



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón

Niyareth Paola Morales Hernández

Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, 2020

Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón

Niyareth Paola Morales Hernández

Trabajo Final presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Director (a):

Ph. D. Teresa Pontón Ladino

Codirectora

Ph D. Emma Adriana de la Rosa

Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira

Facultad de Ingeniería y Administración

Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Palmira, 2020

Dedicatoria y agradecimientos

A Dios quiero agradecer por haberme bendecido con esta valiosa oportunidad, que me hizo crecer como persona y como profesional.

A mi familia ,a mi hijo que fue el motor para impulsarme a lograr la meta, a mi padre (Q.P.D) quien me acompañó en mis tardes de trabajo frente al computador, mientras compartía mi tiempo entre lecturas y su cuidado.

A la gobernación del Valle, encabezada por la gobernadora Dilian Francisca Toro, quien en su periodo de mandato apostó por la formación de docentes con su proyecto Fan (Formación alto nivel).

A la Universidad Nacional sede Palmira, por abrir sus puertas durante mi etapa formativa y por brindar el apoyo de sus docentes de demás personal quienes contribuyeron en mi formación y logro de mi meta.

A la institución Educativa Sagrado Corazón por confiar en mi y brindarme el apoyo necesario durante este proceso, a los estudiantes de mi sede Ricardo Cifuentes Riomaña quienes son el eje primordial en este logro.

Y especialmente a mi directora de trabajo de grado , la Doctora Teresa Pontón Ladino y a mi codirectora ,la doctora Emma Adriana de la Rosa, maravillosos seres humanos y excelentes profesionales quienes orientaron de manera minuciosa mi trabajo, siempre acompañándome y creyendo en mí, a ellas mil gracias.

Resumen

Este proyecto de investigación diseñó una secuencia didáctica dirigida a la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en un libro álbum para los estudiantes de primer y segundo grado de básica primaria, de la sede Ricardo Cifuentes Riomaña, de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Cerrito, Valle del Cauca.

El propósito fue apoyar el desarrollo del pensamiento inferencial en los niños. El diseño metodológico se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, fundamentado en un tipo de investigación descriptivo y analítico. Se desarrollaron cinco unidades temáticas, haciendo uso del libro álbum como herramienta didáctica. Se aplicó como técnica e instrumento el diseño narrativo, que permitió la recolección, el tratamiento y análisis de los relatos a la luz de los objetivos y constructos teóricos.

Se procuró motivar al estudiante hacia la lectura, ya que en estos momentos los estudiantes en su gran mayoría mostraban aburrimiento ante clases en la cual permanecían sentados escuchando al docente. Por tanto, este trabajo permitió que los estudiantes comprendieran los relatos a través de imágenes, optimizando su curiosidad mientras trabajan en equipo.

Este trabajo permitió a la docente penetrar en las bondades que brinda el trabajo sobre la lectura de imágenes en el libro álbum, con los niños de grados iniciales, con el cual se evidenció la importancia del docente como guía de procesos, en este caso en particular del proceso de comprensión lectora.

Al analizar las interpretaciones la autora pudo observar que cada niño construye su significado o le da sentido al texto según sus saberes previos y su contexto, así como dependiendo del acercamiento al que se encuentre el niño con el mundo de la lectura, al hacer las transcripciones se hizo de manera invariable al relato de los estudiantes y se evidencio los diferentes niveles de comprensión inferencial y de atención que tienen los niños al re narrar un cuento, cada uno desde su imaginación.

Palabras clave: libro álbum, pensamiento inferencial, herramienta didáctica, imágenes

Abstract

This research project designed a didactic sequence aimed at teaching inferential reading comprehension in an album for first and second grade primary school students, Ricardo Cifuentes Riomaña, of the Sacred Heart of Cerrito Educational Institution, Valle from Cauca

The purpose was to support the development of inferential thinking in children. The methodological design was framed within a qualitative approach, based on a type of descriptive and analytical research. Five thematic units were developed, making use of the album as a didactic tool. The narrative design was applied as a technique and instrument, which allowed the collection, treatment and analysis of the stories in the light of the theoretical objectives and constructs.

It tries to motivate the student towards reading, since at the moment it is monotonous. Therefore, this work allows students to understand stories through images, optimizing their curiosity while working as a team.

Keywords: album book, inferential thinking, teaching tool, images

Contenido

	Pág.
Introducción	10
1. Planteamiento del problema de investigación	12
1.1 Justificación.....	17
1.2 Problema de investigación.....	19
1.3 Objetivos	20
1.3.1. Objetivo general.....	20
1.3.2. Objetivos específicos.....	20
1.4 Población a quien va dirigida.....	20
2. Marco Referencial.....	21
2.1 Estado del arte	21
2.2 Marco Teórico	31
2.2.1 De la Comprensión lectora.	31
2.2.2 De la investigación didáctica en lectura y escritura en primaria.	33
2.2.3 Secuencia didáctica.....	34
2.2.4 La enseñanza de la comprensión lectora en grados iniciales.....	35
2.2.5 Comprensión lectora en grados iniciales.....	36
2.2.6 Lectura en grados iniciales.	39
2.2.7 Comprensión lectora de cuentos.	41
2.2.8 Diferencias entre el libro álbum, el libro ilustrado y el libro de imágenes.....	42
2.2.9 La comprensión lectora en el texto libro álbum.	43
2.2.10 Nivel inferencial de lectura	44
3. Metodología.....	47
3.1 Tipo de investigación.....	47
3.2 Instrumento de recolección de la información.....	47
3.3 Características de los grupos de estudiantes	51
3.4 Procesamiento de la Información	51
4. Resultados y Análisis.....	54
4.1 Análisis de resultados.....	78
5. Conclusiones y recomendaciones.....	105
5.1 Conclusiones.....	105
5.2 Recomendaciones.....	110

6. Referencias.....**¡Error! Marcador no definido.**

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. comparación de porcentajes según niveles de desempeño en lenguaje del grado tercero años 2015-2016-2017	13
Figura 2. Presentación del libro álbum “ladrón de gallinas”	71
Figura 3. Socialización del trabajo.....	72
Figura 4. Presentación del libro álbum, con intervención de la docente.	73
Figura 5. Presentación de las renarraciones.	75
Figura 6. Producción gráfica del libro álbum.	75

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1.....	48
Análisis de las imágenes del libro álbum.....	48
Tabla 2.....	49
Análisis de las renarraciones de los niños del libro El ladrón de gallinas a partir de la estructura quinaria.....	49
Tabla 3.....	50
Análisis del Plano de la narración en las renarraciones de los niños.....	50

Introducción

En estos tiempos llamados de la Sociedad del conocimiento y la información (López, 2010f), relacionados con el *Paradigma de la Economía Global*, que ha establecido un orden excluyente de alta competitividad en lo social, económico y político. En contraste, está el Paradigma Ecológico que moviliza una novedosa concepción de la vida como complejo tejido de conexiones e implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas (López, 2010e); la educación del siglo XXI plantea muchos retos, entre los cuales está el logro de las competencias lectoras y escritoras en los discentes, de tal manera que ello propicie lecturas comprensivas y críticas a las realidades de la dinámica del mundo actual.

La utilización de una secuencia didáctica dirigida a la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en un libro álbum para los estudiantes de primer y segundo grado de la básica primaria, en las unidades temáticas en el área de castellano permite promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. El uso de esta en el desarrollo de las clases contribuye a diversificar el proceso docente y otorga al educando el fortalecimiento de habilidades para la aprehensión de conocimientos de una manera rápida y eficaz.

La alianza que se propone con la secuencia didáctica y el área de castellano pretenden fortalecer los procesos metacognitivos de los estudiantes, concebidos como una capacidad propia de cada individuo de valorar y dirigir su propio aprendizaje y aplicarlo a su contexto.

Partiendo de lo institucional el modelo pedagógico que utilizo en la institución educativa es con base al desarrollo humano integral y tiene un enfoque en el aprendizaje significativo por lo tanto tiene relación con el texto “evaluación curricular y mejora didáctica” de Fontán (2004) el cual se argumenta sobre tres teorías, yo me ubico en la segunda teoría la curricular práctica, debido a que se coloca unos objetivos que se quieren alcanzar en el currículo y se plantea como se van a valorar, por medio de las evaluaciones los alumnos evidencian su aprendizaje.

El resultado de éste proceso investigativo inclinará la apetencia del conocimiento por medio de la secuencia didáctica, que les va a permitir interactuar más ampliamente la temática planteada en clase.

Con éste proceso investigativo se beneficiarán aquellas Instituciones Educativas que quieran acercarse a una nueva metodología de la competencia lectora.

En este sentido, esta investigación consiste en el diseño de una secuencia didáctica encaminada al fortalecimiento de la enseñanza de la comprensión lectora en su nivel inferencial, en un libro álbum, que se llevó a cabo con estudiantes de grados iniciales de la I.E. Sagrado Corazón -Sede Ricardo Cifuentes Riomaña; con la que se aspira a contribuir a que la educación responda a algunos de los retos que el mundo actual plantea. Este trabajo de indagación se realizó en el Marco de la maestría de la Enseñanza de las Ciencias Naturales de la Universidad Nacional; en un tiempo dividido en varias fases que contempla desde la revisión de trabajos de investigación cercanos al problema a indagar, su fundamentación teórica, su desarrollo metodológico, hasta llegar a las conclusiones, las que dieron lugar a la formulación de recomendaciones.

1. Planteamiento del problema de investigación

Tres temáticas se relacionan con la comprensión lectora inferencial en niños de los grados iniciales de la básica primaria: 1. ¿Cómo se entiende la comprensión lectora en los niños de grados iniciales? 2. en lo teórico ¿Cómo se comprenden los cuentos y narraciones en imágenes? 3. y los enfoques de enseñanza ¿Qué dice la investigación sobre cómo se enseña a comprender el Libro Álbum en grados iniciales? Estas preguntas se abordan en este trabajo de investigación.

En lo institucional, para la sede educativa Ricardo Cifuentes Riomaña de la institución educativa Sagrado Corazón del Municipio El Cerrito Valle del Cauca, representa una necesidad en lo que respecta a su quehacer pedagógico y formativo para con los estudiantes, sujetos de esta propuesta de investigación, en lo relacionado con un aspecto clave para su desempeño cognitivo, como es la comprensión lectora. Los bajos resultados presentados por la Institución Educativa en las pruebas externas y el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) del estudiantado en lo que respecta a la comprensión lectora, le plantea una exigencia inmediata de abordar con celeridad y lo más pronto posible una serie de estrategias en el orden didáctico para tratar de aportar a la solución de esta problemática.

Es importante resaltar que la estructura de las pruebas Saber del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) evalúa la competencia comunicativa en lo relacionado con la lectura y la escritura, en los componentes pragmático, semántico y sintáctico. En el colegio, se ha comprobado que un gran número de los estudiantes del nivel primario y secundario según las calificaciones de las pruebas Saber presentan dificultades referentes a la falta de hábitos lectores, los cuales obstaculizan la comprensión e interpretación del texto leído; no solo en el área de lenguaje, sino en las otras áreas de aprendizaje .

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado

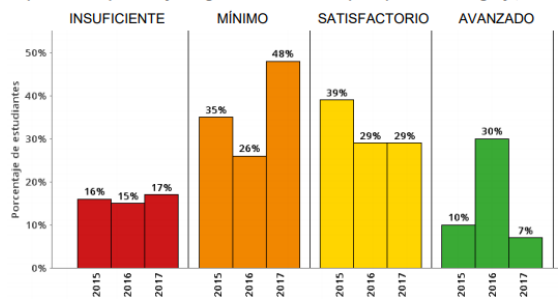


Figura 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en lenguaje del grado tercero años 2015-2016-2017

Según datos del ICFES en el histórico de las pruebas Saber en el año 2015 para la Institución educativa, en el grado tercero arrojó que el 16% presentó desempeño insuficiente, el 35% desempeño mínimo, el 39% satisfactorio y el 10% avanzado; para el año 2016, 15% insuficiente, 26% mínimo, 29% satisfactorio y el 30% avanzado; y en el 2017, 17% insuficiente, 48% mínimo, 29% satisfactorio y el 7% avanzado; (es necesario recordar que en el 2018, estas pruebas no se aplicaron).

Los anteriores datos del Icfes registran que entre los años 2015 y 2017 se presentó un incremento del 2% en la valoración insuficiente; el desempeño mínimo ha presentado fluctuaciones con un alto incremento para el 2017; en el resultado satisfactorio en los años 2016 y se ha sostenido en detrimento de un 49% para el año 2015; 2017; y en avanzado en el 2016 se logró un 30% para caer en el 2017 con un 7%. La importancia del análisis de los resultados de estas Pruebas Saber, radica en que expresa las necesidades de mejorar en las competencias de comprensión en el proceso de lectura del estudiantado de tercer grado de la Básica primaria de la institución.

