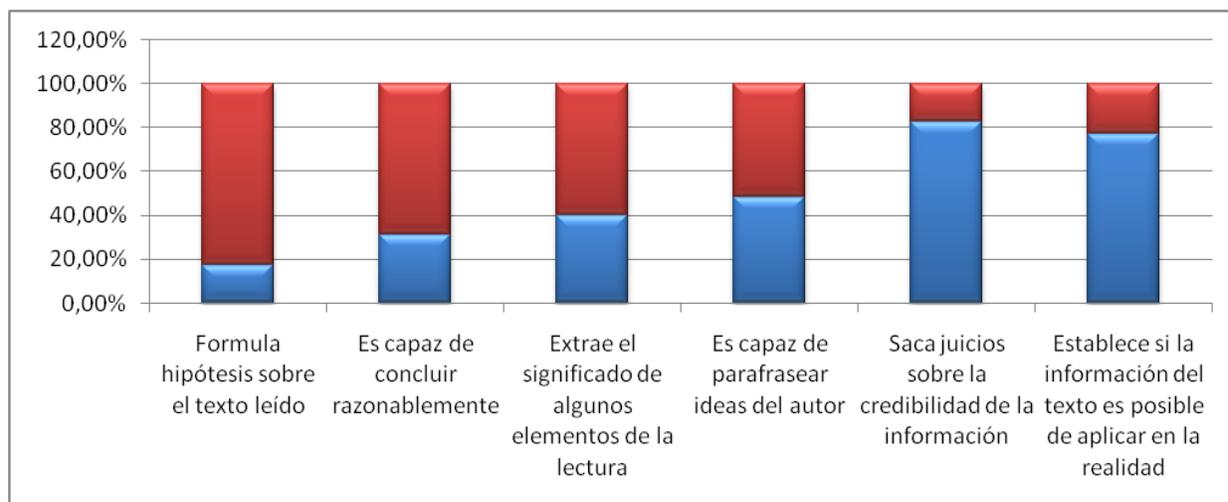


Gráfico 3. Diagnóstico inicial del nivel crítico de la comprensión lectora

Fuente: Diseño propio

En cuanto a los resultados de esta fase, se pudo identificarse solo un 49% de respuestas positivas dentro del cuestionario. Todas las variables revierten algún tipo de problema. La emisión de juicios sobre la credibilidad de la información y la aplicación del texto en la realidad son los aspectos que en menor medida afectan la variable, los impactantes son las demás cuatro variables en donde se evidencia graves dificultades, de todas la formulación de hipótesis es la más complicada con un 17% de aciertos.

Considerando el valor que tiene el libro álbum para la comprensión lectora a nivel crítico se plantearon los siguientes interrogantes:

Tabla 8. Pregunta uno sobre imágenes

Qué crees que representa la imagen del León en la gente que lo ve acompañando a la niña. Elige la respuesta de análisis crítico que más se ajuste a tu opinión		
Miedo	9	25,71%
Valentía	8	22,86%
Autoridad	3	8,57%
El papel de su papa	9	25,71%
Valor	2	5,71%
Agresión	4	11,43%

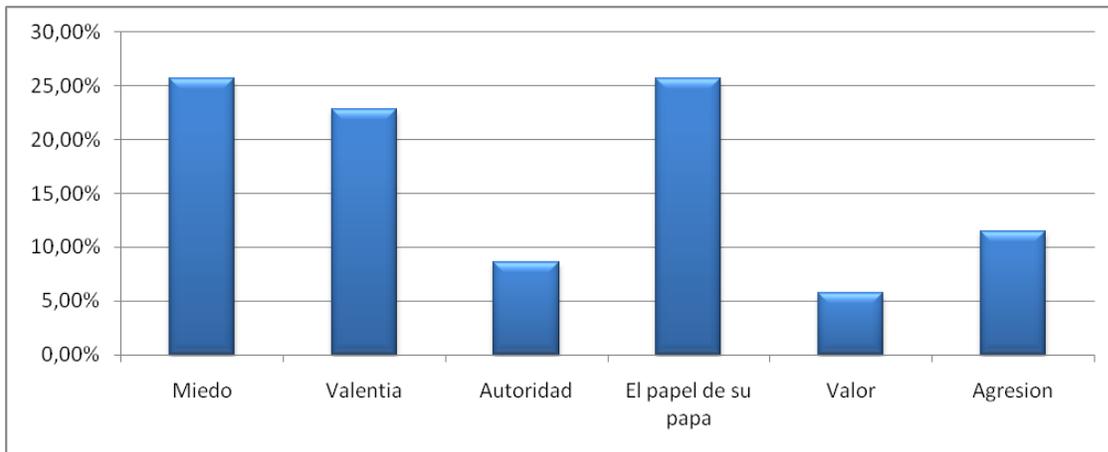


Gráfico 4. Pregunta uno sobre imágenes

Se les ha preguntado a los niños sobre el rol que cumple el león en la historia. Se evidenciaron dificultades en los estudiantes para identificar que el León realmente cumplía el rol del padre de la niña. Esta es una historia que representa el significado que tiene para la niña su padre ausente, posiblemente por estar separados, porque haya muerto o porque la haya abandonado. Las respuestas que en la tabla se presentan, representan la agrupación de respuestas similares dadas por los niños del salón.

El valor del libro álbum para este ejercicio se demuestra en que los niños logran identificar algunas ideas principales relacionadas con la tesis principal que quiere presentar el texto, sin embargo los niños no alcanzan a tener precisión sobre ello, dado que su lectura crítica aún necesita más trabajo. La ilustración cinco demuestra como el papá está afuera esperando a la niña, un lugar que ocupa un padre que ya no comparte hogar con su mamá, o quizás el que la niña idealiza.

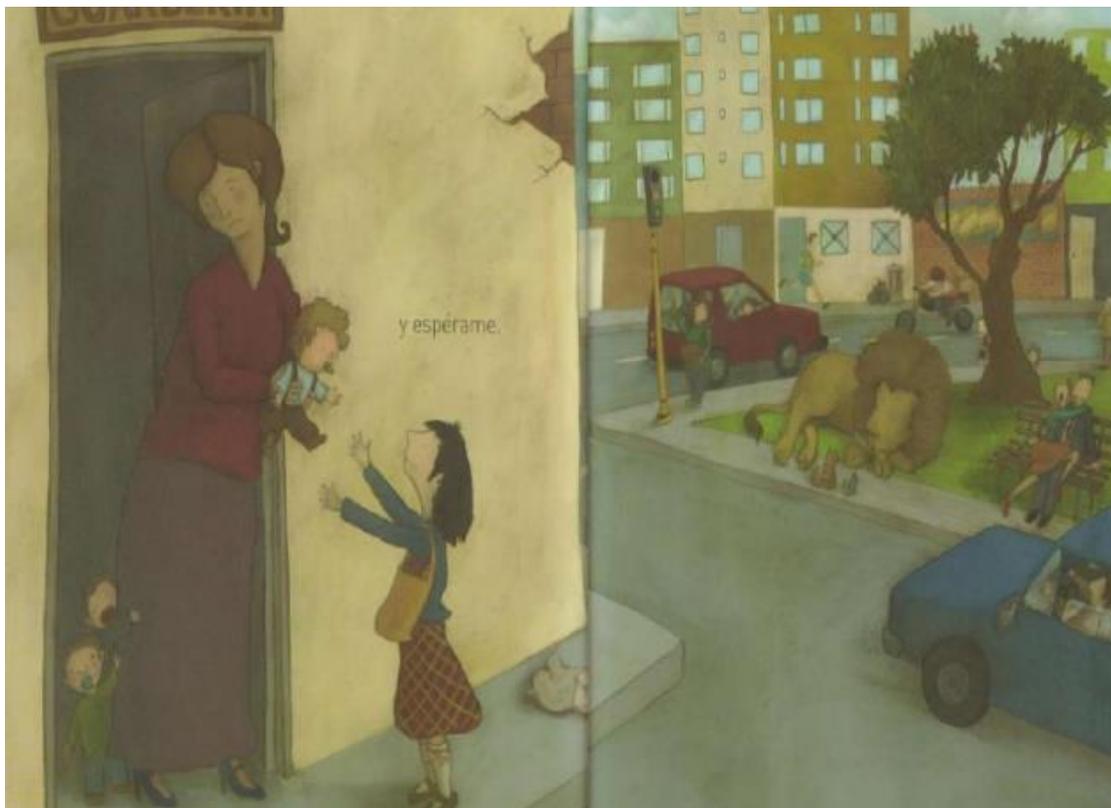


Gráfico 5. Imagen del libro Camino a casa

Fuente: (Buitrago, 2008, págs. 15-16)

Tabla 9. Pregunta dos sobre imágenes

Crees que la niña tiene responsabilidades que le competen acorde a su edad. Elige la respuesta de análisis crítico que más se ajuste a tu opinión		
Si porque debe ayudarle a la mama	5	14,29%
No porque no tiene por qué hacer tareas del hogar	1	2,86%
No porque una niña no tiene por qué cuidar a sus hermanos pequeños	1	2,86%
Si porque una niña puede cuidar a sus hermanos pequeños y así ayudar a su mama	2	5,71%
No porque una niña no puede irse sola al colegio, no puede responder por si misma	5	14,29%
No porque una niña no puede salir a la tienda sola, hay muchos peligros	6	17,14%

Si porque una niña puede irse sola al colegio, en caso que su mama trabaje	7	20,00%
Si porque una niña puede ayudarle a su mama haciendo mandado en la tienda	8	22,86%

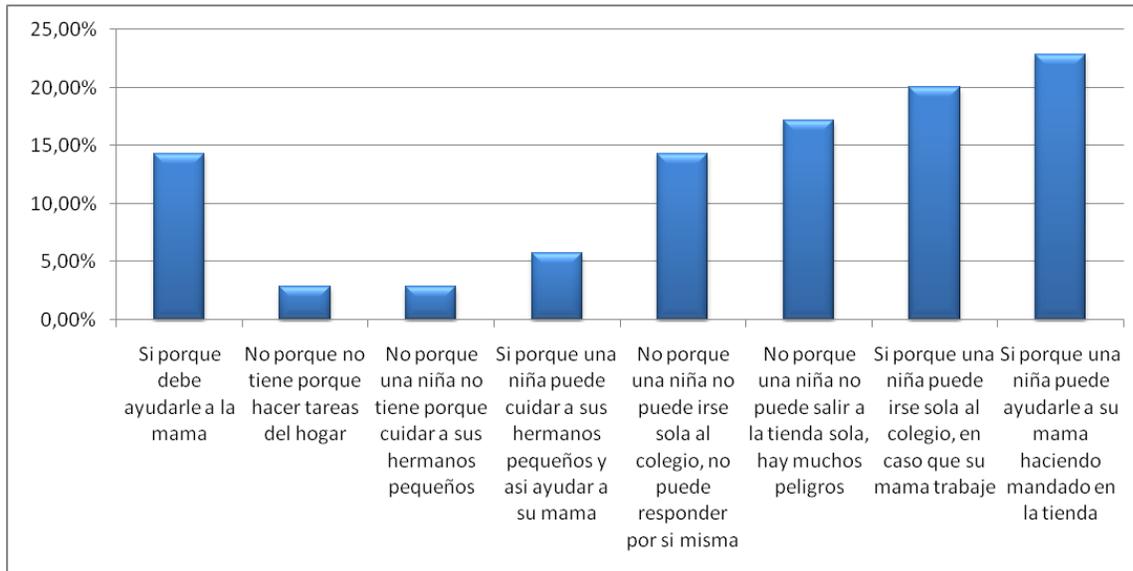


Grafico 6. Pregunta dos sobre imágenes

El asunto de la niña que asume responsabilidades en el hogar es por demás un tema de análisis crítico. Si bien es cierto que en la actualidad han avanzado todos los derechos a favor de proteger al niño, no puede ignorarse la difícil situación que atraviezan madres solteras y que obligan a que los niños participen desde temprana edad en responsabilidades domésticas y de cuidado de sus hermanos.