En lo que respecta al tema central de este trabajo de investigación y específicamente, en lo relacionado con la comprensión de la imagen, es necesario hacer mención de que en la evaluación estatal de la prueba Saber no se toma en cuenta este aspecto tan importante en la comprensión lectora de los estudiantes.

Sin desconocer lo importante de la información cuantitativa suministrada para la institución educativa en los anteriores guarismos porcentuales del desempeño del estudiantado

objeto de este estudio, es necesario abordar lo relacionado con la parte cualitativa, a través de las siguientes preguntas ¿cómo es la comprensión lectora de los niños de grados iniciales de la institución? ¿Desde qué concepción teórica se asume la comprensión lectora en la institución educativa en los grados iniciales? y previa revisión ¿A partir de qué enfoques en la institución educativa se enseña la comprensión lectora en los grados iniciales?

De los cuestionamientos anteriores y lo relacionado con la primera pregunta, enseñar a leer y escribir es un reto en las escuelas de todo el mundo y también en Colombia, por la importancia que tienen en el proceso educativo. En este sentido es de resaltar que estas actividades son básicas, no sólo para la adquisición de conocimientos y el desempeño en las otras disciplinas, sino para la comunicación con la sociedad y desenvolvimiento en ella, además de la comprensión y aprehensión del mundo. Uno de los principales factores de fracaso escolar se debe a la baja, o en algunas veces, mínima comprensión de textos (Rodríguez et al, 2015).

Pérez Abril (2004), desde una óptica contextualizadora del problema de la lectura, argumenta que el verbo leer adquiere diversas connotaciones dependiendo de la disciplina del conocimiento que la abordemos: si es desde la Psicología, remite a situaciones de cognición, metalectura, estrategias de control en los procesos de lectura; desde la Sociología, leer se piensa como una práctica sociocultural; desde la historia, pensando la lectura en la perspectiva de lo historiográfico como construcción de conocimiento; desde la Pedagogía, se retoman los aspectos curriculares-didácticos-evaluativos de la lectura; y en lo que concierne a la Política, conlleva a elementos como la formación del ciudadano. De este espectro de opciones problematizadoras de la lectura, para esta investigación se asume en la perspectiva de lo cognitivo, en lo pedagógico y didáctico.

Es así, que desde la segunda situación que se aborda el problema de la comprensión lectora en los estudiantes de los grados iniciales, Pérez Abril (2004) presenta tres instancias: Una primera relacionada con la lectura literal en la que se lee la superficie del texto, es decir lo explícito, movilizandoo un tipo de comprensión local de sus componentes, siendo el caso de un párrafo, de una oración, del significado de un término de una oración, identificar sujetos u objetos planteados en el texto leído, el significado de un gesto e imagen, y el reconocimiento del significado de los signos de puntuación.

La segunda, con el tipo de lectura inferencial en la que se pretende que los educandos realicen inferencias concebidas como las competencias de obtener información o sacar conclusiones, las que no están dichas de manera explícita en el texto, estableciendo diversidad de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos; lo que presupone una comprensión global de los significados del texto, todo esto comprendido con el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto es decir, relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto; además, la coherencia y cohesión; los saberes del lector; la Identificación del tipo de texto, sea este, narrativo, argumentativo, explicativo; la identificación del propósito de la lectura, la estructura del texto y la función lógica de un componente del texto (Armero, 2018).

La última, la aborda desde la lectura de tipo Crítico-Intertextual en la que se persigue que el lector, después de realizarse el ejercicio de lectura por parte del discente, éste asuma una posición al respecto, por ende, suponiendo la elaboración de un punto de vista. Para el logro comprensivo desde este enfoque crítico de la lectura, es necesario identificar la intencionalidad con la que fue escrito el texto por sus autores y las voces presentes en él; reconocer las características del contexto implícitas en el desarrollo de la trama del texto; y el establecimiento de relaciones entre el contenido del texto y el de otros (Avendaño de Barón, 2016).

Mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños tienen la oportunidad de expresar lo que sienten y de conocer el pensamiento de otras personas. En este camino surgen muchos desafíos que conllevan a que los estudiantes pierdan el interés por adquirir las competencias del área de lenguaje, debido posiblemente a la utilización de métodos poco motivadores, ambientes de aprendizaje inadecuados y textos aburridos o fuera del contexto, que traen como consecuencia que los niños no posean suficiente motivación, lean de una manera lenta, y por último, que haya poca comprensión de lo que se lee o se altere el significado del mismo (Ferreiro y Teberosky, 1972).

El estudiantado de los grados iniciales de la sede Ricardo Cifuentes Riomaña, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura han sido objeto de los métodos lineales y tradicionales, y hasta el momento no se ha dado desde lo institucional, ni por parte del Departamento de Lenguaje, el desarrollo de una propuesta que innove la manera de enseñar a

leer a los niños y mucho menos aún, una que esté mediada por el uso y las potencialidades didácticas, pedagógicas y cognitivas del libro álbum.

Es así, que desde las anteriores instancias planteadas, el problema de investigación para este trabajo de tesis se aborda desde el tipo de lectura inferencial en textos como el álbum ilustrado, en razón de que los estudiantes de grados iniciales de la básica primaria de la sede Ricardo Cifuentes Riomaña, de la Institución Educativa Sagrado Corazón de El Cerrito, Valle del Cauca, cuando leen instrucciones o cuentos contestan de manera literal, es decir lo básico, como por ejemplo, personajes y tiempo. Cuando a los estudiantes se les lee o leen textos de mayor complejidad y se les hacen preguntas que van más allá de lo literal del texto, en las que se les exige niveles mayores de interpretación y comprensión inferencial, ellos se quedan cortos en sus apreciaciones. Situación que, sin duda, es reflejo de la ausencia de propuestas pedagógicas acertadas en torno a la lectura, en las instituciones educativas y en los entes gubernamentales responsables de la educación; y de programas de investigación que dinamicen las bondades del libro álbum en la enseñanza de la comprensión lectora en los niños.

No obstante que la modalidad educativa de Escuela Nueva en la que los estudiantes de la institución educativa se desenvuelven académicamente les brinda la opción de poder consultar en la sala de recursos e incluso a sus acudientes en casa para disipar dudas, alrededor del tema de la comprensión lectora, se observa, con suma preocupación que el problema se sigue presentando, e incluso, en vez de disminuir se ha ido incrementando.

Ya mencionados en páginas anteriores los elementos de la problemática de la comprensión lectora en los estudiantes de la educación inicial de las instituciones que imparten este nivel educativo, se redimensiona lo planteado por Lerner (2011), quien aclara que lo vital a potenciar en los niños a través de la lectura, lo necesario, es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender algún aspecto que es objeto de sus preocupaciones, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. En este sentido, y de acuerdo con esta investigadora, una variable importante a revisar en aras del logro de lo planteado por ella, gira en torno a una revisión de la actividad didáctica del maestro en lo concerniente con la lectura en los grados iniciales, en la que la comprensión lectora se está dejando a un lado.

Un análisis en sentido prospectivo de esta situación se sigue presentando en el estudiantado epicentro de esta propuesta de investigación, permite vislumbrar un camino difícil en lo que corresponde a su desempeño académico en las diferentes instancias curriculares a abordar en el resto de los grados de la básica primaria, la secundaria y en su futura formación ya sea técnica, tecnológica o profesional. Más complejo aún es pensar qué será de su desempeño en la vida laboral y personal como adulto, en la que la comprensión lectora debe posibilitar al ser humano lograr la comprensión e inteligibilidad de situaciones de la vida real convirtiéndose en una competencia fundamental para la resolución de problemas del diario vivir.

Tomando en cuenta el panorama descrito, esta propuesta de indagación se encamina a aportar a la solución de la problemática descrita, de tal manera que los niveles de comprensión lectora del estudiantado mejoren, permitiéndoles abordar no solo textos narrativos sino también otros de igual complejidad, como por ejemplo el Libro Álbum, este ejercicio también propende dotar de competencias lectoras a los discentes, lo que les posibilitará un mejor desempeño en lo relacionado con su proceso formativo académicamente hablando, y como persona en la sociedad.

Finalmente, sobre la tercera situación enunciada por Pérez Abril (2004) en lo que corresponde al cómo en la escuela se abordó el desarrollo de la comprensión lectora, para este trabajo de investigación se revisó, en el orden internacional, nacional, la enseñanza de la comprensión lectora de narraciones a través de imágenes, en un libro álbum, en educación inicial en la institución educativa epicentro de este ejercicio investigativo.

1.1 Justificación

Inicialmente en esta justificación es importante resaltar cómo el uso de secuencias didácticas bien diseñadas y estructuradas propicia un desarrollo alto del nivel inferencial en la lectura del estudiantado en grados iniciales. Esto en razón de que para este trabajo el concepto de secuencia didáctica se asume desde la concepción de Tobón, Pimienta, y García (2010), quienes expresan que son un conjunto de actividades consideradas como recursos cognitivos y didácticos caracterizados por un alto nivel de articulación y con criterios de evaluación previamente determinados, mediados y contruidos por la labor de un docente y orientadas al

logro de un objetivo, gracias a la adquisición de competencias en la inferencia lectora de los estudiantes.

La pregunta que orientó este trabajo es ¿Por qué es necesario enseñar a comprender imágenes o si es necesario enseñar a los niños a comprenderlas? O ¿Si los niños pequeños ya saben comprender imágenes en textos como el libro álbum? Siguiendo a Puerto-Rubio (2015) con relación al primer interrogante, la respuesta es afirmativa y en este sentido esta investigadora consideró que el libro álbum es una excelente estrategia y alternativa en razón de servir como transición entre el mundo audiovisual en el que se encuentran inmersos hoy en día los niños y el texto narrativo, generalmente trabajado en el proceso de la lectura actual con los niños; y sobre la segunda pregunta ¿Si los niños pequeños ya saben comprender imágenes en textos como el libro álbum? se observa que en actividades desarrolladas como la presentación de películas o la utilización de imágenes, la escuela no enseña a leer imágenes, presumiendo que esto no es el resultado de un proceso complejo, sino que el estudiantado lo logra de manera espontánea.

Esta misma investigadora, en su trabajo de tesis de maestría citada en el párrafo anterior, enfatiza que el libro álbum brinda elementos para la comprensión lectora muy afines, porque conjuga la ilustración y el texto, lo que permite a los estudiantes mayores oportunidades de interpretación al rellenar los espacios que dejan la brecha entre los dos códigos, construye y expande conocimientos en el momento de observar y analizar las imágenes, así como el reconocimiento de la estructura de las narraciones literarias y finalmente, afirma que el libro álbum abre ese espacio de lectura en donde cabe la diversión, la emoción, la sensación de gusto y placer.

Un argumento sobre la importancia de este trabajo es que en la revisión de investigaciones realizadas sobre comprensión lectora se centran en la comprensión de cuentos, en las que solamente se considera el texto escrito, pero se desconoce el papel que juega la imagen para construir el significado de estos relatos, lo que revela que se presupone que la imagen no necesita que se enseñe a comprenderla.

En lo teórico, se espera que el informe final de esta investigación se potencialice como un aporte y un antecedente de alto nivel para futuros escritos –artículos, libros y trabajos de investigación-, además se aspira a que, de apertura a un abanico amplio de nuevas

investigaciones, con diferentes variables que por el espacio temporal establecido para la realización no hacen posible ser abordadas por la investigación misma.

Con respecto a lo académico esta trabajo se fundamenta específicamente en constituirse y consolidarse como una contribución al campo investigativo del lenguaje y la educación, en la perspectiva que el informe final sea referente y guía en el diseño y la realización de trabajos de investigación que de una u otra manera presenten algún tipo de relación con la temática central epicentro de esta propuesta investigativa.

La formación en investigación y los contenidos curriculares trabajados por el investigador en su formación investigativa y disciplinar de su pensum profesional, sin duda, se pondrá en juego en la ejecución de esta propuesta de trabajo de tesis a nivel de maestría.

Finalmente, el elemento social en el porqué de esta propuesta es un aspecto clave, como lo debe ser en todo trabajo de investigación. El fortalecimiento de la comprensión lectora de los discentes, es una competencia necesaria en la formación del ser humano que le permite realizar de manera crítica y en instancia dialógica las problemáticas de la vida real que les circunda.

1.2 Problema de investigación

Desde la concepción de que todo proceso de investigación se dinamiza gracias a tratar de dar respuesta a una buena o unas buenas preguntas (López, 2010c), ante el panorama anterior se plantea como pregunta problema a dinamizar esta propuesta en los estudiantes sede Ricardo Cifuentes Riomaña de la institución educativa Sagrado Corazón de Cerrito Valle del Cauca:

¿Cómo se aporta a la comprensión lectora de los niños de grados iniciales, a través de la lectura del libro de álbum, enfatizando en el nivel inferencial?

1.3 Objetivos

Concebidos de manera general los objetivos de una investigación como el para qué se realiza la misma (Hurtado de Barrera, 2004), en articulación y en coherencia con la pregunta problema, se presenta a continuación los de esta propuesta:

1.3.1. Objetivo general.

Diseñar una secuencia didáctica dirigida a la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en un libro álbum para los estudiantes de primer y segundo grado de la básica primaria, de la sede Ricardo Cifuentes Riomaña, de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Cerrito, Valle del Cauca-

1.3.2. Objetivos específicos.

1. Analizar las interpretaciones que construyen los niños sobre el libro álbum, a partir de la implementación de la secuencia didáctica
2. Reconocer en el libro de álbum los aspectos que resultan más exigentes para los niños en el proceso de construcción de significado.
3. Hacer seguimiento a los cambios en la comprensión lectora inferencial de los niños en relación con el libro álbum.

1.4 Población a quien va dirigida

El Universo poblacional de esta investigación estuvo representado por 9 estudiantes: seis (6) niños de grado primero, 66.66 % del total de estudiantes y tres (3) niños del grado segundo, 33.3 % de todo el estudiantado objeto de este trabajo, cuyas edades fluctúan entre 6 y 8 años, de la sede educativa Ricardo Cifuentes Riomaña, perteneciente a la I. E. Sagrado Corazón, sede en la que se trabaja pedagógicamente la metodología flexible Escuela Nueva.

Con los nueve (9) estudiantes de los grados ya mencionados se realizó el trabajo de campo y esto se determinó por conveniencia, en razón del poco número de estudiantes de los grados primero y segundo, a la vez por la modalidad de Escuela Nueva que se trabaja en la sede.

2. Marco Referencial

2.1 Estado del arte

Puesto que los antecedentes escritos son de distinto tipo (informes de investigaciones, artículos, etc.), los que presentan algún nivel de aproximación con la temática a indagar, se enumeran a continuación algunos referentes en el orden internacional y nacional.

Orduz-Torres (2017) en el marco de la Línea de investigación Evaluación del uso didáctico de las TIC de la Universidad Norbert Wiener del Perú, indagó alrededor del grado de relación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la I. E. Fabio Riveros – Villanueva de Colombia, en el año lectivo 2016. La fundamentación teórica de esta investigación se estructuró en un primer momento alrededor de las bases psicopedagógicas en el enfoque constructivista, para ello tomó los aportes de Piaget; seguidamente se abordó la definición de las TIC, en teóricos, entre otros como Cebrián (2007); acto seguido las estrategias para la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los colegios y las habilidades y actitudes de los maestros frente a las TIC (Aremu y Fasan; 2011). También se abordó la comprensión lectora, métodos para la lectura y fortalecimiento de los hábitos de lectura, respectivamente desde teóricos como García (2004), Stanovich (2000). Ferreiro y Teberosky (1979), Piacente et al. (2006).

El enfoque metodológico de la investigación de Orduz-Torres fue cuantitativo, con nivel descriptivo correlacional, la muestra poblacional fue escogida por conveniencia y fueron todos los 35 estudiantes de grado tercero del colegio ya mencionado; finalmente y a manera de conclusión y después del análisis de los resultados de la información recolectada en la muestra que hay una relación directa entre el uso de las Tic y la mejoría en la comprensión lectora de los estudiantes. En este sentido, en las conclusiones la investigadora expresa respecto a la primera hipótesis que “Existe relación significativa entre el uso de las TIC y la comprensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la I. E. Fabio Riveros – Villanueva – Colombia, año 2016”; se encontró una relación significativa entre el uso de las TIC y la comprensión literal de los estudiantes; aspecto concordante con los resultados encontrados por Thorne, C. y otros (2013), que indican como los estudiantes que interactuaron con la plataforma

LEO obtuvieron resultados significativamente más altos en la comprensión de textos narrativos y vocabulario, luego de finalizada la intervención.

Se evidencio como todo sujeto educable coloca en evidencia su tiempo de asimilar contenidos de aprendizaje, su estimulación hacia la escuela, compañeros y docente. De esta manera el maestro a través de la pedagogía debe tener una estrategia para cada alumno a la hora de enseñar.

Fernández-Beltrán y Liévano Arévalo (2018) realizaron un trabajo de investigación con los estudiantes del grado primero pertenecientes a la Institución Educativa General Santander, ubicada en el corregimiento de Villa Colombia, en el municipio de Jamundí (Valle del Cauca), encaminado a lograr la caracterización de cómo se enseña la literatura en los colegios públicos de la mencionada vereda de la municipalidad de Jamundí y sus zonas aledañas.

La fundamentación teórica: se inició con un abordaje histórico de las políticas públicas referentes a la literatura en Colombia desde 1978 hasta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) versión 2015; luego se tomó la definición y algunos elementos teóricos del concepto de literatura, entre otros su didáctica, recurriendo a connotados teóricos en el orden nacional e internacional como Bombini (2006), Reyes (2016), Vásquez (2006) y Colomer (2010); aspectos que de una u otra manera presentan relación con el quehacer del maestro y el proceso formativo de los estudiantes en la literatura.

Se realizó desde el enfoque cualitativo y la unidad de análisis fue el docente, el diseño de la investigación fue mixto, el diseño de la secuencia didáctica por parte de los maestros se dividió en cuatro fases. Entre los resultados se pudo establecer que la literatura está siendo tomada como un pretexto para ver otras temáticas del lenguaje y no como un objeto de estudio.

A modo de conclusión se puede señalar que la enseñabilidad es la forma en la cual el profesor guía a sus alumnos hacia el conocimiento por medio de diversos instrumentos. El estudiante descubre por sí mismo el conocimiento. Siendo relevante el cuestionamiento por parte del alumno de manera constante descubran por ellos mismos el conocimiento. De ahí que cada día los educadores reclamen de los estudiantes la disciplina de la interrogación

permanente; en este contexto la oportunidad de investigar es el cierre ideal del proceso de aprendizaje.

Aguilera-Hernández et al (2018) describen la implementación de la investigación educativa cuyo objetivo es fortalecer las prácticas de enseñanza, en el proceso de comprensión lectora, a través de la estrategia didáctica “Con mi cuaderno digital voy leyendo y comprendiendo”, en los estudiantes del grado segundo de la sede Principal en la Institución Educativa Jairo Mosquera Moreno, ubicada en zona rural de Neiva Huila; el constructo teórico fundamentador del trabajo se inicia con las concepciones teóricas sobre la Didáctica de la Lengua de Camps (1998) en unión a lo expuesto por Pérez y Roa (2010). Se retoma lo que afirma Solé (2006) en lo relacionado con la estrategia didáctica y los tres momentos de la lectura, los lineamientos curriculares del MEN Colombia como también los DBA, versión 2015, específicamente para el grado segundo; y también, la aproximación al concepto de lectura digital (Luchetti, 2013).

Metodológicamente se orientó desde el paradigma cualitativo, de tipo histórico hermenéutico; como conclusión central, el permitió reflexionar sobre las prácticas de enseñanza e identificar las dificultades que presentan los estudiantes frente a los procesos de comprensión lectora y en dónde el docente tiene un papel fundamental como gestor de transformación y de cambio. Finalmente, el aporte de este trabajo de investigación para esta propuesta se focaliza en los elementos del marco teórico como la didáctica de la Lengua de Camps (1998), la afirmación de Solé (2006) en lo relacionado a la estrategia didáctica y los tres momentos de la lectura. Dentro los cambios de paradigmas de la educación del siglo XXI, esta involucrar dentro del proceso el trabajo colaborativo y cooperativo que posibilita que los estudiantes se retroalimenten y se fortalezcan el liderazgo, la participación, la colaboración y la interacción mediante esta clase de trabajo y aprendan a construir conocimiento en equipo.

Giraldo *et al* (2015) se centraron en mejorar los procesos lectores en los niños de cuatro instituciones públicas, de estrato socioeconómico bajo del Municipio de Pensilvania, Caldas, Colombia, y para ello se implementó una secuencia didáctica; el soporte teórico se fundamentó alrededor de teóricos de la lengua materna, los Lineamientos Curriculares del MEN para el Lenguaje, sobre la Comprensión Lectora (Cajiao, 2013; Solé, 1997;); en lo metodológico fue de tipo cualitativo con un alcance descriptivo; también se trabajó una unidad didáctica para mejorar el proceso de la comprensión lectora mediante la incorporación de algunas estrategias

metacognitivas; las conclusiones emitidas, entre otras, fue que el uso de las estrategias metacognitivas, el caso de la unidad didáctica, permitió mejorar la comprensión lectora de los estudiantes epicentro de esta investigación, y que el estudiante debe tomar conciencia de la importancia de sí mismo como persona que aprende y comprende. Sin duda, las potencialidades evidenciadas en esta tesis de maestría de la secuencia didáctica y su manera de aplicarla, se convierte en una valiosa contribución metodológica para la presente propuesta, significado ello en elementos teóricos y pautas para el diseño y aplicación de la secuencia didáctica.

Los docentes y sus estudiantes, ambos están en aras no solo de medir conocimientos sino el trabajar por la promoción continua para construir una identidad cultural local. La misma corrección que hace el estudiante sobre su trabajo lo lleva a reflexionar sobre sus propios errores y valores y descubrir por sí mismo la manera de avanzar.

Avendaño-Villa y Martínez-Franco (2013) realizaron una investigación sobre el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3° grado de Básica Primaria, en la cual tratan aspectos de la situación en la actualidad del acceso a las TIC y la calidad educativa en Colombia, enfocándose los autores en lo que concierne al departamento del Atlántico, y a las diversas problemáticas educativas del municipio de Malambo.

El estudio se trabajó teóricamente desde el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y George Mead y la Teoría del Constructivismo de Lev Vygotsky; la investigación se desarrolló bajo el paradigma empírico analítico, es de corte cuantitativo, alcance explicativo, con un diseño cuasi-experimental; las técnicas de recolección de la información fueron el pretest y postest; de las conclusiones, entre otras, a las que llegan los investigadores es que con lo relacionado con la Competencia Lectora, se resalta la necesidad de implementar las TIC en el evento pedagógico, con el fin de implementar herramientas que le permitan al estudiante mejorar sus competencias lectoras y hacer frente a las exigencias de la contemporaneidad. Los resultados de la investigación presentada, contribuirán a esta propuesta en razón de la fundamentación teórica, en la que sobresale el pensamiento del interaccionismo simbólico, ya que en cierta medida permitirá entender a las personas como seres sociales que viven en interacción con el resto, y ver en los procesos de interacción el peso relevante en la configuración del significado para el individuo y su consecuente contribución a su personalidad.

El papel del maestro de hoy es estar actualizado para poder transformar el proceso de enseñanza mediado por las Tic, es más fácil captar el interés de los mismos y por ende se deben aprovechar para desarrollar actividades que fortalezcan las competencias en lenguaje. Una estrategia agregada a la de trabajo en redes consiste en promover la utilización de las TIC, mediante el impulso de ambientes de aprendizaje los cuales aporten al trabajo en equipo.

Torres-Rocha (2016) trabaja procesos de aprendizaje alrededor del caso de las inferencias, partiendo de la lectura de textos narrativos en discentes de grado primero en una institución oficial en Bogotá y esto lo hace a través de la implementación de acciones pedagógicas con la tendencia de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

En la fundamentación teórica se trabajan investigadores con los que se desarrollan aspectos relacionados con: enseñar a leer y escribir; narración y paradigma narrativo; lenguaje, medio para la expresión, la narrativa y la enseñanza; narrativa e inferencias; el texto escolar y las mediaciones; alfabetización, proceso de comprensión y capacidades de pensamiento; concepto de lectura; el cuento y su estructura; pensamiento inferencial; clasificación de inferencias; texto narrativo; secuencia didáctica. La investigación en lo metodológico se desarrolló desde el paradigma cualitativo y en el diseño de la Investigación-Acción, la muestra fue de 30 estudiantes y se utilizaron como técnicas de recolección de la información la observación, las grabaciones, las encuestas, las entrevistas. Finalmente, entre las conclusiones, se resalta que: a partir de la lectura de textos narrativos, la muestra presentó una notable mejoría en la lectura y se encontraron dificultades en los estudiantes en la elaboración de inferencias, en razón de que no están habituados a este trabajo mental en la lectura. Sin duda, este antecedente investigativo aporta a esta propuesta en la construcción teórica y metodológica sobre el tema de inferencialidad en la lectura, en los estudiantes de grados iniciales de la básica primaria. En este sentido, el estudio citado será un elemento importante para este trabajo de investigación, como también algunos referentes teóricos mencionados.

Por otro lado, Hudson Pérez et al (2013) realizaron un estudio descriptivo-comparativo, con un diseño longitudinal, donde un grupo aprendió a leer con un método equilibrado (GE) y el otro (GT) aprendió a leer con el llamado método tradicional.