Las respuestas son diversas entre los niños, sin embargo la mayoría se orientan a que los niños deben colaborar a sus padres. Esta pregunta estimula a los lectores hacia el pensamiento crítico al respecto de la lectura.

Tabla 10. Pregunta tres sobre imágenes

Que estado económico tiene la familia según lo ves en las imágenes		
Son muy pobres	29	82,86%
Tienen ciertas comodidades	6	17,14%
Son ricos	0	0,00%

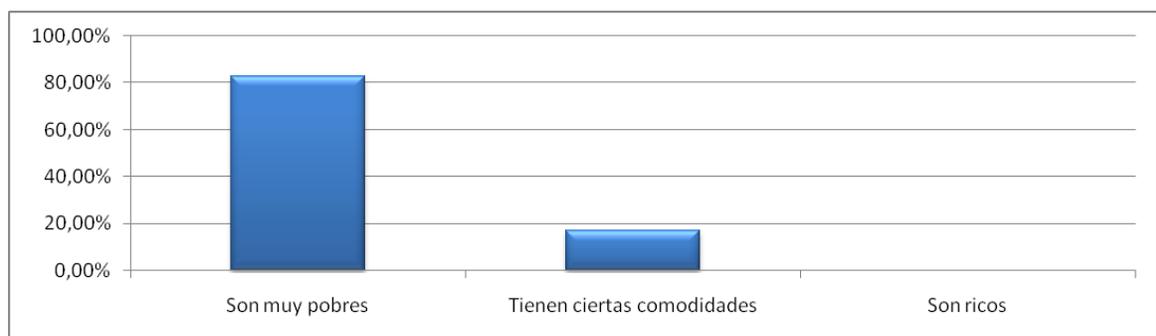


Gráfico 7. Pregunta tres sobre imágenes

Finalmente se ha planteado una pregunta que solo la adecuada lectura de las imágenes podría resolver. La última página del cuento muestra a la madre durmiendo en una sola cama con sus hijos, en un cuarto cuya apariencia demuestra difíciles condiciones de habitación. Dado esto, no todos los niños lograron identificar que la historia presenta a una familia pobre.



Gráfico 8. Imagen del libro Camino a casa

Fuente: (Buitrago, 2008, pág. 32)

Los problemas identificados en la fase diagnóstica dan cuenta de las siguientes dificultades en los estudiantes:

- Problemas para identificar las ideas secundarias en el texto
- Problemas para identificar personajes primarios y secundarios en el texto
- Dificultad para entender que es una hipótesis, como se formula y para qué sirve.
- Dificultad para construir una conclusión razonablemente del texto
- Dificultad para parafrasear ideas del autor

10 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO

Camps sostiene que la secuencia didáctica es una “estructura de acciones e interacciones relacionada entre sí, intencionales que se organiza para alcanzar un aprendizaje” Perez (2005) por lo tanto es pertinente que de manera reflexiva se construya conocimiento en el estudiante de tal manera que en el presente capítulo se exponen las diferentes fases de preparación, anticipación y evaluación de las secuencias didácticas aplicadas en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia. La presente secuencia didáctica es realizada con base en los resultados de la prueba diagnóstica inicial.

10.1 Fases de preparación, anticipación y evaluación de las secuencias didácticas.

La secuencia didáctica se divide en tres momentos: el primer momento trata del concepto de lectura crítica, este momento está dividido en dos sesiones o clases y cuenta con cuatro actividades. El propósito de este momento es identificar las fases de la comprensión lectora, la forma como esta se mide y el planteamiento de actividades que busquen que los estudiantes lleguen a un nivel crítico de lectura.

El segundo momento está dividida en dos sesiones y dos actividades, en este momento se busca identificar en nivel de lectura crítica que se tiene, las dificultades en la

identificación de ideas principal y secundarias, personajes primarios y secundarios, la hipótesis, la conclusión y el parafraseo. Para ello se aplica una prueba con quince preguntas para medir los niveles de comprensión lectora.

En el tercer momento se trabaja con fuerza en las falencias identificadas en el momento anterior. Este está dividido en cinco sesiones y cuatro actividades. Se aplica una prueba similar a la inicial para contrastar los resultados después de aplicar la secuencia didáctica.

A continuación se presentan los detalles de la secuencia didáctica expuestos en tres tablas que los profundizan pero haciendo énfasis en la descripción actividades de los momentos uno y tres que requieren una ampliación de sus conceptos. El momento dos se expone en el capítulo de nivel de comprensión de lectura en los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Guillermo Valencia, en este apartado se desarrollaron a profundidad las preguntas de esta prueba y los resultados obtenidos.

Tabla 11. Momento UNO de la secuencia didáctica / Qué es una comprensión lectora crítica

TITULO. QUE ES UNA COMPRENSIÓN LECTORA CRITICA	
MOMENTO No 1	Fase de presentación de la problemática
SESIÓN (Clase)	Dos sesiones
Fecha en la que se implementa	4 – 5 Julio 2017
Resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes	Se espera de los estudiantes logren entender las diferentes fases de la comprensión lectora, entiendan como puede medirse el cumplimiento de cada nivel y se preparen para una actividad didáctica a favor de llegar todos a un nivel crítico de lectura.

DESCRIPCIÓN	COMPONENTES O ACTIVIDADES	QUE SE ESPERA DEL ESTUDIANTE	CONSIGNAS DEL DOCENTE
<p>En el primer momento se cumple con la fase de presentación del tema comprensión lectora, se comparte con los estudiantes los resultados de las pruebas saber en dicho aspecto, y se pretende aclarar el conocimiento del concepto de comprensión lectora, sus diferentes niveles y se expone brevemente la estrategia didáctica por la cual se intentara mejorar estos aspectos.</p>	<p>ACT 1. La profesora pregunta a los estudiantes al respecto del significado de comprensión lectora / Se propone lluvia de ideas para la construcción participativa del concepto /</p>	<p>Se espera que el estudiante logre comprender la definición de los conceptos comprensión y comprensión lectora.</p>	<p>La profesora escribirá en el tablero los diferentes aportes. Avanza en la construcción participativa de la definición y al final propone una definición de cada uno de los niveles de la comprensión lectora citando los trabajos de López (2016) Gordillo y Flores, (2009) y Pérez, (2003)</p>
	<p>ACT 2. La profesora presenta los resultados de las pruebas ICFES Históricas relacionadas con comprensión de lectura</p>	<p>Se espera que los estudiantes sepan el método por el cual se mide la comprensión lectura en la institución y los últimos resultados.</p>	<p>La docente les pedirá a los estudiantes su participación preguntando su percepción con respecto a los resultados.</p>
	<p>ACT 3. Se propone el análisis de un texto corto en clase, que revierte algún tipo de complejidad en cuanto a la comprensión y que además revela diferentes posibles comprensiones de acuerdo al punto de vista subjetivo. TEXTO : "La</p>	<p>Se espera que el estudiante entienda el paso de la lectura a la comprensión misma.</p>	<p>Aun sin explorar las diferentes variables con las cuales se pretende medir, el profesor planteara las preguntas del cuestionario indicado para diagnosticar. La pregunta será oral.</p>

	contrariedad de las moscas"		
	ACT 4. Lectura del libro uno para diagnosticar el nivel de los estudiantes	Se espera que los estudiantes lean un libro álbum y que a partir de la lectura respondan un cuestionario de quince preguntas que permitirá identificar su nivel actual en comprensión lectora nivel literal, inferencial y crítico.	La consigna de la docente se presenta en un cuestionario de quince preguntas planteadas sobre el texto evaluando su nivel actual.
Mecanismos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes	La profesora toma nota de los estudiantes que participen en la clase, la idea de esta primera fase es comprometer al grupo en general con el proceso / Se aplicara el formato para la evaluación del nivel de lectura crítica en los estudiantes.		
Decisiones sobre la sistematización de la información	La profesora guarda en un archivo en Excel las definiciones que los estudiantes proponen, y tomara un registro fotográfico de lo desarrollado en el tablero. El profesor tabulara y graficara los resultados de la evaluación realizada al libro designado.		

Fuente: La autora

10.1.1 Actividad 3 momento uno. La contrariedad de las moscas

El presente texto se presenta apoyado en imágenes que representan la secuencia de eventos y ejemplificando lo que el autor quiso dar a entender pero haciéndolo más atractivo para los niños. En un frondoso bosque, de un panal se derramó una rica y

deliciosa miel, y las moscas acudieron rápidamente y ansiosas a devorarla. Y la miel era tan dulce y exquisita que las moscas no podían dejar de comerlas.

Lo que no se dieron cuenta las moscas es que sus patas se fueron prendiendo en la miel y que ya no podían alzar el vuelo de nuevo.

A punto de ahogarse en su exquisito tesoro, las moscas exclamaron:

- ¡Nos morimos, desgraciadas nosotras, por quererlo tomar todo en un instante de placer!

Un Zancudo que lejos se ubicaba, había observado toda la tragedia ocurrida a las Moscas, y marchándose hacia su casa, se fue cantando esta triste canción:

A un panal de rica miel

dos mil moscas acudieron,

que por golosas murieron,

presas de patas en él.

Otra dentro de un pastel

enterró su golosina.

Así, si bien se examina,

los humanos corazones

perecen en las prisiones

del vicio que los domina. FIN

Tabla 12. Momento DOS de la secuencia didáctica / ¿Cómo estamos nosotros?

TITULO. ¿Cómo estamos nosotros?			
MOMENTO No 2	Fase de comprensión		
SESIÓN (Clase)	Dos sesiones		
Fecha de implementación	12 y 19 de Julio		
Resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes	Se espera que los estudiantes logren reconocer el nivel actual de lectura crítica del salón y la calificación general que obtuvieron en cada uno de los tres niveles de lectura crítica. / Se espera también que los estudiantes reconozcan las falencias individuales		
DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES	QUE SE ESPERA DEL ESTUDIANTE	CONSIGNAS DEL DOCENTE
En este segundo momento el profesor se reúne de manera personal con cada uno de los estudiantes, presentándole los resultados de su nivel de lectura crítica. Así mismo presenta los resultados generales	ACT 1. La profesora se reúne con cada uno de los estudiantes, y de manera personalizada le entrega los resultados de la rejilla de control	Se espera que conozca los aspectos en los que fallo dentro de cada uno de los niveles	La profesora agrupa los resultados negativos para posteriormente identificar cuáles son los aspectos que en mayor medida coinciden dentro del grupo

públicamente sin mencionar nombres.	ACT 2. La docente presenta al grupo en general la tabulación y graficación general de los resultados del salón. Presenta las deficiencias en el nivel literal, en el nivel inferencial y en el nivel crítico.	Espera que los estudiantes entiendan que muchos de sus problemas o dificultades en la comprensión lectora, resultan coincidentes con otros compañeros. También se espera que sienta confianza del proceso pedagógico, dado que la información y resultados son privados. Los datos expuestos solo son los generales.	La docente expone al grupo los problemas generales identificados: Problemas para identificar las ideas secundarias en el texto Problemas para identificar personajes primarios y secundarios en el texto Dificultad para entender que es una hipótesis, como se formula y para qué sirve. Dificultad para construir una conclusión razonablemente del texto Dificultad para parafrasear ideas del autor
Mecanismos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes	El mecanismo de evaluación es un cuestionario de quince preguntas, diseñado con el fin de medir los diferentes niveles de la lectura comprensiva:		
Decisiones sobre la sistematización de la información	En esta fase se realizara en el programa Excel, la tabulación y graficación de los resultados del grupo de estudiantes.		