La muestra estuvo conformada por 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago, Chile, con bajo rendimiento en las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de lenguaje y matemáticas de cuarto grado. Los resultados permiten concluir que tanto los niños y niñas del GE como los del GT lograron un avance importante en el aprendizaje lector durante el primer año de enseñanza; sin embargo, el método equilibrado mostró una tendencia a generar habilidades lectoras que permiten un nivel de complejidad mayor de la comprensión lectora. La anterior línea de investigación entra en confrontación directa con la tradicional enseñanza de la lectura en los estudiantes de la básica primaria, donde no se dan procesos de innovación y no se recurre a nuevas estrategias pedagógicas. Es relevante al trabajo de investigación ya que en el campo de la lectura, la argumentación resulta ser muy importante, debido a que se permite a los estudiantes mejorar su capacidad para analizar, comprender, comunicar y compartir experiencias.

Por su parte, Rubio (2017) desarrolla como objetivo principal el de re-significar los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura en el aula de grado primero, al generar una propuesta didáctica que favorezca la producción de textos escritos y recupere las experiencias auténticas.

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma hermenéutico, su método fue el cualitativo y el diseño de investigación acción. Se tuvo en cuenta las tres fases que propone Escudero citado por Rubio (2017). Primera: Identificar un problema, dificultad o tema de investigación. Segunda: Elaborar un plan de acción razonado. Y finalmente, observar y controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su implementación.

El análisis de los resultados de la propuesta de investigación mostró que sí se puede trabajar con los estudiantes de grado primero la producción de textos escritos funcionales desde diferente tipología textual. De acuerdo con esta investigación la docente replantea sus prácticas pedagógicas ya que al concebir la escritura como un proceso es necesario reestructurar su didáctica. Desde esta investigación, se recomienda el uso de la Pedagogía por proyectos, puesto que permite hacer una construcción del saber desde las necesidades y/o intereses de los educandos, lo cual crea situaciones auténticas para la enseñanza desde diferentes disciplinas. Es indispensable reconocer que los avances en la lectura y comprensión de textos tiene sus momentos en la medida que el estudiante va trascurriendo su permanencia en su proceso escolar, y que si no se fortalece de manera adecuada y bien orientada, no se

van obtener los resultados esperados porque no se ha hecho lo pertinente para fortalecer la misma.

Sánchez et al., (2018) desarrollaron una estrategia didáctica, mediada por TIC, para mejorar las competencias lectoescritoras, en estudiantes de primero de primaria en la Institución Educativa Magdalena, de Sogamoso, Boyacá. La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo. La población objeto de estudio correspondió a los 34 estudiantes de grado primero de primaria, con edades que oscilan entre cinco y ocho años.

Se utilizó videos y software libre, acordes a la edad y desarrollo cognitivo de los estudiantes; se implementó la secuencia didáctica, registrando los avances de los estudiantes a través de un listado de indicadores de competencia y seguimiento de caligrafía, redacción o expresión escrita, lectura oral y lectura comprensiva; se sistematizaron y analizaron los resultados de las actividades propuestas en la estrategia pedagógica. La prueba diagnóstica, aplicada a los 34 estudiantes, permitió observar que 14 de ellos presentaron desempeño básico, en los procesos de caligrafía, redacción, lectura oral y lectura comprensiva. Los resultados permiten concluir que la estrategia didáctica promovió nuevas formas de leer y escribir, tomando como apoyo dentro del aula de clase el material audiovisual disponible en la web. El uso de software libre como Sebran's ABC's y G-Compris, instalados en equipos de cualquier especificación, y sin requerimiento de Internet, facilitan su integración en el aula, permiten la mejora de las habilidades lectoescritoras y, por ende, el ámbito educativo, cultural y social de los educandos. Esta investigación aporta a mi trabajo de campo, ya que me brinda estrategias para realizar con mis estudiantes en un futuro y poder lograr que ellos alcancen el nivel de lectura crítico -reflexivo. Contextualiza como las competencias digitales fortalecen la lecto-escritura. Se estudian las competencias digitales y mediales en estudiantes universitarios y se logra que mejoren sus competencias en la lectura inferencial, mediante actividades que se realizan en la web 2.0, y lograron llegar a mejorar la lectura crítica y reflexiva de lo que leen.

De Mier, Amado y Benítez, (2015), en su trabajo de investigación titulado Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria, presentaron como objetivo identificar dificultades para comprender textos, atendiendo a los procesos cognitivos implicados y a los factores textuales, en el cual se seleccionaron 5 textos con diferentes características (estructura y familiaridad del vocabulario) y se realizaron preguntas literales e inferenciales. Los niños debían leer los textos y responder de forma oral.

Los resultados se analizaron cuantitativa (ANOVA y prueba t de Student) y cualitativamente (análisis por categorías). Se exploraron las dificultades de comprensión de textos expositivos en una muestra no probabilística por conveniencia de niños (N = 317). La línea de investigación está orientada en la integración de los procesos de aprendizaje de comprensión lectora con el plus de antecedentes y conocimientos previos.

Se fundamentó teóricamente en la incidencia de los conocimientos del lector sobre el tópico del texto (Kintsch, 1998; McKeown, Beck, Sinatra & Loxterman, 1992) y mostraron el rol facilitador del conocimiento previo en la recuperación del texto y en la realización de inferencias (Amado & Borzone, 2011); Mannes, 1994). En esta misma línea, Rawson y Kintsch (2002) han señalado que la información previa a la lectura de un texto permite sostener una representación más organizada que sirve como estructura de recuperación y por su parte, Adams, Bell y Perfetti (1995) realizaron un estudio con niños de cuarto a séptimo grado.

Los resultados mostraron procesos de inhibición de la comprensión gracias a las cargas valorativas adquiridas o permitidas en dichas actividades de análisis, queriéndose decir con esto, que se abre la posibilidad de interferencia en la adquisición de conocimientos en la medida en que no se logre la activación de conocimientos previos de manera dirigida y correcta. Las clases planeadas y desarrolladas mediante guías trae buenos resultados en especial en las instituciones públicas porque permiten que los estudiantes avancen de acuerdo a unos tiempos, a su ritmo de aprendizaje y lo más importante es que debe fomentar el trabajo colaborativo para que los estudiantes sean protagonista de su aprendizaje.

González Valenzuela y Delgado Ríos (2007) presentan el análisis de la enseñanza de las competencias lectoras de los docentes y aprendizaje de éstas en niños que inician el proceso de escolarización en grado primero. El objetivo general de este trabajo fue analizar los efectos en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil (4 años) hasta Primaria (6 - 7 años), cuya finalidad es fomentar el desarrollo cognitivo-lingüístico y priorizar y sistematizar el acto lectoescritor en el currículo escolar a través de una propuesta de cambio curricular.

Los instrumentos que se han utilizado para la evaluación de las distintas variables de estudio han sido las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente, rendimiento en exactitud

y comprensión lectora (Barba, Delgado y González, 2004; Delgado, 2005). La muestra quedó constituida por un total de 106 sujetos, distribuidos entre el grupo control (n=32) y el grupo experimental (n=74).

De los resultados de este estudio se pudo concluir que no sólo los dos grupos avanzan a lo largo de los diferentes niveles educativos, sino que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito ha obtenido un mayor rendimiento en exactitud lectora, que el grupo al que no se le aplicó y que, además, estas diferencias en las puntuaciones del rendimiento en exactitud lectora son mayores cuanto mayor es el nivel educativo, debido a la aplicación del programa de intervención. La responsabilidad del docente de hoy es explorar herramientas, didácticas y procesos que permitan a los estudiantes despertar su interés por la lectura y la escritura y que esta le sirva como un puente de reflexión para poder entender el mundo que lo rodea y pueda interactuar y aportar con sus aportes al mejoramiento de un contexto que en muchos casos no es el más adecuado, el propósito de la escuela es ser un ente de transformación de ese entorno desfavorable en muchas ocasiones. Formado un ser crítico, reflexivo y responsable.

Viramontes-Anaya; Morales-Sifuentes y Delgado-Nájera (2016) en su investigación plantean como objetivo el impacto de la aplicación de una estrategia de aprendizaje de comprensión lectora en un grupo de segundo grado de primaria. La investigación realizada se basa fundamentalmente en el falsacionismo de Popper (1974) y tiene sus fundamentos en el paradigma postpositivista, que según Creswell (2003) se basa en la observación y medición cuidadosa de la realidad objetiva que existe <<externa>> en el mundo.

En la comprensión lectora se adopta el modelo interactivo, que de acuerdo con Solé (1992) este modelo se divide en dos tipos que son el interactivo ascendente y el descendente, trabajándose el descendente o también llamado *top down*.

Se realizó un diseño de dos grupos paralelos de igual cantidad de estudiantes, trabajándose con la totalidad de dos grupos de segundo grado. Las técnicas de recolección de la información fueron la observación y la entrevista.

Gracias a este estudio se pudo concluir que la aplicación de estrategias debe estar orientada para encontrar mejores alternativas de trabajo con niños y también se observó que

las hipótesis nulas no fueron rechazadas en todas las variables que se evaluaron; el proyecto aplicado no tuvo el impacto que se esperaba de acuerdo al planteamiento del problema, en sus diversas variables, por lo menos en el tiempo de aplicación realizado.

En la revisión bibliográfica en la red y los repositorios virtuales de las universidades se encuentra que son escasos los informes de investigaciones relacionados con la comprensión lectora inferencial en el libro álbum, lo que parece ser el reflejo del olvido en el que se tiene este importante ítem de la comprensión lectora. Del poco material encontrado se resalta el trabajo de la profesora Ospina Canencio (2017), quien realiza un interesante rastreo bibliográfico sobre publicaciones de cuentos ilustrados en el primer quinquenio de la década de 1930 a 1940 en Colombia y Chile: Chanchito Revista Semanal Ilustrada para Niños (1933-1934) de Colombia y Mamita Revista Semanal de Cuentos Infantiles (1931-1932) de Chile.

Siguiendo a esta investigadora, entre los años 1930 y 1935, en las ciudades capitales de Colombia y Chile circuló diversidad de impresos destinados a la infancia; entre estos, la revista ilustrada, la que contenía variadas secciones literarias y visuales. En este trabajo, desde una perspectiva historiográfica, permite retomar las experiencias del siglo XX develadas en Colombia y Chile por Ospina Canencio (2017).

(...) es posible rastrear las fuentes de las cuales se sirvieron los editores de las revistas para seleccionar y posteriormente adaptar, diagramar y reconstruir un texto, a la luz de un proyecto literario e ideológico dedicado a la infancia. Sin duda este trabajo de búsqueda, selección, adaptación semántica, cultural e ilustración gráfica, ayudan a develar aspectos de la historia de los géneros literarios de la literatura dirigida a la infancia en Latinoamérica y también, la historia de sus lectores imaginados (Ospina Canencio, 2017, pág. 133).

Los anteriores trabajos de investigación presentan un tema común que les arropa como un común denominador y que se identifican con este trabajo de investigación, como es abordar problemáticas en lectoescritura de los estudiantes en la etapa inicial de la escolarización. Otro aspecto interesante a resaltar es que, en un alto porcentaje de los trabajos citados, presentan referentes teóricos como Solè, Camps, Kaufman, Teberosky y se enmarcan en la perspectiva teórica de Vigotsky en lo relacionado con la Zona de Desarrollo Próximo; y otro elemento

importante, es que estos informes de investigación se orientaron bajo un enfoque cualitativo de tipo investigación acción.

Los trabajos muestran la alianza que de igual manera se propuso en el desarrollo de este trabajo entre la secuencia didáctica y el área de castellano, los cuales pretenden fortalecer los procesos metacognitivos de los estudiantes, concebidos como una capacidad propia de cada individuo de valorar y dirigir su propio aprendizaje y aplicarlo a su contexto. Por su parte, el uso de la secuencia didáctica conduce al educando a dirigir su propio ritmo y técnica de aprendizaje para llegar a la construcción de conocimientos y a reflexionar sobre su acción dentro de su entorno.

2.2 Marco Teórico

Sin duda el ejercicio investigativo de las complejidades subyacentes en lo que atañe a la comprensión lectora movilizaría la elaboración de un número altamente significativo de preguntas que dinamizarían este campo de investigación y de entre ellas, se pueden plantear: ¿Cómo es la comprensión lectora de los niños de grados iniciales? ¿Cómo construyen los niños el código y la comprensión lectora de los textos escritos y de los textos conformados por imágenes? Es así que en la búsqueda de aproximaciones a las respuestas de estas y otras preguntas, en concordancia con los conceptos claves de la pregunta problema que dinamizará esta propuesta, que son: comprensión de lectura en grados iniciales; enseñanza de la comprensión lectora en los grados iniciales; comprensión inferencial del libro álbum, conceptualización de la inferencia, comprensión de textos narrativos, comprensión de relatos en imágenes, enseñanza de la comprensión de cuentos y relatos en imágenes, se estructura la fundamentación teórica de la misma a partir de concepciones epistemológicas de connotados investigadores alrededor de la comprensión lectora, nivel inferencial de los niños en la lectura, la secuencia didáctica en el aula.

2.2.1 De la Comprensión lectora.

Inicialmente para la fundamentación teórica de esta propuesta de manera recurrente se aborda a Camps (1993) y su afirmación de que la enseñanza de la lengua es un *“Espacio de interacción entre la práctica docente y el proceso de aprendizaje en la lengua”* (p.210). En este sentido este ejercicio investigativo a llevarse a cabo se emprende desde la óptica de un proceso de transformación en la práctica pedagógica de la docente investigadora, articulando

su quehacer cotidiano con el aprendizaje y la enseñanza de las competencias lectoras de sus estudiantes. De igual manera, Camps (1998) argumenta que “la didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (p. 35). Desde esta perspectiva, la didáctica de la lengua es una ciencia de participación; potencializando de esta manera procesos que afianzan las habilidades comunicativas en los estudiantes, elementos con una alta favorabilidad de las prácticas de aula.

En articulación a lo expresado, según Aguilera et al (2018):

(...) es pertinente resaltar, que la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como proceso enseñar el lenguaje, es aquí donde el docente reflexiona sobre su práctica pedagógica y diseña estrategias que fortalezcan, los procesos cognitivos y metacognitivos, de tal forma que no se trata de formar expertos en gramática sino más bien sujetos capaces de utilizar el lenguaje en diferentes actividades comunicativas, con la finalidad de ofrecer una formación integral como ser humano (p. 42).

En suma a lo expuesto en el párrafo anterior, (Pérez y Roa; 2010, citados por Fontalvo y Rúa, 2017) lo legitiman resaltando la importancia del diseño y aplicación de situaciones didácticas para facilitarle al estudiantado involucrarse en el mundo de la lectura y la escritura, siendo menester que el docente realice un eficiente proceso selectivo de las prácticas de lenguaje que estén acordes al desarrollo cognitivo del niño, desde el diseño de las situaciones que den respuesta a los objetivos previamente establecidos.

En consecuencia, esta propuesta a implementar en los discentes de primero y segundo grado en la modalidad pedagógica de Escuela Nueva, se orienta a establecer unas relaciones explícitas e implícitas entre los educandos, su contexto y para nuestro caso un medio didáctico, una secuencia didáctica. Es así, que todas las actividades que contempla la secuencia didáctica, obedecen a una planeación previa y estarán direccionadas a aportar a la solución de falencias en los estudiantes –para nuestro caso la comprensión lectora-, situación que se atempera a lo que plantea Coll, (como lo citó Díaz Barriga y Hernández, 1990) “el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para enfrentarlas” (p.11), así mismo, lo señala (Hernández, 1990) “el docente en su labor como

intelectual capaz de construir sus propias opciones y visiones hacia su quehacer educativo” (p.14).

En lo que respecta a las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, una investigadora obligada a consultar, es Isabel Solé (1998), quien aborda la lectura como reto e inicia preguntándose ¿Qué es leer? Y para darle respuesta a ese cuestionamiento piensa la lectura desde una perspectiva, en la que se movilizan diversas situaciones, como son: predecir, verificar, construir una interpretación. Continuando su tejido teórico, piensa la lectura en el escenario de la escuela, potencializándola como un objeto de conocimiento y un medio para la realización de aprendizajes.

La autora, es enfática en sostener la necesidad de la implementación de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Para ello, se pregunta qué es una estrategia, para la presente propuesta es clave lo que esta autora plantea en lo que concierne a las estrategias para la comprensión lectora: es así que, al tener esta apreciación, se determina para esta propuesta la secuencia didáctica. En este trabajo la comprensión lectora se va a entender como la competencia desarrollada en el niño en el proceso de comprensión e inteligibilidad de sus realidades en lo que a la decodificación de los textos y a la creación de significados que ellos le den a las imágenes.

2.2.2 De la investigación didáctica en lectura y escritura en primaria.

Sin duda, un referente teórico obligado a ser uno de los elementos teóricos fundadores son las investigaciones de Delia Lerner (2001) en lo relacionado con la lectura y la escritura en la primaria:

Leer y escribir...palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial-quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función -y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar- es una tarea ineludible (p.25).

Seguendo a Lerner (2001) es enfática en reconocer que involucrar y generar en las personas una cultura lectora es un gran desafío, en el que obviamente se debe involucrar la escuela como elemento protagónico de este proceso y en este sentido reconoce que es una tarea de alta complejidad, en la que entre otras variables a abordar, resalta las siguientes: 1. La

escolarización del elemento práctico de la lectura y la escritura, indudablemente presenta difíciles y arduos problemas; 2. Los propósitos de la escuela en formar en lectura y escritura a sus estudiantes, son diferentes a la naturaleza epistémica que direccionan externamente a la lectura y la escritura; 3. el problema de los tiempos en el escenario de la escuela en cierta manera es un impedimento para lograr la cultura lectora en los estudiantes; 4. la evaluación de los procesos lectores y escritores en la escuela siempre tendrían un sesgo que iría en detrimento de la objetividad a alcanzar en la misma.

No obstante, las complejidades antes mencionadas, un derrotero a seguir en esta propuesta es el programa de investigación que esta autora está realizando en los trabajos de lectura para la escuela, articulándolos a la Educación Matemática y específicamente con la una de sus teorías, *La Transposición Didáctica* de Ives Chevallard.

En el plan del área de castellano es el objetivo general del Ministerio de Educación Nacional impulsar la mejora de las competencias comunicativas, los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como parte primordial para la formación de lectores y escritores. (Ministerio de Educación, 2017).

2.2.3 Secuencia didáctica.

El término secuencia didáctica se relaciona con el campo de la enseñanza y se puede definir como la concatenación estructurada y ordenada de las sucesivas actividades que tienen como fin enseñar un contenido educativo. Generalmente presenta características de linealidad, dividiendo el tiempo de la clase en sus tres fases clásicas: Inicio, Desarrollo y Cierre (Otero, 2014). Es así que siguiendo a Zabala (2008) todo inicio debe intentar vincularse con los conocimientos previos y todo cierre debe, además, introducir al próximo inicio, logrando el encadenado de los aprendizajes y la Secuencia Didáctica “Es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. (Zabala, 2008; p. 16). Esta valoración suma referentes respecto a la estructura de una secuencia didáctica fortaleciendo la propuesta.

Sin duda la anterior cita, nos dice de una manera muy general las amplias bondades y potencialidades de la secuencia didáctica como medio didáctico en pro de logros cognitivos, obviamente ello mediado por un buen diseño y una buena planeación de esta estrategia.

Camps (2006) también la define como la que "(...) está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se lleva a cabo" (p. 31). Sin duda, esta apreciación se complementa con la anterior conceptualización de Zabala (2008) sobre secuencia didáctica, dándose un encuentro común entre ellas como la necesidad de orden y estructuración que debe darse en la misma.

En coherencia a lo planteado en los párrafos anteriores sobre la Secuencia Didáctica, ella se toma como el elemento central para el diseño de actividades y la recolección de la información en esta propuesta, en razón de ser una herramienta vital en los procesos de construcción de saberes con los estudiantes, pues se potencializa en una efectiva unidad de análisis para cuestionar, indagar, reflexionar, transformar y repensar la práctica docente. Otro aspecto importante a resaltar en ella, en lo curricular, es que permite organizar los contenidos de manera consecutiva y secuencial, con intencionalidades y propósitos claros, desde una ruta de acción previamente planeada y determinada.

2.2.4 La enseñanza de la comprensión lectora en grados iniciales.

Otro referente teórico de suma importancia para esta propuesta lo constituyen los trabajos sobre lectura y escritura en niños pobres de la París marginal, realizados por la investigadora Jolibert y Equipe d'ECOUEEN (1991) de investigación didáctica llevado a cabo en un tiempo aproximado de diez años (1981-1991), en la que intervinieron de 15 a 25 maestros; la problemática abordada fue una propuesta didáctica integrada, globalizante, que comprendió, tanto el aprender a leer y la producción de textos en el escenario de la escuela de estudiantes parvularios hasta los de enseñanza básica.

Es así, que para para el trabajo de investigación a realizarse, se retomaron las siguientes posturas teóricas de resultados de la investigadora en cuestión y su equipo de trabajo, donde para ella y ellos el aprendizaje de la lectura está significada en que el lector desde su educación parvularia se enfrenta a textos completos, y en el caso de no hacerlo, ello

repercutirá en la formación del proceso lector; y será necesario en los niveles superiores de su educación, retomar lo logrado en la escuela.

Leer es preguntarse por un texto, construyendo activamente significados en razón de sus necesidades y sus proyectos, es decir que los niños deben realizar una instancia de indagar el texto. Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar directamente un texto (sin prerrequisitos), siempre que uno lo necesita, y enseñar a leer es: 1º, hacer experimentar y 2º, hacer explicitar las claves y las estrategias, de tal manera que, automatizándolas, cada niño sea capaz de administrar por sí mismo su tarea de lectura. (Jolibert, J y Equipe d'ECOUEN, 1991, p.13)

Cita develadora del deber ser de la formación de los niños en la lectura, matizándola como aventura y una práctica continua, en el sentido de generar experticia y hábito hasta convertirse en algo propio en el niño.

García Vera y Rojas Prieto (2015) citando a (Rey, 2001; Cardoso, 2001, 2002; Rincón, 2003) sostienen que: la enseñanza de la lectura es un elemento primordial en el proceso formativo de los maestros en razón de ser el pilar sobre. La enseñanza de la lectura es un objeto de estudio central en la formación de maestros, dado que este proceso se constituye en la piedra angular sobre el que se construye las bases de la cultura escolar; en Colombia, al tenor de la historia, ella ha estado regulada por las cartillas escolares, libros que están direccionados ideológicamente y hacen parte de un enfoque o método determinado y la lectura se asume como el eje central en la escolarización inicial, observándose una relación muy estrecha entre la cartilla y los enfoques pedagógicos predominantes en el momento. (García-Vera y Rojas-Prieto, 2015).

2.2.5 Comprensión lectora en grados iniciales.

Aunque es sabido que la comprensión lectora en grados iniciales se inicia desde la educación parvularia, la escuela, en los primeros grados de la básica primaria solo enseña en algunos casos a leer, pues en la gran mayoría de las escuelas se enseña el descifrado de las letras lo que no es propiamente enseñar a leer, dejando la comprensión lectora como una actividad para los grados superiores (Gómez, 2008; Montealegre y Forero, 2006).

Son muchos y variados los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura-escritura de los niños; y el primero, es sin duda, el deficiente dominio del discurso oral que se origina en el medio familiar (Cruz, Caballero & Ruiz; 2013), donde a la vez, los niños tienen pocos incentivos, y escasos ejemplos para iniciar la lectura de textos por parte de las familias; segundo, la presencia de familias disfuncionales que brindan a los hijos pocos espacios de comunicación; tercero, inestabilidad laboral de sus tutores. Los anteriores factores podrían ser irrelevantes para muchos, pero que a futuro influyen en la permanencia escolar, más exactamente cuando los estudiantes pasan a la educación básica secundaria produciéndose en algunos casos la deserción escolar. Responder de manera amplia el interrogante de cómo es la comprensión lectora de los niños de grados iniciales de las instituciones de educación nacional, sin duda, es más que un proyecto de investigación, no obstante se puede afirmar qué se observa: por parte de ellos la falta de una decodificación apropiada, es decir, la capacidad de identificar la forma como se leen y escriben las palabras; la no aplicación de lo comprendido en la lectura con la vida cotidiana; la no elaboración del significado de los textos; y el no entendimiento de las ideas relevantes del texto leído, relacionados con los saberes previos que poseen.

Al comprobar los conocimientos adquiridos (evaluación), en la institución educativa que todos los educandos no responden de la misma forma a la presencia del educador en el aula, no logran adquirir a la misma velocidad el contenido. En la evaluación, la presencialidad y el tiempo son variables que se combinan muy diversamente en cada educando para emitir una respuesta y difícilmente se logra controlar en grupos de diferentes grados. Por lo cual la adquisición de conocimientos en el área de comprensión lectora se hace difícil a la vez que se invierte más tiempo del planeado.

En la escuela se evidencia que los niños no saben hacer la lectura de imágenes y de su realidad a la cual asignan sentido o significado (Ordoñez, 2010), pero es necesario focalizar la atención en los factores que más inciden en el aula y que se reflejan en la falta de interés por la lectura en los niños. Factores que tendrían influencia en el proceso, debido a que el rendimiento escolar es resultante del mundo que vive al estudiante: cualidades individuales (aptitudes, capacidades, personalidad, etc.), su medio socio-familiar (familia, amistades, barrio...), su realidad escolar (tipo de institución, relaciones con el profesorado y compañeros, métodos docentes...) (Solé, 2011; Ferreiro, 2002).

Es precisamente en este momento que se debe plantear en los niños un acercamiento ameno a la lectura y movilizar en ellos placer al leer, siendo así que emerge como un elemento clave a utilizarse el libro álbum que está diseñado para cualquier tipo de lector y que es de suma importancia en el proceso formativo de la comprensión lectora de los niños. Caracterizándose en el libro álbum, la complementación que se da entre texto e imagen.