En este momento se ven los resultados de la prueba de entrada organizados en tablas y gráficos, lo cual también involucra una lectura de otros códigos diferentes a las palabras, para que los estudiantes den una interpretación de acuerdo a sus conocimientos y luego la explicación de la docente para cumplir con las sesiones y actividades del momento planteado, procurando hacer énfasis en que los resultados pueden cambiar para ser mejorados con la puesta en marcha de las actividades posteriores.

Tabla 13. Momento TRES de la secuencia didáctica / Aprendamos hipótesis, las ideas secundarias, personajes primarios y secundarios en el texto, el parafraseo y las conclusiones

TITULO. Aprendamos hipótesis, las ideas secundarias, personajes primarios y secundarios en el texto, el parafraseo y las conclusiones			
MOMENTO No 3	Fase de practica		
SESIÓN (Clase)	Cinco sesiones		
Fecha de implementación	Agosto 9, 16, Septiembre 6, 20, Octubre 7		
Resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes	Se espera que los estudiantes logren mitigar los problemas de comprensión lectora reflejados en la fase previa. Problemas con las ideas secundarias en el texto Problemas para identificar personajes primarios y secundarios en el texto. Dificultad para entender que es una hipótesis, como se formula y para qué sirve. Dificultad para construir una conclusión razonablemente del texto. Dificultad para parafrasear ideas del autor		
DESCRIPCIÓN	COMPONENTES O ACTIVIDADES	QUE SE ESPERA DEL ESTUDIANTE	CONSIGNAS DEL DOCENTE
En este tercer momento se presenta una serie de actividades dirigidas a mitigar cada una de las problemáticas identificadas en el momento anterior.	INTRO. Criticar no solo es lo malo	Se espera que el estudiante conozca el concepto de lectura crítica, y logre evitar relacionarlo siempre con mantener una postura opuesta a lo que dice el autor del texto	La docente hará entender a los estudiantes que la lectura crítica es un sinónimo de la lectura activa / "La lectura crítica es una lectura activa. Implica más que solamente comprender lo que un escritor está diciendo. La lectura crítica implica dudar y evaluar lo que el escritor está diciendo, y formar sus propias opiniones sobre lo que el escritor está

			diciendo. Esto es lo que usted debe hacer para ser un lector crítico"
	ACT 1. La idea principal - las ideas secundarias - hipótesis	Se espera que el estudiante logre identificar la idea principal y las ideas secundarias de un texto // Se espera que el estudiante logre comprender el papel de la hipótesis, sepa como plantearla y como defenderla	Dos formas de encontrarla, sintáctica o semántica. Dos formas de aparecer, explícita o implícita / Realizar ejercicio individual en clase
	ACT 2. Los personajes primarios y secundarios	Se espera que el estudiante logre identificar los personajes primarios y secundarios	Hay diferentes tipos de clasificación de los personajes / Realizar un ejercicio práctico a partir del libro Donde viven los monstruos
	ACT 3. La conclusión	Se espera que el estudiante logre comprender el papel de la conclusión, sepa como plantearla y como defenderla	La docente promoverá un trabajo individual el cual permitirá la estructuración de la conclusión adecuada de un texto.

	ACT 4. El parafraseo	Se espera que el estudiante logre entender que es el parafraseo y aprenda a aplicarlo como método de lectura crítica.	La docente guiará los ejercicios prácticos para la comprensión del parafraseo, y su valor en el análisis crítico. Aplicara ejercicios de trabajo en clase y otros individuales.
Mecanismos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes	<p>ACT 1. La idea principal y las ideas secundarias / Lectura Invención del papel, Preguntas sobre el texto // Test de precisión en la identificación de la idea principal y las secundarias / Hipótesis // Tesis central: Después de la primera Guerra Mundial...</p> <p>ACT 2. Los personajes primarios y secundarios // Ejercicio práctico individual del libro Donde Viven los Monstruos de Maurice Sendak // ACT 3. La conclusión // Construcción de una conclusión a partir del cuento Caperucita Roja</p> <p>ACT 4. El parafraseo // Tomar el cuento de caperucita, y demostrar alguna idea crítica que de él se proceda</p>		
Decisiones sobre la sistematización de la información	De cada actividad se propone recopilar el material manuscrito de los estudiantes en una carpeta y archivar por actividades		

Fuente: Diseño propio

10.1.2 Actividad uno momento tres. Idea principal del texto

La profesora desarrolla una actividad dirigida a la comprensión de la idea principal y las ideas secundarias de un texto.

- En primer lugar la profesora explicara la forma de extraer la idea principal de un texto cumpliendo con las siguientes fases:
- Leer el documento completo una primera vez
- Leer nuevamente el texto, pero esta vez de cada párrafo se extraen las ideas importantes

- Las ideas se reescriben con palabras propias, demostrando que se ha entendido la idea

Luego de tener todas las ideas que se han encontrado, se identifica la idea principal mediante dos posibles técnicas, la forma sintáctica y la forma semántica.

- **Forma sintáctica**, verificar la repetición de palabras o frases claves iguales o sinónimos
- **Forma semántica** complementa a la anterior y trata de extraer la frase clave necesaria sin la cual el texto no tendría sentido y entrega toda la información relevante del texto.

La profesora debe hacerle comprender al estudiante que la idea principal del texto es básica, general, que puede estar ubicada en varias partes diferentes del documento, que no tiene que estar desde el comienzo y que incluso algunas veces no aparece en el título, algunas veces la idea principal aparece de forma directa o explícita y otras veces esta de forma implícita es decir que necesita ser deducida.

10.1.2.1 Ejercicio uno Análisis de un párrafo

Lea el siguiente párrafo:

El papel fue inventado por los chinos alrededor de cien años después del nacimiento de Cristo. Los chinos usaban el papel moneda, el papel mural y los naipes hace mil años aproximadamente. Los platos de porcelana y la seda natural son dos de los productos más

famosos de la antigua China. Los chinos le enseñaron al mundo la forma de cultivar y el uso de las naranjas, limones y de los porotos de soya. La civilización moderna usa muchos de los productos inventados y desarrollados por los antiguos chinos.

¿Cuál es el tema del párrafo?

Y ahora, ¿cuál es la idea principal?

¿Apareció de forma sintáctica o semántica?

¿Dónde está ubicada la idea principal?

¿Apareció de forma explícita o implícita?

10.1.2.2 Ejercicio dos Test de precisión en la identificación de la idea principal y las secundarias / Hipótesis

Lee el siguiente texto y a partir del mismo responde las preguntas siguientes:

“Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros. Uno supone que la literatura transmite conocimiento y actúa sobre el lenguaje y la conducta de quien recibe el mensaje; que nos ayuda a conocernos mejor para salvarnos juntos. Pero los demás y los otros son términos demasiado vagos; y en tiempos de crisis, tiempos de definición, la ambigüedad puede parecerse demasiado a la mentira. Uno escribe, en realidad, para

la gente con cuya suerte, o mala suerte, uno se siente identificado: los malcomidos, los rebeldes y los humillados de esta tierra...”(Mondragon, 2012)

1.- La idea principal del párrafo anterior es:

- A. La literatura como medio de comunicación
- B. El lenguaje de los otros a través de la literatura
- C. La literatura como medio de salvación
- D. El conocimiento a través de la literatura
- E. La literatura como medio para huir de la soledad

2.- La palabra “ambigüedad” que aparece en el texto citado significa:

- A. Mentira
- B. Pesadumbre
- C. Temor
- D. Equívoco
- E. Incertidumbre

3.- Según el texto anterior, el autor se identifica con:

- A. Los poderosos
- B. Los otros
- C. Los demás
- D. Los solitarios
- E. Los desposeídos

4.- El procedimiento de elaboración escogido por el autor del párrafo citado es el del (de la):

- A. Diálogo
- B. Relato
- C. Narración
- D. Exposición
- E. Descripción

El tema es el hilo conductor del texto. Es el asunto básico y primordial de lo que el texto trata, su núcleo fundamental. El tema es la intención del autor al escribir, la idea central que lo motivó. El tema subyace en el fondo del texto, dando cohesión a todos los elementos(Argudin M. , 1995).

Se propone a los estudiantes realizar un análisis de la tradicional historia Caperucita Roja, a manera de tormenta de ideas se motiva la participación de los estudiantes para identificar cual podría ser la idea principal o el tema principal manifiesto en la historia. Se reúnen las ideas y posteriormente se coteja con la propuesta por la literatura: Los peligros que las niñas corren cuando desobedecen Argudin (1995).

Luego se toma el cuento de Blanca Nieves y el de la Cenicienta se propone identificar si en estos dos cuentos existe una coherencia o similitud en la idea general. La propuesta que se pretende encontrar es “la fuerza del amor unido a la bondad”; resultan validos temas principales como son “el valor ético”. La idea es que los niños empiecen a discutirse críticamente al respecto de cuál es la idea principal de los textos leídos.

10.1.2.3 La hipótesis

Un elemento directamente relacionado con la idea principal del texto, que también presenta problemas de identificación por parte de los estudiantes es la hipótesis. Tanto la idea principal como la hipótesis está contenida en la mayoría de los textos escritos y su determinación se logra a partir de la identificación de posibles juicios de valor u opiniones manifiestas por los personajes o por el narrador de la historia:

Todo texto (excepto, a veces, la literatura de ficción) contiene juicios de valor y opiniones, aún los llamados “informativos”. Para poder comprender un texto plenamente, el lector crítico debe de conocer como está construido (Argudin M. , 1995).

La tesis como se venía diciendo, está íntimamente ligada a la idea general tratada anteriormente, sin embargo la hipótesis tiene una construcción diferente, su lectura puede también que está implícita o explícitamente y básicamente puede entenderse como *una propuesta que hace el autor y que mantiene con argumentos basados en razonamientos* (Argudin M. , 1995).

De manera similar a las ideas principales o secundarias, también existen hipótesis primarias o secundarias.

Cuando la tesis se refiere a la existencia de una realidad se denomina hipótesis y tradicionalmente se define como la suposición de algo que ha de verificarse.

Existen varios tipos de hipótesis: 1) Las hipótesis plausibles, son las que tienen un fundamento teórico, pero no han sido demostradas. 2) Las hipótesis convalidadas, las que tienen un fundamento teórico y han sido comprobadas a través de la experiencia. Las hipótesis pueden tener un carácter particular o general.

Ejemplo de hipótesis plausible:

El Universo es infinito: Esta tesis es aceptada actualmente, sin embargo el mismo hecho de considerarse algo como infinito, hace imposible comprobar que así lo sea, pudiera ser posible que el universo sea extremadamente grande y que los seres humanos aun no tengan la capacidad de identificar su tamaño. Por ello por ahora se considera que es infinito.