Las imágenes, por ejemplo, las publicitarias, hacen presencia en el diario vivir del ser humano, en este sentido, el aula de clase no puede seguir siendo esquiva a esta realidad y por esta razón, se deben realizar ejercicios investigativos que den cuenta de la complementariedad entre el texto narrativo y las imágenes, y cómo a partir de los mismos se logra la construcción de narraciones en los niños de las imágenes. Complementariedad que permite:

De esta manera, conciliar imágenes y palabras, que no es situar un pie de foto como añadido o explicación a lo que la imagen ya ofrece como mensaje pues, además, la aportación textual que se nos ofrece se sitúa estratégicamente en una parte de la imagen para enfatizar el significado que se adapta a un lugar específico y confiere una particular narración. Esta mutua adaptación significa también “imaginar” (o referir en imagen) el texto escrito para que tense, aún más, el hilo invisible que une al emisor y al receptor. Es decir, para que lo que queremos representar sea “visible” para el lector (incluso con su total libertad interpretativa) es necesario “escribir” desde la palabra en la imagen y desde la imagen en la palabra. De esta manera, surge también un acuerdo sostenible que no está exento de ofrecer una elección o “conflicto” lector y la organización del mensaje según la propia necesidad o historia personal en la compensación de la ausencia y la presencia, el aprender o el desaprender, el leer o el contemplar. Se enfatiza entonces la consciencia de sabernos seres de no saber y en continuo proceso lector como actitud vital de aprehensión del conocimiento y hecho humano de transmisión de cultura y valores que compartimos. (Abad Molina, 2012; p. 4)

La lectura es una de las cuatro habilidades comunicativas, conjuntamente con la escritura, la oralidad, a ser desarrolladas por toda persona desde los primeros años de vida, es necesario desarrollar en los niños el gusto y la pasión por la lectura, en aras de lograr que se les convierta en su ejercicio académico, no en requisito aburrido, sino en un gustoso hábito.

La falta de implementación de estrategias de enseñanza en comprensión lectora en los estudiantes en los primeros años de estudio evidencia un vacío en la aprehensión del conocimiento, que se quiere llenar con esta investigación. Se pretende por ello evidenciar la efectividad de la comprensión lectora inferencial en un libro álbum, posibilitando el avance y la construcción de conocimientos. Se requiere una innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje en los primeros años de la educación básica primaria en la sede Ricardo Cifuentes Riomaña, de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Cerrito, Valle del Cauca.

El acercamiento inicial a los procesos de lectura en los niños debe orientarse hacia aquello con lo cual ellos están interesados durante la infancia y que se asocia con los juguetes, los colores, los sonidos, los animales, los dibujos, etc.; ya que en esta etapa el niño se encuentra explorando y apropiándose de su entorno, es por ello que la lectura no debe ser ajena a sus experiencias ni vivencias con el mundo; el libro álbum se resignifica y se potencializa como un potente instrumento para el logro de eficientes y efectivos logros en la lectura de los niños.

2.2.6 Lectura en grados iniciales.

Hasta aquí, el Marco Teórico se ha centrado en la lectura en grados iniciales, ahora desarrollaremos el punto referido a la enseñanza de la lectura en grados iniciales, una autora que se ocupa de esta temática es Camps (2012), quien caracteriza la enseñanza de la lengua y la diversidad de sus complejidades como un campo de conocimiento e investigación específico, la cual es una postura totalmente opuesta a la generalmente pensada como la aplicación práctica de teorías elaboradas en otros campos del saber; planteando también la necesidad de definir su objeto, el sistema didáctico a utilizarse, el análisis exhaustivo de su complejidad y dinamismo.

Esta autora plantea la necesidad de atender, entre otros problemas: los aspectos curriculares que le atañen en lo de las habilidades lingüístico-comunicativas; b) la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos y la creación en el ámbito escolar de situaciones comunicativas en las que tengan sentido los usos verbales y su aprendizaje; lo relacionado con los conocimientos gramaticales y lo cognitivo con los usos de la lengua; c) la relación entre los conocimientos gramaticales y el aprendizaje de los usos de la lengua, problema que afecta tanto la selección de conocimientos relevantes como su integración con el aprendizaje de los usos verbales; y e) la naturaleza de la formación lingüístico-didáctica del

profesorado. Quedando en cierta manera socializado el mapa de los grandes problemas tanto metodológicos como de objeto de estudio en didáctica de la lengua.

Solé (2012) plantea que para lograr la competencia compleja en lo que respecta a la lectura exigida en la actualidad, en aras de la interacción de las personas con lo social y específicamente en lo académico, requiere un aprendizaje temprano y continuado, desde la educación inicial que dote a la persona de una lectura profunda, crítica y capaz de transformar la información en conocimiento. En este sentido, la autora establece tres tipos de estrategias a enseñar: a) darle una finalidad personal a la lectura complementada con una efectiva planeación para lograrla; b) inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura; c) reelaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

Teberosky (2001) presenta un planteamiento de mayor complejidad del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; según la autora, desde una perspectiva eminentemente crítica, se deben proponer nuevas formas de organizar actividades didácticas, en las cuales se deben seleccionar y establecer dos funciones: lo escrito funcional, es decir, cuando la persona que lee solamente interpreta palabras y frases cortas de uso común y lo escrito ficcional, que presupone el uso de la imaginación y gestación de situaciones irreales por parte de quien lee; en lo que se crean dos tipos de escritos: lo escrito del mundo urbano es decir de lo cotidiano y lo escrito documental, en el que se contempla lo académico. Estas novedosas formas de organización de las actividades didácticas plantean nuevos retos y objetivos de dominio de código, de control gráfico, de identificación visual de palabras o de comprensión con nuevos objetivos cada vez más precisos.

Kaufman (2007) plantea como uno de los aspectos esenciales en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en los grados iniciales, entre otros, la importancia por parte del maestro de una muy buena selección y clasificación de los textos a los que se van a enfrentar los niños y para ello propone los textos descriptivos, argumentativos, narrativos y conversacionales, estipulándose funciones como la informativa, la expresiva, la literaria y la apelativa.

Ahora, es importante mencionar la complejidad que subyace en la comprensión de imágenes en todos los niveles del proceso educativo, pero específicamente para este trabajo, en lo correspondiente a los estudiantes de grados iniciales. Generalmente, se observa que los maestros reconocen la importancia de usar imágenes para el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiantado de los grados iniciales, pero se observa en este ejercicio cómo la imagen cumple el papel de acompañante del texto propuesto de forma literal y lineal, y no es utilizada como elemento dinamizador para el logro de construcción de inferencias alrededor de las temáticas que la misma moviliza.

Puerto-Rubio (2015) sostiene que la enseñanza de la lectura en la escuela, en la actualidad, no contribuye de manera decisiva al enfrentamiento de los retos que conlleva el uso de otros lenguajes como la imagen -constituida en un texto primario- en el proceso para la comprensión e inteligibilidad de la realidad. Paradójicamente, los niños en la actualidad están saturados por el lenguaje icónico presente en la televisión, internet y los videojuegos, sin embargo, estos asuntos no se abordan en los Lineamientos Curriculares y los Referentes Didácticos del Lenguaje; de ahí que es prioritario abordar desde ya de manera más profunda y con mayor asiduidad la lectura de imágenes en el estudiantado de la educación inicial.

2.2.7 Comprensión lectora de cuentos.

Correa (2003) propone en una primera instancia una conceptualización sobre qué se entiende como construcción de significado en el texto narrativo y un segundo momento en la enseñanza de la comprensión lectora en los niños, un acercamiento a la literatura y al texto por parte de los maestros en la escuela y que la investigadora denomina un protocolo descriptivo: en el que el estudiantado tiene información previa de lo que trata el cuento, los fines con los que se lee y el conocimiento de sus personajes; según la investigadora, esta primera etapa del trabajo posibilita que constituya significados alrededor de la trama del cuento; trabajar los modos de comprensión textual del niño en concordancia con un o unos modelos pedagógicos que le den connotación científica al conocimiento desarrollado por el niño a raíz del texto leído, generalmente el cuento, a partir de allí elaborar cuestionamientos para los estudiantes que contemplen el nivel de lectura descriptiva y la lectura analítica, esto en aras de observar el avance de la comprensión lectora de los niños en cada uno de estos dos tipos de lectura.

Esta investigadora, plantea frente a la comprensión lectora en los niños, que entre las edades de cuatro a cinco años cuando los niños se enfrentan a los procesos de escritura ya

traen un tipo de información e incluso tienen habilidades sobre las dinámicas que movilizan el proceso de escritura. También, las investigaciones de esta académica han sido acompañadas por una serie de teóricos en los que ella se ha fundamentado, los que han demostrado con sus trabajos como el niño pequeño presenta narraciones y renarraciones de los cuentos e historietas que ellos trabajan en sus actividades de lectura. Sin duda, la investigadora en cuestión presenta elementos de trabajo alrededor de un acercamiento efectivo del niño al texto: que el infante conozca el texto a leer, previa discusión del contenido del mismo; la determinación de un protocolo descriptivo del cuento a trabajar; situaciones que de una u otra manera deben converger en lograr en los estudiantes que tiendan un puente articulado con la temática del material leído y la realidad, generando de esta manera una simbiosis entre lo leído y el contexto que le circunda. Anterior aspecto de carácter fundamental en la lectura inferencial, en el logro de darle significado al texto, más allá de la mera decodificación.

2.2.8 Diferencias entre el libro álbum, el libro ilustrado y el libro de imágenes.

Este apartado del marco teórico de este trabajo de investigación se centra en establecer algunas diferencias entre lo que es el libro álbum, el libro ilustrado y el libro de imágenes, para lo cual se recurre a la investigadora Ospina-Canencio (2011) quien establece algunas argumentaciones al respecto. Siguiendo a esta académica, existe en la actualidad la tendencia a confundirse y tomar como iguales los tres términos anteriores. Generalmente, el término álbum ilustrado puede llevar a confusión, ya que hay varias denominaciones que se asemejan, pero que no son exactamente lo mismo. En concreto, existen dos conceptos “libro de imágenes” y “libro ilustrado”, estos términos se suelen confundir con el de “libro álbum” o “álbum ilustrado”. Los “libros de imágenes” son obras en las que solo hay imagen, es decir, carecen de texto. Están destinados a que una persona interprete las ilustraciones a los niños. En estos libros, explica Orozco (2009), suelen aparecer secuencias de la vida cotidiana como levantarse, vestirse, peinarse, etc., además de imágenes a las que los niños puedan dar un nombre como pueden ser colores, animales, números, etc. Por otra parte, Obiols (2004) afirma que las ilustraciones tienen cinco funciones básicas que son: «mostrar lo que no expresan las palabras; redundar en el contenido del texto; decorar y embellecer el texto; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea; enriquecer a quien la observa» (citado por Senís Fernández, 2015:120, en Obiols 2004: 35). Quizá, existe una mayor confusión entre la terminología de “libro ilustrado” y “álbum ilustrado” dada su similitud. Se debe subrayar, como

característica principal para diferenciarlos, que en los “libros ilustrados” hay más texto y menos imágenes que en los “libros álbumes”; así, en estos últimos predominan las ilustraciones. En los “libros ilustrados” el texto es más importante que la imagen e, incluso, si carecen de imagen se puede entender la historia perfectamente. En cambio, en los “libros álbum”, tanto texto como imagen son muy importantes, ambos son necesarios e imprescindibles para poder entender bien la historia. De este modo, Senís (2015) y Orozco (2009) señalan que el libro ilustrado va dirigido a individuos de mayor edad que los libros álbum.

2.2.9 La comprensión lectora en el texto libro álbum.

Puerto (2015), en la búsqueda de respuestas a, entre muchas preguntas con la imagen, por ejemplo ¿Cuál es el misterio de la imagen? ¿Cómo explicar el desarrollo inusitado de este lenguaje en Occidente? La investigadora, con respecto al primer cuestionamiento, afirma que la imagen es economía de medios, es significación para enseñar, para entretener, para informar, para atemorizar; y en lo relacionado con el segundo, nos dice como en épocas pasadas el cristianismo, específicamente, el catolicismo, se había empoderado de la imagen como un medio para la difusión a los analfabetas de los sacramentos, el evangelio y aspectos de la vida de los santos, situación percibida en la profusa ilustración de las catedrales por imágenes, las que inspiraban piedad, humildad, fe, castigo y pecado.

El siglo XX, definido por su vértigo, también traería consigo el cine sonoro, la televisión, el ordenador. Cada nuevo artilugio técnico aparece como novedad costosa, se reproduce y abarata hasta inundar el mercado. Se sofisticaba para volver a aparecer bajo nuevos vestidos, superponiéndose, mezclando y ofreciendo nuevas funciones que lo revisten de novedad irresistible.

De la imagen como conjuro frente a la muerte, pasando a la imagen como forma elaborada pero directa de significación, llegamos a la imagen como información y entretenimiento (cuya línea divisoria no siempre es muy precisa). (Puerto-Rubio, 2015; p.40-41)

En lo relacionado con la lectura de la imagen, Debray (1994) presenta el mundo real como un tejido de imágenes, que deben ser codificadas y ser leídas, en el que distingue, los siguientes niveles o edades para el hombre pensante occidental:

A la logósfera correspondería la era de los ídolos en sentido amplio (del griego eidolon, imagen), se extiende desde la invención de la escritura hasta la de la imprenta. A la

grafósfera, la era del arte, su época se extiende desde la imprenta hasta la televisión en color (más pertinente, como veremos, que la foto o el cine). A la videósfera, la era de lo visual (ya estamos) (p. 4).

Ahora, en los tiempos actuales ha logrado una inusitada proliferación el libro álbum que es una mezcla del texto narrativo y la imagen, siendo necesario movilizar desde los niños de los grados iniciales su comprensión lectora, la que debe estar mediada por lo que Steiner (2012) sostiene que la imagen en su análisis no solamente se refiere a lo que vemos, sino que es una construcción cultural. El mismo autor sustentado en Burker (2005), señala tres niveles de interpretación de la imagen: descripción pre icono- gráfica, que tiene ver con la identificación y descripción de objetos; análisis iconográfico, consistente en la clasificación de una imagen según el entorno cultural; y la interpretación iconológica, en donde el intérprete de la imagen debe descubrir significantes no develados en la cultura.

2.2.10 Nivel inferencial de lectura

El concepto de inferencia en la comprensión lectora.

El concepto de inferencia es altamente polisémico en razón de la gran cantidad de disciplinas del conocimiento humano que se han ocupado de él, en este sentido se ha observado que de manera general los abordajes teóricos parten de un problema común: el hombre se sabe sujeto comprendedor de textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión, siendo así que a la luz de la investigación sobre las complejas operaciones mentales que intervienen en la comprensión lectora, la inferencia viene a ser el eje central a partir del cual se construye el sentido de lo no explicitado en un texto, son ese o esos datos ausentes al que el lector debe llegar, siendo estos los implícitos dejados por un experto escritor (Cisneros, et al 2010). Es así que Martínez (2004) plantea que el aprendizaje y la comprensión lectora moviliza y se relaciona estrechamente con la realización de inferencias, definiendo la inferencia como: la respuesta activa de búsqueda continua por parte del oyente o lector de relaciones de significado propuestas en un texto (oral o escrito) en el cual ya se ha considerado tal actitud de respuesta. Ospina Canencio (2011) enfatiza como las diferentes interacciones interpretativas que se dan al interior de los textos, prominentemente en el libro álbum, que surgen al interior de los textos para producir significado y sentido, presenta un requisito especial como lo es la configuración del tipo de lector modelo que exige el libro álbum y las multiplicidades que el mismo moviliza e implica en los ejercicios de lectura que se realizan en diversos ámbitos educativos.

Tipología de las inferencias en la comprensión lectora.

Martínez (2004) propone cinco tipos de inferencias en razón de acuerdo al tipo de globalidad de los géneros discursivos y al nivel organizativo del discurso escrito y oral: inferencia genérica, inferencia enunciativa, inferencia organizacional, inferencia textual e inferencia discursiva.

La Inferencia Genérica según la propuesta de esta investigadora es la primera tarea que debe realizar el lector de un texto escrito, como es el de identificar el género discursivo al cual pertenece el texto que está leyendo, es decir, si es de tipo literario, científico, etc. Un aspecto importante a resaltar, es que un alto porcentaje de lectores no diferencian con propiedad los tipos de géneros discursivos, lo que casi siempre conlleva a que se den profundas dificultades en la elaboración de la comprensión lectora del escrito que se está leyendo.

La Inferencia Enunciativa es el segundo grupo de inferencias que está relacionada con la situación de enunciación del texto, identificar la situación de enunciación del texto, consiste en realizar inferencias sobre ¿Cuáles son los puntos de vista que se presentan en el texto? ¿Cuántos enunciadores? ¿Cómo se construye la imagen del enunciador y como se relacionan en términos de distanciamiento y lejanía tanto con el Enunciatorio como con el Tema, el Tercero o la Voz Ajena? ¿Cuáles y Cuántas voces apoyan los diversos Enunciadores?

Sobre la inferencia organizacional, está relacionada con cómo el lector en la comprensión del texto determina con propiedad la estructura y organización que le ha dado al mismo su autor. En este sentido, la autora soporte de este apartado del marco teórico, establece las siguientes categorías organizacionales del texto: lo conversacional, relacionado con cambios de roles y de conductas; en lo narrativo (subordinado a lo de situación inicial, trama, desenlace, situación final); la expositiva, que tiene que ver con el proceso, el procesamiento, la estructura, clasificación y funcionamiento; la explicativa, la que contempla comparación/contraste, causalidad, descripción, problema/solución, serie o enumeración; la argumentativa, comprendida en premisas, fases en debates, confrontación y esquemas argumentativos (analógicos, causales y deductivos).

La Inferencia Textual está directamente articulada con el aspecto semántico del texto, conduciendo a inferencias de tipo macrosemántico e inferencias de tipo microsemántico. La

primera, está relacionada con el contenido global del texto y la segunda con el tejido de contenidos que estructuran el contenido global del escrito.

Finalmente, la Inferencia Discursiva, se relaciona con como el lector sobreentiende el texto que está leyendo y los puntos de vista. En ella se dan dos subtipos de inferencias: la macropragmática y la micropragmática, respectivamente relacionadas con la coherencia global del texto y la coherencia parcial y local del texto. Haciéndose claridad que esta teorización sobre lo inferencial se relaciona sobre el texto escrito y no para el cuento relatado a través de imágenes.

Otro referente de importancia a considerar en este apartado de la fundamentación teórica de este trabajo de investigación es el trabajo de Everaert-Desmedt (2003) quien desde los fundamentos teóricos y metodológicos de la semiótica de la escuela de París en la concepción del lector modelo como aquel que dispone de conocimientos avanzados sobre cualquier tipo de imagen, para la autora la *Viñeta humorística* tiene información de la actualidad y en su trabajo relacionado con una imagen de un periódico francés sobre Bin-laden, pone en juego instancias de decodificación y producción de significado, movilizado por una imagen. es así, que el lector debe tener un amplio conocimiento de la actualidad y el instrumento en cuestión debe propiciarle nuevas lecturas e inferencias alrededor del tema al que se ve enfrentado.

Esta autora habla del Lector Modelo, al que concibe como aquel que, gracias a sus conocimientos de las realidades sociales e históricas de una temática específica, le permite establecer lecturas en las que no solamente decodifican los mensajes, sino que le dan un significado e interpretación al texto que moviliza este instrumento de la comunicación. Ahora bien, en la perspectiva del tipo de lector que concibe esta investigadora debe disponer de un amplio conocimiento de las viñetas y el contenido de la actualidad, para esto ella hace uso de la metodología que proviene del marco teórico de la semiótica de la Escuela de París, fundamentado en los llamados “recorrido interpretativo” y el “recorrido generativo de la significación” (Everaert-Desmedt, 2003).

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación

Este trabajo refleja una investigación cualitativa; dado que se hace una descripción de las cualidades de un fenómeno a través de conceptos que contempla tanto la realidad personal y social del contexto; además de las diversas interpretaciones que se hace del mismo; al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358) . Para el caso del presente ejercicio investigativo, se precisa que el investigador estuvo inmerso en el grupo objeto de estudio, a saber: estudiantes, profesores y padres de familia, a partir de esta articulación vinculante se identificaron acciones, pensamientos y experiencias de los actores antes señalados, específicamente con el propósito de la investigación que es, el acompañamiento escolar que realizó la familia en la formación integral de los educandos.

3.2 Instrumento de recolección de la información

Las herramientas utilizadas en este ejercicio investigativo partieron de un diseño narrativo que en palabras de Czarniawska citado por Hernández et al., (2014) implica que:

“Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron. Se centran en “narrativas”, entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente”. (p.487)

Instrumentos de recolección de datos para posterior análisis

A continuación se presenta una introducción a la series de tablas presentadas en el documento y que se pueden ver en la página virtual en la siguiente dirección:

<http://ladrondegallinasimagenes.blogspot.com/>

Tabla # 1 el análisis de las imágenes del libro álbum, donde se hace una observación meticulosa imagen por imagen del libro y consta básicamente de una serie de preguntas para cada imagen, lo cual contribuye a que los estudiantes lleguen a hacer una

lectura inferencial del libro álbum “el ladrón de gallinas “apoyada en la categoría de análisis de la docente Miralba correa en su libro “El niño científico, lector y escritor, matemático”

Tabla 1.

Análisis de las imágenes del libro álbum

LOS PERSEGUIDORES	LOS PERSEGUIDOS	PREGUNTAS INFERENCIALES Y ANALÍTICAS
IMAGEN # ____	IMAGEN # ____	

Tabla 2.

Análisis de las renarraciones finales de los niños del libro El ladrón de gallinas a partir de la estructura quinaria, se realiza un trabajo minucioso del análisis de las renarraciones de los estudiantes ,tomando como base la estructura quinaria recomendada por la codirectora Emma Adriana de la Rosa apoyada en las categorías de análisis de los profesores James Cortes y Álvaro Bautista, la cual permitió ahondar en si los estudiantes reconocen en las imágenes del libro álbum las siguientes categorías: Estado inicial

Personajes principales, estados de ánimo, la fuerza de transformación en los personajes, si los estudiantes hacen una reconstrucción de las acciones para perseguir o para escapar, y si al final hacen reconocen el estado final y el cambio en las intenciones iniciales de cada personaje.

Al ser tan pocos estudiantes se decide transcribir la renarración de cada uno, el estudiante contaba la lectura personal que hizo a las imágenes del libro álbum, llevándolo a la elaboración de su propia producción lectora, mediante la lecturas de imágenes. Se utilizó la de recopilación de las renarraciones que hicieron los estudiantes durante el antes de ser orientada la lectura de las imágenes del libro álbum (cuando se les presenta el libro álbum sin que la maestra medie) y las de un después de haber realizado la lectura mediante la orientación de la docente por medio de preguntas orientadoras hacia lo inferencial.

Se utilizó un celular personal para grabar los audios de las renarraciones elaboradas por los estudiantes y posteriormente se procede a transcribir cada renarración de los estudiantes, llegando al final a contar con dos renarraciones por estudiante las cuales me permitieron analizar de qué manera el diseño y aplicación de la secuencia didáctica logra efectuar un cambio en la comprensión inferencial de cada estudiante.

El análisis de estas renarraciones permitió ver si la aplicación de la tabla #1 contribuyo con el mejoramiento de la lectura inferencial de imágenes del libro álbum, se logró evidenciar el avance en algunos estudiantes. Aunque influyen algunas variables tales como el hecho de que dos de los estudiantes son repitentes y eso puede ser una ventaja que se refleja en que sus comprensiones de lecturas fueron más avanzadas y captaron mas detalles frente a los estudiantes con menor edad.

Tabla 2.

Análisis de las renarraciones de los niños del libro El ladrón de gallinas a partir de la estructura quinaria

Estudiante	Estado inicial Personajes principales, estados de ánimo	Fuerza de transformación (el robo de la gallina)	Reconstruyen las acciones para perseguir o para escapar Persecución a través del bosque, duermen en un árbol, se esconden en una cueva, atraviesan el mar y encuentran al zorro y la gallina en la casa	Estado final En qué cambia el estado de los personajes y sus intenciones ¿cómo terminan el zorro, la gallina, el conejo, el oso y el gallo?	Observaciones sobre el relato del niño(a)

Tabla 3.

Análisis del Plano de la narración en las renarraciones de los niños

Esta tabla se realizó por elaboración sugerida de la docente Emma Adriana de la Rosa, para analizar si los estudiantes al hacer las renarraciones utilizaban algún tipo de narrador en este caso el narrador omnisciente o el narrador que cede la voz a los personajes.

Nombre niño	Narrador omnisciente	El narrador cede la voz a los personajes
-------------	----------------------	--

Tabla 4.

Cuadro comparativo de las dos renarraciones

La elaboración de esta tabla se realizó con el objetivo de comprar la primera renarración con la segunda renarración e identificar los cambios en la lectura presentados entre la primera y la segunda renarración, así como las lecturas inferenciales presentes en estas.

Nombre	Primera Renarración	Segunda renarración	Análisis de los cambios más destacados que se dan en las dos Renarraciones, por cada niño qué inferencias logró hacer en la segunda renarración y cuáles no logró construir
--------	---------------------	---------------------	---

3.3 Características de los grupos de estudiantes

El Universo poblacional de esta investigación estuvo representado por 9 estudiantes: seis (6) niños de grado primero, 66.66 % del total de estudiantes y tres (3) niños del grado segundo, 33.3 % de todo el estudiantado objeto de este trabajo, cuyas edades fluctúan entre 6 y 8 años, de la sede educativa Ricardo Cifuentes Riomaña perteneciente a la I. E. Sagrado Corazón, sede en la que se trabaja pedagógicamente la metodología flexible Escuela Nueva.