Ejemplo de hipótesis convalidada:

El planeta tierra es redondo: Resulta que en algún momento de la historia de la humanidad, no se tenían las capacidades y herramientas suficientes para pensar que la tierra era redonda. De hecho las evidencias existentes daban cuenta que la tierra era plana. En algún momento surgieron dudas sobre dicha hipótesis y se presentaron algunas inconsistencias sobre las pruebas que demostraban que la tierra era plana. Con el avance tecnológico surgieron cada vez más herramientas que permitieron derrumbar la tesis anterior y ahora, es convalidado que la tierra es redonda.

Revisemos los argumentos que dan soporte a cada una de estas hipótesis:

La tierra es plana

El horizonte aparece siempre perfectamente plano los 360 grados alrededor del observador independientemente de la altitud

El horizonte siempre se eleva a la altura de los ojos del observador según se gana en altitud, nunca nadie tendrá que mirar hacia abajo para verlo

Los ríos corren hacia el nivel del mar para encontrar el camino más fácil, Norte, Sur, Este, Oeste y todas las demás direcciones intermedias sobre la Tierra al mismo tiempo. Si la Tierra fuera realmente una pelota que gira, entonces muchos de estos ríos estarían fluyendo increíblemente cuesta arriba

Topógrafos, ingenieros y arquitectos no están obligados a tener en cuenta la supuesta curvatura de la Tierra en sus proyectos. Canales, vías férreas, puentes y túneles por ejemplo, siempre se cortan y se colocan en posición horizontal

La tierra es redonda

Si la Tierra fuera plana, siempre veríamos las mismas estrellas

Un barco desaparece en el horizonte

Los medios tecnológicos lo han demostrado

La idea con este ejercicio es que los estudiantes entiendan el valor de la hipótesis de cara a los argumentos. Con el ejemplo de la redondez de la tierra se puede incluso encontrar argumentos suficientemente fuertes para dudar de ello. La idea como se ha

dicho, es que el estudiante logre entender el concepto de hipótesis, la relevancia de la construcción de los argumentos, ahora, se analizara como el estudiante puede identificar la hipótesis en el interior de un texto a partir estrictamente de los juicios de valor, opiniones y argumentos que dé el autor, los personajes o el narrador.

Para identificar la hipótesis, el lector debe entender la importancia de las conexiones entre los hechos, las inferencias y las opiniones. Estas son algunas instrucciones con las cuales el lector podría analizar la posible hipótesis:

- Revisar el título: En algunos textos El título suele ser (no lo es siempre) una indicación del tema del texto. Identificando imágenes que le acompañen como indicio de lo que nos quiere mostrar el texto.
- Si el texto está dividido en capítulos, revisar el índice: En el índice se muestra la división lógica del tema en capítulos, subcapítulos y párrafos.
- Leer el resumen, el prefacio, las notas iniciales, normalmente allí hay varios indicadores de la tesis
- Finalmente identificar la idea principal y a partir de ella recoger todo el conjunto de argumentos implícitos o explícitos que se encuentren en el texto
- Si en el camino se encuentra la afirmación que pueda ser considerada como hipótesis principal explícita se identifica, de lo contrario debe construirse a partir de la idea principal y los argumentos.
- Al final se deben identificar las ideas secundarias que soportan la idea principal
- Apoyarse en las imágenes o gráficos que presenta el texto.

Ejemplo práctico

Tesis central: Después de la primera Guerra Mundial se desarrollaron movimientos nacionalistas en África, en el cercano Oriente y en Asia.

Tesis secundarias:

- a) Se iniciaron movimientos independentistas africanos.
- b) Los árabes exigieron independencia.
- c) India demandó libertad.
- d) La revolución de ChiangKai-Shek reunificó China.

10.1.3 Actividad dos momento tres. Personajes primarios y secundarios

Los personajes pueden definirse como elementos de la narración que llevan a cabo las acciones. Pueden agruparse según su función o por su caracterización, sin embargo se trabajara con los estudiantes la agrupación por función como principales o secundarios que para los efectos de las necesidades de los estudiantes

No solo existe la clasificación de personajes según su importancia, el siguiente esquema muestra las demás posibles clasificaciones:

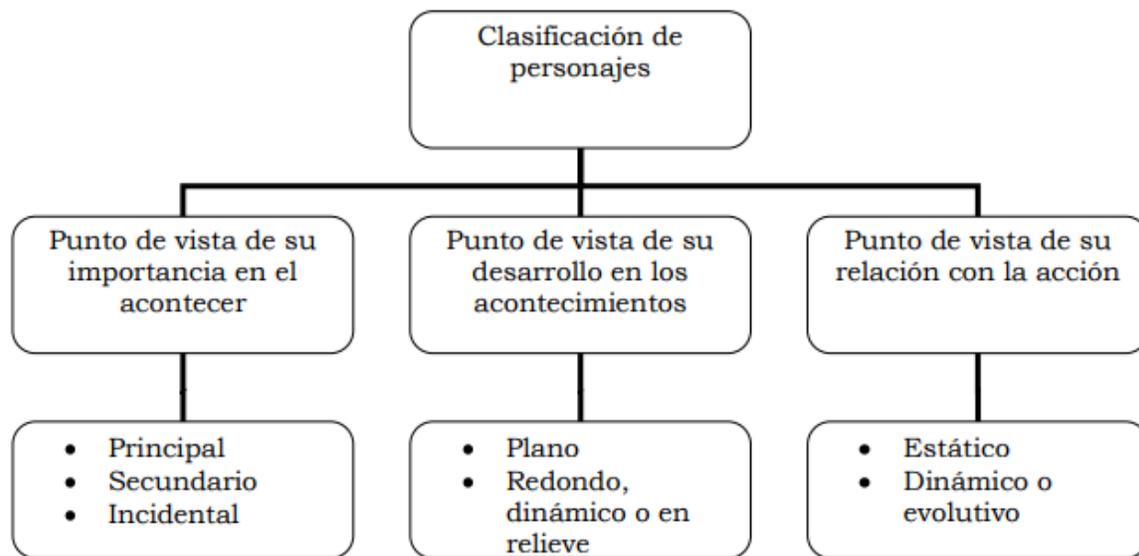


Gráfico 9. Clasificación de los personajes

Los personajes principales simplemente son aquél o aquéllos que destacan sobre los demás, generalmente sus imágenes son las que se repiten en los textos. Uno de ellos se reconoce como el protagonista, para reconocerlo el lector debe enfocarse en el personaje en torno al cual gira el relato; este personaje es fácil de identificar puesto que necesariamente ha de destacar por encima de todos. Este protagonista tiene una complejidad que el estudiante debe conocer, hay personajes principales protagonistas que son o individuales, o colectivos, el individual: es un personaje concreto, mientras que el colectivo: es un conjunto de seres que han perdido sus atributos individuales para pasar a funcionar como un grupo.

Personaje principal: el o los personajes principales se destacan con respecto a los demás porque funcionan como integradores de la organización de los acontecimientos, por lo tanto, son los más importantes de la acción. Los personajes

principales pueden clasificarse en protagonistas y antagonistas. El protagonista es el que busca un buen objetivo, el antagonista se opone a este logro positivo

Secundarios: son aquellos que, sin tener un rol demasiado importante en el desarrollo de los acontecimientos, proporcionan un grado mayor de coherencia, comprensión y consistencia a la narración. Por lo general, estos personajes están vinculados a los principales, pero su participación también es individual y complementaria a la de los personajes principales. Incidentales o esporádicos: son personajes que no tienen una presencia permanente en los hechos. Su participación es un recurso para ordenar, exponer, relacionar y también retardar el desarrollo de los acontecimientos(Perez Abril, 2013, pág. 7).

Otro personaje que puede ser considerado como principal es el antagonista, este se reconoce fácilmente porque se opone al protagonista o está en conflicto con él/ella. Suelen aparecer bastante pero opacados de alguna manera por sus rasgos o intenciones.

En cuanto a los personajes secundarios, estos se caracterizan porque su importancia es menor, aunque a veces adquieren relevancia en algún episodio, sirven para conocer mejor a los personajes principales o son importantes para que la acción avance.

Otros tipos de personajes secundarios son los denominados fugaces: aquéllos que aparecen en algún episodio con una función poco importante, y desaparecen en los restantes.

Con esta claridad el estudiante podría aplicar estas ideas para identificar los personajes en un texto.

Se realiza un ejercicio práctico individual del libro Donde Viven los Monstruos de Maurice Sendak, identificando en las imágenes del libro la cantidad de veces que aparecen los protagonistas, sus intervenciones y las acciones que se reflejan en las imágenes que apoyan el libro.

10.1.4 Actividad tres momento tres. La conclusión

La construcción de las conclusiones busca crear un pequeño texto, posiblemente de un párrafo, vía oral o escrito, en el cual a partir de la lógica expresada en el texto, se construya la proposición final.

La conclusión debe expresar la realidad del texto, por tanto no puede estar fundada en argumentos falsos o que no estén incluidos en el texto, es por eso que lo aprendido anteriormente en cuanto a la identificación de la idea general y las ideas secundarias, así como la identificación de la hipótesis, resulta fundamental para la construcción de la conclusión.

Se propone aplicar los siguientes pasos:

- Iniciar indicando cual era la intención general del autor con el libro, utilizar para ello la hipótesis identificada o la idea principal
- Indicar sobre que ideas se basa el texto para demostrar esa idea, utilizar para ello las ideas secundarias
- Finalizar indicando cual es la utilidad del texto, con base en la experiencia personal.
Una aplicación práctica.

Ejercicio práctico.

Se propone la construcción de una conclusión a partir del cuento Caperucita Roja. La idea general es llegar a una conclusión similar a la siguiente:

El texto “Caperucita Roja” tiene como idea principal, la importancia de la obediencia por parte de los niños, para salvaguardar su propia seguridad”. En el texto se identifica la existencia de personas malintencionadas que ponen en riesgo a los niños, se hace énfasis en los rasgos físicos del lobo y por qué estos representan inseguridad, pero también se da cuenta del valor de la obediencia para evitar caer en dichos riesgos representada en la imagen de dos caminos que implican decisión. Este libro tiene un valor importante para la sociedad actual, en donde se observa cómo ha aumentado el robo de niños en las calles, es posible que algunos de estos niños que han sido secuestrados mientras juegan libremente en las calles, hayan estado en este sitio en contra del deseo de sus padres, o desobedeciendo sus órdenes. Finalmente puede decirse que los padres siempre van a pretender salvaguardar nuestra seguridad.

Se realizara un ejercicio práctico en el salón de manera individual, posteriormente se sugiere la construcción de una conclusión similar a la anterior a partir de los aportes de todos los estudiantes, basada en tres imágenes claves: los rasgos del lobo, el disfraz de abuela, dos diferentes caminos, las cuales orientarán la discusión.

10.1.5 Actividad cuatro momento tres. Técnica de parafraseo

La técnica del parafraseo puede entenderse como la acción de volver a escribir aquello que fue leído en el texto, pero sin transcribir literalmente, es decir idénticamente, sino más bien utilizando para ello las propias palabras del lector crítico.

Se propone para esta primera frase de comprensión del significado de parafrasear, realizar un ejercicio práctico. La profesora indicara a los estudiantes, que de manera individual y en sus cuadernos, buscaran parafrasear la siguiente idea:

El lobo le dijo a Caperucita: Vamos niña, como vas a tomar el camino más largo para llegar a casa de tu abuela, no ves que por el camino más corto se llega más rápido y también llegaran más calientes los pasteles. El lobo buscaba con esto engañar a la pobre Caperucita utilizando un lenguaje dulce y amable, sin embargo la niña no podía reconocer las verdaderas intenciones del lobo.

Habiendo recogido la experiencia de los estudiantes, la profesora entregara los siguientes ejemplos por los cuales se puede llegar a un adecuado parafraseo: Debes saber que el parafraseo lo vas a utilizar para argumentar el contenido del texto. En este sentido debes identificar primero un párrafo del texto que te sirva para tu fin.

Ejemplo 1: Tomando nuevamente a Caperucita, si al final de la lectura crítica quieres indicar la siguiente idea, “no todas las personas son malas, no todos los extraños quieren hacernos daño”, para argumentar esta idea se puede tomar este extracto textual del cuento:

(...) ese momento el cazador que lo había visto entrar en la casa de la abuelita comenzó a preocuparse. Había pasado mucho rato y tratándose de un lobo... ¡Dios sabía que podía haber pasado! De modo que entró dentro de la casa. Cuando llegó allí y vio al lobo con la panza hinchada se imaginó lo ocurrido, así que cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita

A partir de este párrafo que el estudiante ha identificado, una forma de argumentar la idea que le queda al estudiante después de su lectura crítica proveniente del análisis crítico es esta:

Sin embargo, no puede decirse que todas las personas extrañas tiene contigo malas intenciones, ejemplo de ello es el momento de la llegada del cazador el cual también era un extraño para Caperucita, sin embargo su intención era contraria a la del lobo, el cazador buscaba ayudarla. Esto se demuestra cuando el Cazador le da tranquilidad a Caperucita, le ayuda en su problema y finalmente se establece una nueva relación de amistad con El.

Lo que se encuentra subrayado es producto del parafraseo.

Ejemplo 2: Tomando la siguiente idea: “la Historia no permite que el lobo cambie su forma de ser y sus malos hábitos para con las personas, es cierto que el recibe un castigo pero no se asegura que no lo vuelva a hacer” para argumentar esta idea se puede tomar este extracto textual del cuento:

El lobo mandó a Caperucita por el camino más largo y llegó antes que ella a casa de la abuelita. De modo que se hizo pasar por la pequeña y llamó a la puerta. Aunque lo que no sabía es que un cazador lo había visto llegar. Cuando llegó allí y vio al lobo

con la panza hinchada se imaginó lo ocurrido, así que cogió su cuchillo y abrió la tripa del animal para sacar a Caperucita y su abuelita...- Hay que darle un buen castigo a este lobo, pensó el cazador...De modo que le llenó la tripa de piedras y se la volvió a coser. Cuando el lobo despertó de su siesta se puso a llorar por el dolor de panza.

A partir de este párrafo que el estudiante ha identificado, una forma de argumentar la idea que le queda al estudiante después de su lectura crítica proveniente del análisis crítico es esta:

Un problema identificado en la historia es que el lobo no logra cambiar su forma de ser, existen muchas otras formas de alimentarse que podría evitar que el lobo les haga daño a personas inocentes, el vegetarianismo por ejemplo podría ser una opción. La historia no cuenta una historia de reconciliación y paz, sino de ofensa y castigo, lo cual podría generar en los niños la percepción de que la mejor forma de asumir problemas es mediante la venganza, le voy a dar un castigo a ese lobo, o incluso cuando dice que el lobo se merece un tremendo castigo es muestra de esta situación.

Se propone como ejercicio final tomar el cuento de caperucita demostrar alguna idea crítica acompañada de imágenes: el lobo vegetariano, el lobo y los demás personajes haciendo un tratado de paz, el lobo haciendo trabajos para reparar el daño hecho y para ello tratar de argumentarla utilizando para ello el parafraseo.

11 RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN AL PROCESO APRENDIZAJEY DE ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA A TRAVES DEL LIBRO ALBUM

Con respecto a la implementación de la secuencia didáctica, la autora del presente trabajo se enfrentó a un salón de estudiantes de cuarto grado con los cuales ya había tenido una experiencia de docencia a lo largo del año lectivo 2017-2018. La primera tarea previa a la intervención resultó de informarles a los estudiantes aspectos relativos al problema de la comprensión lectora a nivel crítico, para lo cual utilizo un ejercicio de aula con ejemplos que demostraban las falencias en las que estaban incurriendo actualmente.

Posteriormente se les informo sobre las diferentes fases de preparación, anticipación y evaluación de las secuencias didácticas a aplicar, explicando que una secuencia didáctica se divide en tres momentos. Se les explico a los estudiantes que el primer momento se enfocaría en reforzar o descubrir el concepto de lectura crítica, para lo cual se realizarían dos sesiones o clases y cuenta con cuatro actividades. A los estudiantes se les dio a conocer que el propósito de este momento era identificar las fases de la comprensión lectora, la forma como esta se mide y el planteamiento de actividades que busquen que los estudiantes lleguen a un nivel crítico de lectura.

Así mismo se les informó sobre el contenido del segundo momento de la secuencia didáctica, el cual estaría dividido en dos sesiones y dos actividades, todo con el objetivo general de identificar en nivel de lectura crítica que se tiene, las dificultades en la identificación de ideas principal y secundarias, personajes primarios y secundarios, la hipótesis, la conclusión y el parafraseo.

A los estudiantes se les presento en diapositivas la prueba con la cual se mediría los niveles de comprensión lectora sin dar cuenta de las preguntas específicas, solo con ejemplos similares.

Finalmente se les expuso a los estudiantes el contenido del tercer momento dividido en las sesiones y actividades necesarias para dar respuesta a los aspectos más críticos identificados. Se les comento a los estudiantes que en esta última fase se hará una evaluación sobre el conocimiento adquirido.

En este primer acercamiento con los estudiantes a nivel de secuencia didáctica, se entregó un cronograma impreso en el cual se registró las fechas, horarios y metas de todas las fases y sus actividades.

Los estudiantes realizaron las preguntas aclaratorias, las cuales principalmente estaban orientadas a como afectarían estos resultados su calificación en la materia de español y lenguaje. Se les aclaro a los estudiantes el valor de la evaluación, haciendo énfasis en que esta secuencia didáctica tenía como fin principal el mejoramiento de sus competencias en la lectura crítica a partir de la herramienta libro álbum.

En cuanto al primero momento de la intervención, los estudiantes se mostraron preocupados por los resultados de las pruebas ICFES, asumieron con responsabilidad la lectura del texto "La contrariedad de las moscas", y descubrieron que efectivamente tenían algunos problemas para alcanzar conclusiones a nivel de reflexión crítica del texto.

En este primer momento se realizaron ejercicios personales con las ilustraciones del libro álbum, demostrando que las gráficas ayudaban a concluir aspectos que

literalmente no habían sido posibles de identificar. Se concluye en este primer momento por parte de los estudiantes, que el libro álbum es una herramienta adecuada para mejorar las dificultades en este nivel de comprensión lectora.

Al momento de intervenir la etapa dos correspondiente a la fase de comprensión, se expusieron los resultados generales de la aplicación del cuestionario de quince preguntas. El principal problema de esta fase tuvo que ver con la planificación del tiempo para la reunión con cada uno de los estudiantes, la planificación inicial habría considerado dos sesiones, sin embargo se debieron realizar dos sesiones adicionales en tiempos no programados al momento del diseño, todo con el fin de lograr una reunión con cada estudiante.

Se concluye de esta fase que uno de los principales problemas de la intervención pedagógica es el trabajo individual, sin embargo se concluye también que sin una relación personal docente-estudiante, se hace imposible identificar un mejoramiento en el conocimiento específico analizado.

Finalmente el último momento relativo a la fase de práctica, resulto ser el más dinámico de todos. Los estudiantes luego de un proceso de concientización sobre sus propias falencias, lograron mejorar la identificación de las ideas secundarias en el texto, la identificación de los personajes primarios y secundarios, la comprensión de la hipótesis y la formulación acertada de una conclusión razonable mediante el parafraseo de ideas del autor

Como parte de la secuencia didáctica diseñada e implementada en el capítulo anterior, se propuso la repetición de la rejilla de evaluación, esta vez posterior a la lectura del segundo libro álbum escogido.

El segundo libro se titula “*En el desván*”, de este texto el docente ha propuesto las respuestas acertadas o cercanas a lo que desea ser recibido por parte del estudiante:

1. En el desván
2. En el cuarto de juegos
3. Un niño, varios animales, la mamá
4. Para divertirse vasta la imaginación
5. Puedes ir a muchos lugares si en tu mente lo creas
6. El niño era pequeño, de cabello corto y oscuro, usaba un pantalón corto azul y un saco de rayas rojas y negras muy creativo. Los animalitos tenían diferentes tamaños colores y formas, su comportamiento variaba según la especie. La mamá, alta, delgada con cabello oscuro y corto, dedicada al cuidado de su hogar.
7. El niño paso por varios lugares fantásticos, paisajes e hizo cosas que solo se podría con el poder de la imaginación
8. El niño estuvo en muchos lugares e hizo muchas cosas
9. Los personajes reales y los imaginarios

10. El principal personaje era el niño, seguido de los animales que le daban vida a sus aventuras y la madre que le recordaba la realidad
11. El niño tenía muchos juguetes pero estaba aburrido, entonces imaginó que podía llegar a un desván en el techo de su casa a través de la escalera de un carro de bomberos, luego se encontró con ratones, escarabajos, arañas, pirámides, la jungla y hasta con un tigre que al tener rayas similares en su ropa, era el más parecido a él. Finalmente bajó del desván a contarle las aventuras vividas a su mamá quien le dice que ellos no tienen uno en su casa, pero el niño piensa que él es quien puede ir pues posee la clave para ello
12. Es muy bueno ser creativos porque con ello se pueden resolver problemas
13. El poder de la imaginación no tiene límites
14. Uno puede imaginar lo que uno quiera y así vivir momentos únicos y mágicos
15. La imaginación supera lo material

Se propone no solo evaluar la precisión en las respuestas, sino también comparar los resultados de esta evaluación, con respecto a los resultados iniciales en la fase de diagnóstico. Los resultados son los siguientes:

Tabla 14. Evaluación final del nivel literal de la comprensión lectora

	Indicador	TOTAL	%
--	------------------	--------------	----------

CATEGORÍAS NIVEL LITERAL		SI	NO	SI	NO
Comprensión literal del texto	Identifica titulo	35	0	100,00%	0,00%
	Recuerda nombres de los personajes	29	6	82,86%	17,14%
	Identifica la idea central	35	0	100,00%	0,00%
	Identifica ideas secundarias	32	3	91,43%	8,57%
	Recuerda rasgos de los personajes	35	0	100,00%	0,00%

Fuente: Diseño propio

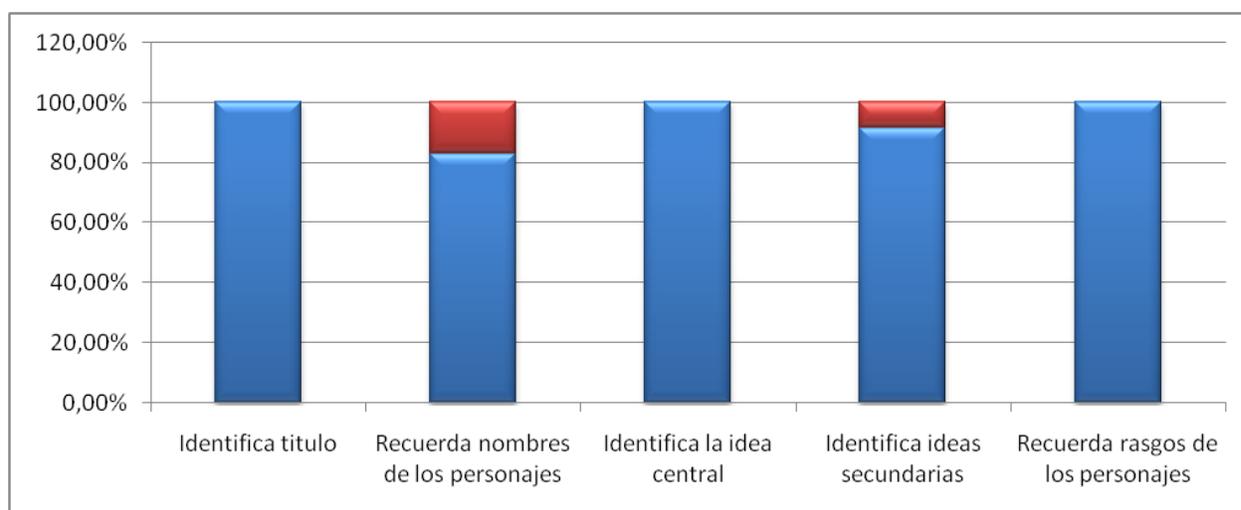


Gráfico 10. Evaluación final del nivel literal de la comprensión lectora

Fuente: Diseño propio

A pesar que en la primera fase de la comprensión lectora se daba cuenta de un resultado positivo general dado el 85% de respuestas con resultado apropiado por parte de los estudiantes, en esta fase final de evaluación de las estrategias didácticas, se ha podido dar cuenta de una mejoría importante en esta fase, ya que luego de la aplicación de la estrategia, las respuestas positivas se establecieron en un 95%

Se identificaron algunos problemas menores, particularmente con seis estudiantes que fallaron al identificar nombres de los personajes y tres estudiantes que fallaron al identificar las ideas secundarias del texto.

Puede decirse entonces que el problema particular relativo a la identificación de las ideas secundarias, problema que en su momento se evidencio en el 49% de los estudiantes, luego de la aplicación de la estrategia se logró minimizar casi en su totalidad. Las dos pruebas permiten a la maestra identificar los estudiantes con fallos en este aspecto, y sobre ellos realizar actividades de apoyo.

Tabla 15. Evaluación final del nivel inferencial de la comprensión lectora

CATEGORÍAS NIVEL INFERENCIAL	Indicador	TOTAL		%	
		SI	NO	SI	NO
Retención	Recuerda el paisaje y sus detalles	35	0	100,00%	0,00%
	Puede reproducir situaciones específicas	35	0	100,00%	0,00%
Organización	Clasifica personajes principales y secundarios	27	8	77,14%	22,86%
	Ordena la secuencia de la historia	35	0	100,00%	0,00%
	Realiza un resumen oral de la historia	35	0	100,00%	0,00%

Fuente: Diseño propio

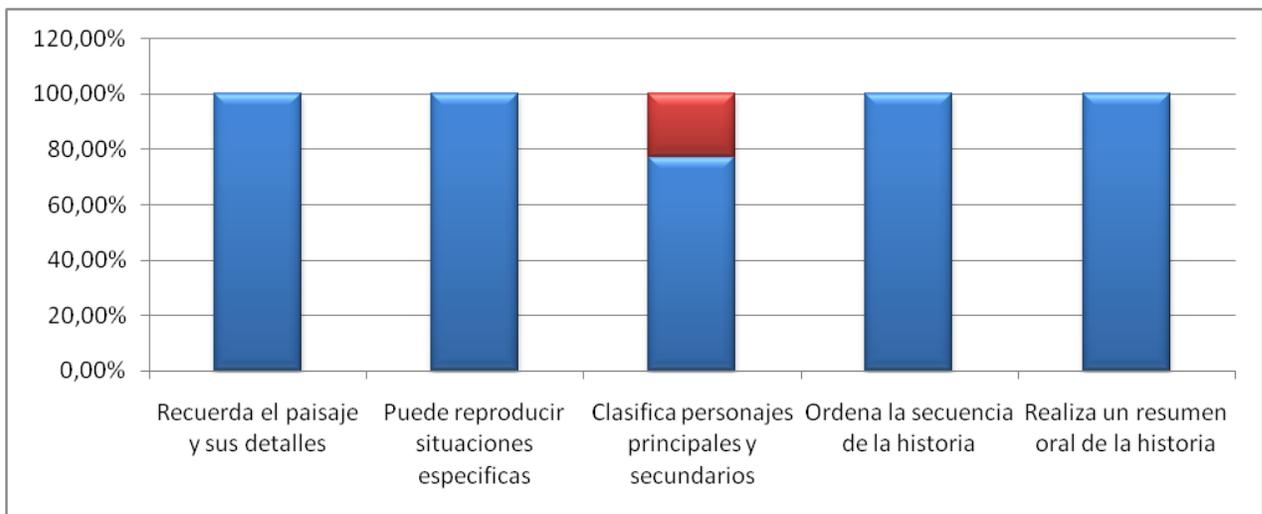


Gráfico 11. Evaluación final del nivel inferencial de la comprensión lectora

Fuente: Diseño propio

Pasando a la evaluación del nivel inferencial de la lectura crítica, el resultado de la estrategia es positivo dado que las preguntas con resultado positivo pasaron de un 81% a un 95% luego de la intervención didáctica.

De manera específica se logra mejorar situaciones como la clasificación de personajes principales y secundarios el cual se evidenciaba en once estudiantes. Con la intervención se disminuyó esta problemática, aunque es de las variables que en menor medida fue posible superar y deberá por tanto reforzarse con otras actividades didácticas.

Sin embargo otros problemas lograron mitigarse casi en su totalidad, este es el caso de la ordenación lógica de la secuencia del texto, lo que otrora fuese problema del

55% correspondiente a 19 de los estudiantes, luego de la estrategia se evidencio que la totalidad de los mismos logro su mitigación.

Tabla 16. Evaluación final del nivel crítico de la comprensión lectora

Categorías NIVEL CRITICO	Indicador	TOTAL		%	
		SI	NO	SI	NO
Nivel inferencial	Formula hipótesis sobre el texto leído	26	9	74,29%	25,71%
	Es capaz de concluir razonablemente	24	11	68,57%	31,43%
	Extrae el significado de algunos elementos de la lectura	19	16	54,29%	45,71%
Nivel interpretación	Es capaz de parafrasear ideas del autor	25	10	71,43%	28,57%
Evaluación	Saca juicios sobre la credibilidad de la información	26	9	74,29%	25,71%
	Establece si la información del texto es posible de aplicar en la realidad	34	1	97,14%	2,86%

Fuente: Diseño propio

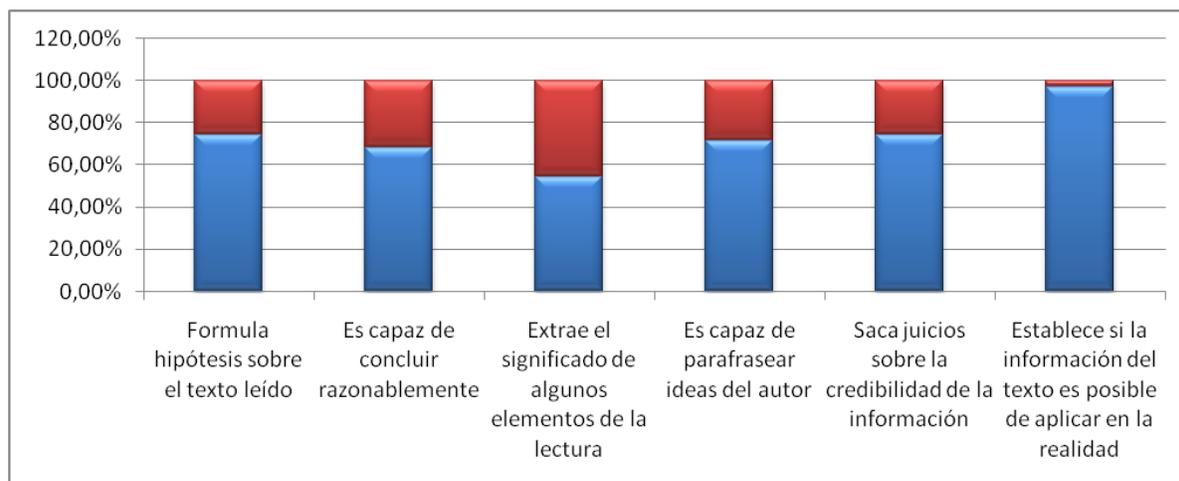


Gráfico 12. Evaluación final del nivel crítico de la comprensión lectora

Fuente: Diseño propio

La fase de diagnóstico inicial daba cuenta de un 49% de respuestas positivas dentro del cuestionario, y la totalidad de las variables reflejando algún tipo de problema.

Luego de la intervención didáctica en los estudiantes se evidencio un mejoramiento con un 73.3% de respuestas positivas. En cuanto a la formulación de hipótesis, se pasó de un 17% de aciertos, a un 74%; en cuanto a la emisión de conclusiones razonables se pasó de un 31% a un 68%; en extraer el significado de elementos se presentó el menor mejoramiento pasando de un 40% a un 54%; en parafraseo se pasó de un 48.57% a un 71.4%; en sacar juicios sobre la credibilidad se presentó un decrecimiento pasando de un 82% a un 74%; y finalmente en cuanto a aplicación en la realidad se pasa de un 77% a un 97%.

También se revisó como el mejoramiento en los estudiantes afectaba la apreciación crítica de las imágenes del libro. Para ello se aplicaron las siguientes preguntas específicamente sobre el valor diferencial del libro álbum:

Tabla 17. Evaluación final pregunta uno sobre las imágenes

Porque crees que el niño se aburría si tenía tantos juguetes, observa bien la imagen		
No había espacio para utilizarlos	6	17,14%
Tener tantos juguetes quita la creatividad	3	8,57%
Porque él se divertía más con su imaginación que con juguetes físicos	11	31,43%
Es más agradable jugar con cosas de la naturaleza	8	22,86%
El niño no tenía con quien jugar, eso es importante para no aburrirse	7	20,00%

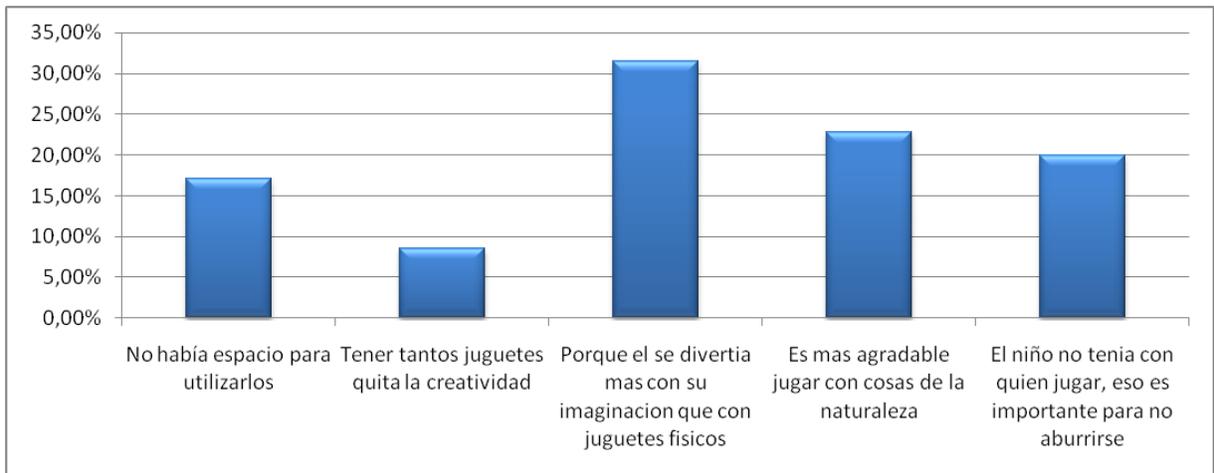


Gráfico 13. Evaluación final pregunta uno sobre las imágenes

Fuente: Diseño propio

Tabla 18. Evaluación final pregunta dos sobre las imágenes

Cual crees que es el aspecto que en mayor medida le agradaba al niño del Desván. Elige la respuesta de análisis crítico que más se ajuste a tu opinión		
Que era un sitio desconocido	8	22,86%
Que habían seres vivos	4	11,43%
Que había un contacto con la naturaleza	6	17,14%
Que ese sitio le permitió volar su imaginación	2	5,71%
Que encontró elementos para experimentar, reparar, construir	3	8,57%
Que estaba en su cabeza, en su propia imaginación, y que allí podía existir cualquier cosa que él quisiera, incluso los amigos	12	34,29%

Fuente: Diseño propio

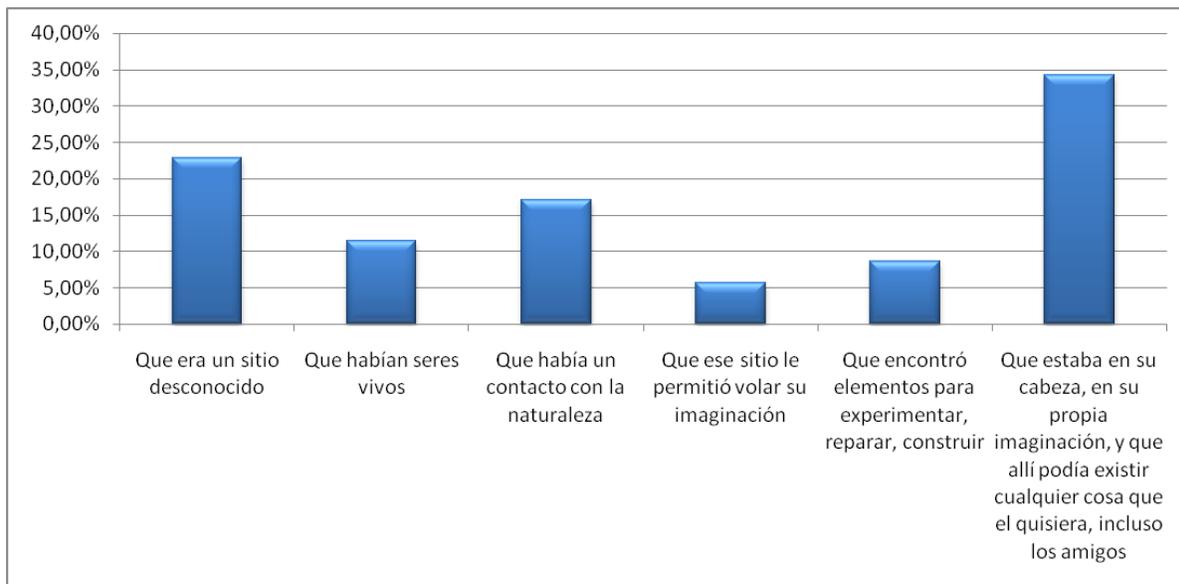


Gráfico 14. Evaluación final pregunta dos sobre las imágenes

Fuente: Diseño propio

Finalmente, luego de haber aplicado las diferentes estrategias didácticas, pudo observarse también una mejora al nivel de interpretación crítica de las imágenes de la historia. Los niños lograron trascender sus respuestas a niveles más profundos, particularmente en historias como la de El Desván, las cuales retratan eventos fantásticos producto de la imaginación del personaje. Los niños realizaron diferentes análisis críticos al respecto de la necesidad de la compañía, los hermanos, la importancia de no acceder a demasiados juguetes, todo en función de disminuir el aburrimiento en los niños. Un nivel crítico de análisis alcanzado y demostrado.

Algunas de las principales conclusiones al haber aplicado la secuencia didáctica fueron acerca del interés que se despertó en los estudiantes a partir de usar imágenes para poder llegar a comprender los textos siendo muy agradable para ellos y recomendable para las prácticas en el aula.

Además del agrado por las imágenes se observa disposición para la lectura de textos, la participación en las discusiones y la relevancia que tiene la lectura para el conocimiento, sin embargo para llevar a cabo la intervención se debe prestar especial atención a la distribución y manejo del ambiente escolar, pues las ganas de participar generan algo de desorden.

Es evidente que trabajar en grupos se dificulta pues los niños en ocasiones no están dispuestos a aceptar puntos de vista que vayan en contra del suyo pero tener otra distribución los anima a un trabajo diferente del convencional, ya que promueve la interacción grupal y en equipos, promoviendo el diálogo y la interacción entre pares.

Con la puesta en práctica de la secuencia didáctica se abrió un espacio diferente de reflexión y de uso del lenguaje desde diferentes aspectos con el fin de dar respuesta a los interrogantes que surgieron en cada uno de los momentos. Comprender que la lectura de palabras, frases, párrafos es una de las tantas formas de comunicarnos y llegar a comprendernos así como expresarnos, pero no es la única y en entornos sociales más cercanos quizás la que menos se usa, dado que la tecnología permite el uso y la transformación de otros elementos para dar a conocer una idea.

Sin embargo la escritura convencional es el medio privilegiado en el entorno académico y por lo tanto necesario para el proceso de enseñanza aprendizaje, es por ello que se debe dar importancia a estos tipos de textos continuos o discontinuos, los primeros presentando la información organizada y progresiva y los segundos como tablas, mapas, gráficos, los cuales necesitan de una lectura más global e interrelacionada. Por lo cual la secuencia aplicada es adecuada al abordar estas otras formas de textos y abriendo la posibilidad de relacionar los presaberes para una mejor comprensión. Además de que orienta a considerar cualquier detalle que nos presenten los textos para ser considerados en una mejor comprensión de los mismos.

En cuanto a la enseñanza se evidencio la necesidad de construir más secuencias didácticas, pues estas pueden abordar distintos temas e inclusive la interdisciplinariedad de diferentes áreas del conocimiento así como un gran elemento de organización para las temáticas a tratar.

Se requiere de más y mejor disposición por parte de los estudiantes para poder llevar a cabo la propuesta, por lo cual se debe tener un ambiente organizado con actividades amenas y poco convencionales que atraigan el interés de los estudiantes.

Para la adecuada aplicación de la secuencia se necesitó de más tiempo en algunas de las actividades, lo cual se debe considerar para futuras planeaciones.

12 DISCUSIÓN

Para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo promover el desarrollo de los niveles de comprensión lectora a través de una secuencia didáctica en estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali? Se hace importante resaltar los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica aplicada.

En primer lugar el reconocimiento de saberes previos a través de lluvia de ideas de forma libre y espontánea dentro del aula de clase, introdujo a los estudiantes en el descubrimiento y construcción del conocimiento a partir de lo que ya conocen. De esta manera se pudo observar que mediante la práctica y realización de las diferentes fases los estudiantes lograron modificar el modo de abordar la lectura al hacer y practicar, evitando clases magistrales y dando prioridad a lo que los estudiantes expresaran, analizaran y concluyeran, partiendo de sus presaberes. Tal como lo sugiere Bruner (2011) quien dice que “la construcción del conocimiento se logra mediante la inmersión del estudiante, en situaciones de aprendizaje y la problemática. La finalidad de esta es que el estudiante aprenda descubriendo, dándole oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje”.

Con la aplicación de la secuencia didáctica del libro álbum y con la experiencia pedagógica de la docente los niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali han demostrado otra visión hacia la actividad lectora, habituándola dentro de la rutina escolar, hasta el punto de que no se hace indispensables las palabras, frases o los párrafos, sino el avance en la interpretación de

ilustraciones. Por todo ello se pudo observar en los estudiantes una relación de sus conocimientos, el reconocimiento de otros textos que van más allá de las palabras y que se presentan de diversas maneras. Tal como lo indica Freire (2008) quien afirma que la lectura consiste en caracterizar este como un acto que implica una sucesión de tres tiempos: en el primero, el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo —universo poblado de diferentes seres y signos: sonidos, colores, olores, sensaciones, gestos, formas y matices, donde habitan y anteceden creencias, gustos, celos, miedos y valores inscritos en las palabras grávidas que nos anteceden y pueblan el mundo donde se inserta todo sujeto.

En el segundo momento, se lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Tal concepción se opone frontalmente a la mecanización y la memorización manifiestas cuando la lectura consiste meramente en describir un contenido y no alcanza a constituirse en vía de conocimiento. En opinión de Freire, desde luego, se comete un error al concebir de esta última forma el acto de leer.¹¹ Para él, la lectura no es memorización: "la comprensión del texto —afirma— es alcanzada por su lectura crítica, es decir, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" de esta forma los estudiantes reconstruyeron los textos basándose en sus propias experiencias y dando sentido a un todo el cual cobró significado gracias a los gráficos e imágenes como parte de un todo.

Gracias las acciones realizadas por la docente por medio de unas actividades estructuradas y organizadas, los estudiantes lograron ver más allá de lo cotidiano, permitiendo usar lo que ya se tenía anteriormente como base fundamental de la

adquisición del nuevo conocimiento tal como lo expresan Piaget e Inhelder quienes nos dicen: que el papel fundamental del maestro es el de orientar a los y las estudiantes para que descubran su propio conocimiento (constructivismo), aprender a aprender, aprender a ser, aprender haciendo, como principios de un buen aprendizaje.

Para la formulación de las actividades se tuvo en cuenta la aplicación del test de quince preguntas inicial y el final para el reconocimiento, comprobación de los cambios y seguimiento del proceso. Es por ello que al tener bien planteada la secuencia en los tres momentos, se pudo llevar a cabo todas y cada una de las acciones de forma secuencial y progresiva de los conocimientos, es allí donde se demuestra que gracias a la interacción de la docente con los estudiantes y la presentación del conocimiento como se realizó en la secuencia didáctica, se abordó permitiendo la interrelación de diferentes áreas, el uso y reconocimiento de otras formas de lectura de la identificación de otros códigos, de lenguajes, la búsqueda significativa de lo que esos códigos representan para los estudiantes y su importancia para la comprensión del mundo y la comunicación con los demás.

Por lo anterior es importante lo que nos dice Diaz Barriga (2013) quien indica que las secuencias didácticas deben tener actividades de apertura, desarrollo y cierre, en primer lugar que el primer problema venga de la realidad vivida por los estudiantes, que generen muchos interrogantes; en desarrollo que el estudiante interaccione con una nueva información dándole significado a través de preguntas que no limiten su participación y en el cierre se evidencia el cambio de actitud frente al tema a la situación inicial; lo que permite evaluar al docente y al estudiante para así buscar estrategias de profundización.

Resultados que se reflejaron tanto en la actitud de los estudiantes hacia la lectura, la organización de las estructuras de clase por parte de la docente y los resultados de la secuencia didáctica como tal.

Para la realización, aplicación y descripción de resultados de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta los siguientes pasos: la indagación de la necesidad lectora, el diseño de la metodología a aplicar y el trabajo de campo como práctica de la actividad con el uso de las estrategias empleadas, desde el reconocimiento de los niveles del grupo mediante el test, la búsqueda de la información necesaria para organizar la información y la forma adecuada de presentarlo mediante una contextualización se originaron actividades novedosas, caracterizadas por darle relevancia tanto a lo escrito como a lo visual, pues son un todo y permiten comprender más y mejor así como lo indica Solé (1996) quien refiere estrategias de comprensión lectora como la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio por ello la docente identifica las dificultades mediante un cuestionario y con base en este organiza las actividades para superar los problemas.

Se encontraron algunas dificultades relacionadas con la identificación de las ideas secundarias, para lo cual se hizo necesaria una explicación más puntual acerca de lo que es una idea principal y una idea secundaria, direccionando a los estudiantes a un mejor nivel comprensión lectora para ello Lenis (2017) facilitó la identificación del cumplimiento de los diferentes niveles de comprensión lectora, con su recomendación de la literatura para medir el nivel más alto posible correspondiente al crítico, haciendo obligatorio identificar en el estudiante el estado de los niveles previos Argudin (1995).

La teoría aplicada a través de los talleres propuestos y desarrollados en esta investigación fueron tomados de (Alvarez, 2016) quien nos aporta la existencia de los niveles de comprensión que permiten como resultado el acceso a tres habilidades básicas; Interpretación: en el que se saca la idea principal y las conclusiones, la organización o establecer secuencias en el texto y resumir, finalmente, la valoración: donde se capta el sentido de los argumentos del autor. Todas estas habilidades se abordaron para desarrollar los niveles de lectura, yendo del más básico al más complejo y permitiendo una interacción del estudiante con el texto, siendo la imagen un elemento relevante para la comprensión de los mismos.

La docente orienta al reconocimiento tanto de palabras como de imágenes que son las que dan la idea del mensaje del texto que se pretende comprender, mediante la siguiente experiencia: los estudiantes interactúan con tres diferentes textos, caperucita roja que al ser un clásico permite recordar de esta historia unos aprendizajes ya adquiridos, dónde viven los monstruos el cual con sus imágenes particulares y su tema llamativo ofrecen algo de diversión y finalmente con un texto real: la primera guerra mundial, un tema un tanto más difícil que con sus gráficos se aleja de la narración y entra en la historia universal, acercándolos a situaciones cotidianas de violencia que lamentablemente de alguna forma ha estado cerca de su contexto, ya sea por desplazamiento o por noticias locales o nacionales. Con el manejo de textos tan diferentes se pone de manifiesto habilidades para analizar y comprender, desde lo ya aprendido y con las actividades planteadas en cada momento para dar relevancia a detalles puntuales.

En algunas ocasiones llegar a comprender o diferenciar ideas y personajes principales de secundarios tuvo que ser guiado pues de alguna manera se puede confundir, este reconocimiento hace parte del nivel inferencial en el cual Gordillo y Flores, (2009) aseguran que se reconocen detalles, palabras y secuencias: éste se ve reflejado en el momento tres donde básicamente el estudiante identifica la idea principal, la secundaria, los personajes protagonistas y antagonistas. La imagen proporcionó pistas para poder llegar a concluir algunos de los personajes e ideas, puesto que la cantidad y diseño de los principales superaron a los secundarios, siendo clave para llegar a este tipo de comprensión.

Para llegar a la identificación de todos estos elementos nuevamente se parte de los conocimientos previos, Colomer (2001) expresa que “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia”. Siendo los conocimientos previos la base de la comprensión, pero necesitando también de conocimientos que permitan mejorarlo, que ayuden a identificar aspectos relevantes que en ocasiones se pasan por alto, es así que se ofrecieron imágenes de diversos textos para con cada uno de ellos plantear sentidos y significados que complementen ideas de autores.

Con estos aportes se puede demostrar que la secuencia didáctica y el libro álbum son estrategias pedagógicas actuales, prácticas y eficaces en el proceso de la comprensión lectora para el desarrollo del lenguaje y con este la mejora de la comunicación, base de la adquisición conocimiento humano.

13 CONCLUSIONES

Gracias a las acciones realizadas por la docente por medio de unas actividades estructuradas y organizadas en la secuencia didáctica, los estudiantes lograron ver más allá de lo cotidiano, transformando clases basadas en reglas lingüísticas en momentos de reflexión y análisis de textos.

Se logró despertar el interés participativo de los estudiantes en las actividades académicas, no solo en el área de lengua castellana; sino que repercutió con las demás áreas del saber, alcanzando una interdisciplinariedad; lo cual se muestra en la mejora en su rendimiento académico.

El papel fundamental del maestro es el de orientar a los y las estudiantes para que descubran su propio conocimiento: aprender a aprender, aprender a ser, aprender haciendo, como principios de un buen aprendizaje.

La creatividad del docente es clave al encaminar el proceso de la comprensión lectora como parte de la formación integral y el mejoramiento académico de los escolares.

Se ratificaron los aportes hechos por los autores mencionados en el marco de referentes conceptuales como base fundamental para el diseño de las actividades pertinentes para el desarrollo del presente trabajo.

14 RECOMENDACIONES

Dar relevancia a la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza útil y amplia en la construcción del conocimiento.

Fomentar el uso de los diferentes textos en las áreas en los diferentes niveles de formación de la institución.

Lograr integrar a las diferentes áreas en los proyectos de aula implementando la secuencia didáctica lo cual permite que con actividades puntuales se dé respuesta a varios intereses de la educación de los estudiantes.

Contextualizar y relacionar lecturas de acuerdo a las edades e intereses de los estudiantes, de manera que sean cercanas y placenteras en su aplicación.

Darle protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje pues al participar activamente refleja el conocimiento, dudas y cuestionamientos para tenerse en cuenta antes, durante y después de una clase.

Tener en cuenta los aporte de los estudiantes en la planeación y ejecución de las actividades y clases, pues son ellos los principales beneficiarios y quienes sentirán que son válidos sus aportes.

Sistematizar las prácticas pedagógicas para que sean un insumo en la reflexión permanente en las actividades pedagógicas y didácticas propias y en el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

15 REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Alcaldía Santiago de Cali. (2011). *Plan de desarrollo 2008-2011*. Santiago de Cali: Municipio Santiago de Cali.
- ALFONSO, A. G., & DEL PILAR FLÓREZ, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas No 53*, 95-107.
- ALLIENDE, Felipe; GRIMBERG, Mabel Condemarín. . (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- Alonso, Julio; y otros. (2007). *Una mirada descriptiva a las comunas de Cali*. Santiago de Cali: Cienfi Icesi.
- Alvarez, B. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca*. Cajica: Universidad Militar Nueva Granada.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Argudin, M. (1995). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. Mexico: Plaza y Valdes.
- BELLO SALAS, M. Á., & MENDOZA, S. A. (2003). *Estudio sobre los programas de promoción de lectura en las salas infantiles de las bibliotecas públicas de la Red Metropolitana de Caracas en lo últimos 5 años*. Caracas.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. Editorial Iberia.
- Bruner, J. (2015). *La educación , puerta de la cultura*. Antonio Machado libros.
- Buitrago, J. (2008). *Camino a casa*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.

- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusson Vals, A. (1999). *Las cosas del decir*. Madrid: Editorial Ariel.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones (32). *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Detras de las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1979). *El mito del desarrollo*. Mexico: Kairos.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura*, 1-19.
- colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: fundación German Sanchez Ruperez.
- Colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruperez.
- Diaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: un género en construcción*. Bogotá : Norma.
- Diaz, Frida; et al. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
- Díaz, S. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Poenza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76.
- DUBOIS, M. E. (2015.). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. . Santa Fe: Asociación Civil Mirame Bien, .

- El Espectador. (25 de Julio de 2015). *Colombia tras quince años de pruebas Pisa*. Recuperado el 19 de Julio de 2017, de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-tras-quince-anos-de-pruebas-pisa-articulo-575043>
- Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en revista*(52), 45-68.
- FREIRE, P. (1996). La importancia del acto de leer. Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*,, 81-88.
- Fundacion Compartir. (2015). *¿Cómo enseñan los Maestros colombianos en el área de Lengua Castellana? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro*. Bogota: Fundacion Compartir.
- Giron, S; et al. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogota: Fondo de Publicaciones.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, vol. 13, 28.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interes*. Madrid: Taurus.
- Hannan, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Bogota: Editorial norma.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigacion*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Jurado, F. (2016). *Lectura critica para el pensamiento critico*. Bogotá: Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Lenis, J. (2017). *Construcción y análisis de una secuencia didáctica que fortalezca la comprensión lectora a nivel inferencial a partir de la lectura de libro album*. Santiago de Cali: Universidad Icesi.

- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En D. Lewis, *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños* (págs. 86-103). Caracas: Banco del Libro.
- Lopez, W. (2016). *Diagnóstico de la Lectura Crítica de los Estudiantes de Grado Quinto de la Institución Educativa Escuela Normal Superior "la Presentación" de Soatá*. Soata: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Marin, P., & Gomez, D. (2015). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Bogota: Universidad Libre.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Ministerio de Educacion. (2009). *Programa para la evaluacion internacional de los alumnos*. Madrid: OCDE.
- Ministerio de Educacion Cultura y Deporte. (2013). *Panorama de la Educacion. Indicadores de la OCDE 2013*. Madrid: Gobierno de España.
- Mondragon, J. (Junio de 2012). *Ejercicios de comprension de lecturas*. Recuperado el 7 de Febrero de 2018, de <http://comprension-de-lecturas.blogspot.com.co/2012/06/idea-principal-e-idea-secundaria.html>
- OCDE. (2015). *Des Politiques Meilleures Pour une vie Meilleure*. Recuperado el 4 de Octubre de 2017, de <http://www.oecd.org/fr/>
- OCDE. (2016). *Písa 2015 Resultados Clave*. OCDE.
- Oram, H. (1993). *En el desvan*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Perez Abril, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos decadas rajandose en comprension lectora? *Revista Javeriana*, 80(791), 44-51.
- Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, A. (2015). *Escribir la prácticas: una propuesta metodo lógica para planear, analizar,*

sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana- COLCIENCIAS.

Perez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*(Número extraordinario), 121-138.

Perez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el marco del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna. estado de la discusión en colombia.* Cali: Icfes- Univalle.

Petit, M. (1999). *uevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Mexico: Fondo de cultura económica.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño.* Madrid: Editorial Morata.

Puerto, M. (2015). El libro álbum como estrategia para la comprensión lectora. *Coleccion Juegos de Paz.*

Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología,* 24(1), 7-14.

Roa Casas, C., Pérez Abril, M., Villegas mendoza, L., & Vargas Gonzalez, L. (2015). *Escribir las practicas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas.* Bogota: Pontificia universidad Javeriana- COLCIENCIAS.

Sampieri, H., Fernández, R. C., & Baptista Lucio, P. (2006.). *Metodología de la investigación. Vol. 3. .* México:: McGraw-Hill,.

Sanchez, V. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos.* Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

Sena. (2014). *Actividad de aprendizaje 4 Lectura crítica.* Bogota.

Servicio Nacional de Aprendizaje. (2014). *Lectura crítica / Icfes Saber Pro.* Bogota: Servicio Nacional de Aprendizaje.

- SOLÉ, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje vol. 10, no 39-40*, 1-13.
- Sole, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J., & Garcia Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit.
- Vygotsky, L. (1995). *Estructuras de funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Recuperado el 29 de Junio de 2014, de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf
- Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de lecturas de psicología 1,3*.