Con los nueve (9) estudiantes de los grados ya mencionados se realizó el trabajo de campo y esto se determinó por conveniencia en razón del poco número de estudiantes de los grados primero y segundo, a la vez por la modalidad de Escuela Nueva que se trabaja en la sede.

3.4 Procesamiento de la Información

Los objetivos son descriptivos porque reconocen el contexto y sus necesidades, en este caso la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en un libro álbum para los estudiantes de primer y segundo grado de la básica primaria, de la sede Ricardo Cifuentes Riomaña, de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Cerrito, Valle del Cauca generando un cambio significativo en el rol de los actores del conocimiento.

Como ya se mencionó, anteriormente este proyecto de investigación es de corte descriptivo. La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

Etapas 1. Planeación de la secuencia

- Criterios teóricos y generales de selección del libro álbum
- Descripción de las imágenes del libro álbum El ladrón de gallinas
- Análisis del libro álbum El ladrón de gallinas

Etapas 2. Sensibilización y retroalimentación, inducción y motivación

Etapas 3. Aplicación de las Actividades de la Secuencia Didáctica

El diseño y la implementación de la secuencia didáctica consta de tres etapas: la primera etapa es la planeación de la secuencia didáctica en donde organizo los tiempos y las actividades a desarrollar , también se estudió sobre los criterios teóricos y generales de libro álbum, la descripción de las imágenes del libro álbum “ladrón de gallinas que corresponde a un análisis realizado por la docente antes de presentar el libro al estudiantado y el análisis de las imágenes del libro álbum en donde se elaboran una serie de preguntas para orientar a los estudiantes en a lectura de cada imagen. El propósito de esta etapa es reconocer los criterios para escoger un buen libro álbum, que pueda ser aplicado a el grupo d estudiantes, así como la organización de los tiempos para la aplicación de la Secuencia Didáctica.

La segunda etapa corresponde a la sensibilización y retroalimentación, inducción y motivación, con esta etapa se pretendió motivar e informar al estudiantado y a sus acudientes sobre la importancia de la aplicación de la secuencia didáctica en la sede educativa en los estudiantes de los grados iniciales.

La tercera etapa esta dividida en 5 actividades, esta etapa esta denominada Aplicación de las actividades de la secuencia didáctica, en donde se realizó la exploración de saberes previos y la presentación del libro álbum el ladrón de gallinas sin preguntas orientadas por la docente, se retoman las renarraciones de cada niño y se transcriben para más adelante compararlas con las renarraciones finales y hacer su respectivo análisis, lo segundo fue las actividades de exploración en torno a los personajes ,para una posterior socialización de cada estudiante, la cual pretendía que los estudiantes escogieran un personaje del libro álbum “el ladrón de gallinas” buscaran información, prepararan una exposición y finalmente hacer una retroalimentación grupal de las similitudes y diferencias

entre los personajes del libro álbum con las consultas que ellos hicieron, lo tercero que se hizo fue presentar nuevamente el libro álbum orientado por las preguntas elaboradas por la docente para hacer un análisis más profundo y ampliar la comprensión inferencial de las imágenes, se utilizó una herramienta que la docente Emma Adriana sugirió y es un marco visor elaborado en cartulina fluorescente en donde los estudiantes enfocan al personaje que se está analizando y no perder ningún detalle ni distraerse en otro elemento de la imagen que no corresponda a la pregunta indicada por la docente. La cuarta actividad fue la presentación de las renarraciones finales por parte de cada estudiante, las cuales fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis y comparación con la primera renarración(para estos análisis se utilizaron unos cuadros de elaboración orientadas por la codirectora del trabajo final y que reposan de manera virtual en blog anteriormente mencionado) y finalmente la última actividad correspondió a hacer un trabajo grupal en donde en grupos de tres estudiantes graficaban dibujos sobre el libro álbum de manera secuencial y plasmado su escrito referente a la imagen.

4. Resultados y Análisis

A continuación se desarrolla la explicación detallada de cada etapa

Etapas 1. Planeación de la secuencia

- **criterios teóricos y generales de selección del libro álbum**

La secuencia didáctica aplicada en esta investigación se planeó y diseñó teniendo en cuenta el seminario trabajado en el marco de la maestría, titulado Didáctica de la Lectura y la Escritura, orientado por la docente Emma Adriana de la Rosa; el cual se fundamentó en investigadores como Camps, Jorba y Colomer.

La aplicación de la secuencia didáctica inició en el mes de julio del 2019 y finalizó en noviembre del mismo año.

En la sesión del sábado 18 de mayo se tuvo como invitada a la profesora Cielo Erika Ospina, quien es una experta en literatura infantil. La invitación sirvió para profundizar sobre el tema, teniendo en cuenta el amplio conocimiento que ella tiene sobre él. La docente ayudó a ampliar el tema sobre criterios de selección de textos narrativos y ahondar en lo que implica la comprensión de estos materiales. Con el programa, en esta sesión se trabajó sobre el texto de Delia Lerner, el Capítulo 2: para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura, que forma parte del libro Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Estas sesiones se realizaron en los meses de abril, mayo y junio del 2019.

Entre los meses de abril a junio, se realizó un inventario sobre el análisis de las imágenes y las posibles preguntas para orientar el análisis del libro álbum

Es importante resaltar el gran aporte de los autores abordados en este seminario, destacándose los criterios de selección de los textos para la realización del trabajo de campo de la investigación, el cual se construyó gracias al conversatorio con la investigadora Cielo Erika Ospina Canencio alrededor de lo que implica la comprensión del cuento que está formado por imágenes.

Inicialmente se tomó dos textos el primero Guyi Guyi. Un cuento que aborda el tema de la búsqueda de la identidad, cuestión muy presente en una sociedad tan globalizada y mestiza como la de hoy en día. Las desventajas de este es que tenía palabras de difícil comprensión para los niños y no contaba con muchas imágenes (Chen, 2005).

El segundo libro que se tuvo en cuenta fue *“Para eso son los amigos”*, que muestra la hermosa amistad entre dos personajes y enseña cómo los amigos siempre se ayudan entre sí. La desventaja es que en el cuento ya todo está escrito y se quería despertar en el niño que cada uno propusiera qué podía suceder (Gorbachev, 2007).

Finalmente, se seleccionó ladrón de gallinas ya que carece de texto y cumple con los objetivos de la investigación (Rodríguez, 2009).

Gracias a los anteriores escenarios, los criterios de selección de los textos fueron:

El formato del libro, de entre otros aspectos, que posibilitara facilidad en el manejo del mismo por parte de los estudiantes; de material duradero en razón de la continua manipulación por parte de los niños pequeños; libros con imágenes sin texto que se adecuaban a los lectores; el colorido del libro, que fuera altamente llamativo y cautivador para los niños; libros que estuvieran acordes al nivel cognitivo de los niños objeto de este estudio; la secuencia con sentido global en la trama del cuento.

Se escogió el libro el ladrón de gallinas de la escritora Beatrice Rodríguez quien ha ilustrado libros infantiles para importantes editoriales francesas e historietas para periódicos con los que ha alcanzado un gran reconocimiento profesional. Se escogió este libro porque es un libro infantil sin texto que se adapta a las necesidades de todos los niños ya que gran parte de ellos no sabe leer.

El texto fue sugerido por Cielo Erika Ospina Canencio en una conferencia realizada el 18 de mayo del 2019 en el marco del Seminario Enseñanza del Español.

Además de otras bondades del libro álbum, los criterios de selección del cuento en este tipo de formato obedeció a: bondades didácticas y cognitivas del mismo; fluidez y potencialidad en la construcción de significados e inferencias en los estudiantes; posibilidades de construcción de textos narrativos por parte del alumnado y el escogido fue el *Ladrón de gallinas* de Beatrice Rodríguez cuyo título original es "*Le vouler de poule*" producto del programa de publicación del servicio cultural de la embajada de Francia y en España Cultures france Ministerio francés de asuntos exteriores y fue una edición especial para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2012, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi Cuento*.

Ya mencionados los aspectos anteriores alrededor del porqué se eligió el libro álbum para el trabajo de campo en esta investigación, a continuación se presentan los criterios tomados en cuenta para la selección del cuento en este formato, trabajado por los estudiantes.

El libro está hecho de un papel fino llamado propalcote que es un papel muy liso, en el que se puede trabajar muy bien la tinta, en razón de tener un acabado semi-satinado, pero presenta la desventaja de que los trabajos a lápiz tienden a ensuciarse un poco; se emplea principalmente en litografía, en etiquetas de envases, libros, revistas, folletos, volantes, papel regalo y empaques.

De manera general el libro está conformado por trece (13) imágenes que son la recreación de un cuento relacionado con el robo de una gallina por un zorro. Imágenes donde cada actor tiene su espacio y su participación propia. En estas imágenes para nada se tienen en cuenta la teoría del color y menos aún las formas como tal sino la intención de ellas, lográndose de manera magistral un lenguaje claro y sencillo para los infantes que lo recrean y resignifican a través del realismo mágico que ellos le impregnan a la argumentación producto de la observación de las imágenes.

Argumentaciones que se contextualizan en sus propias vidas, iniciándose en el maravilloso mundo de las inferencias y las que todas sin excepción son válidas, porque es el mundo de los niños que a veces de manera compartida, o individualmente, situaciones en las que median un alto nivel de subjetividad que manifiestan sin reparo.

Descripción de las imágenes del libro álbum *El ladrón de gallinas*.

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las imágenes del cuento del libro álbum seleccionado para el trabajo de campo, *El ladrón de Gallinas*.

En la imagen uno (1) se presenta el espacio pintoresco y campestre del hábitat compartido por las gallinas, el gallo y los pollos, el oso, el conejo, un pequeño ratón y el zorro. El gallo sobre una casa pequeña emite su sonido de cacareo anunciando el nuevo amanecer y el inicio del día. Dos gallinas (de tres en total) con sus pollos están atentas, probablemente al escuchar ruido en la maleza junto a los árboles; mientras que una de ellas está absorta picoteando el suelo en busca de su comida. El oso ha salido ya de casa y observa con detenimiento el nuevo día. El conejo ha abierto la ventana de la casa y con mucha alegría observa la mañana, El ratón con rastrillo y regadora en las manos se apresta a las labores de jardineo y el Zorro escondido en la maleza espera el momento propicio para buscar la oportunidad de raptar una de las gallinas.

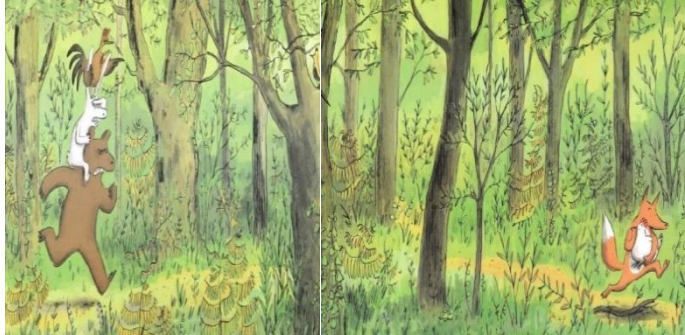


La imagen dos (2) presenta el momento de rapto de una de las gallinas y muestra el semblante de desconcierto y de angustia del gallo todavía sobre el techo de la casa, del oso y el conejo, el primero junto al comedor y el segundo sentado en el comedor, las dos gallinas restantes (los cinco pollos observan el gesto de las gallinas). El zorro huye velozmente, sin mirar hacia atrás, abrazando y sujetando entre sus manos a la gallina que ha acabado de raptar.



En lo concerniente a la imagen tres (3), se observa como el oso, gracias a su mayor fuerza y con manifiesto enojo expresado en su rostro y a grandes zancadas

llevando sobre sus hombros al conejo quien divisa al zorro robando la gallina en medio de la espesura de los árboles y al gallo, que con una de sus alas señala por donde se dirige el zorro; a la par se ve como el zorro abraza fuertemente a la gallina y le tapa con una de sus manos el pico, probablemente para que no emita ningún tipo de sonido y así no ser detectado.



El acontecer parcial de la huida del zorro con la ya mencionada presa es ilustrado en la imagen cuatro (4) y en ella se observa como los tres animales perseguidores (el gallo, el oso y el conejo) acusan ya un fuerte cansancio. En el gallo se ve un rictus en su cara de rabia, el oso un manifiesto y acentuado cansancio de igual manera que el conejo acompañado de cierto nivel de desconcierto. La vegetación se ve espesa y exuberante y sobre los árboles una ardilla y unos pajaritos son testigos de la persecución, mientras que el zorro se pierde en la profundidad de la selva aprisionando a la gallina quien duerme plácidamente sobre su pecho y su quijada.



La imagen cinco (5) da cuenta en la selva como el zorro y la gallina, ya exhaustos en una rama de los árboles duermen de manera placida y reponedora. Sobresale en la imagen la presencia de la Luna que alumbra la noche y el tupido follaje de los árboles.



La salida de la densa selva de los tres animales perseguidores (el oso, el conejo y el gallo) es registrada en la imagen seis (6), en donde, en un atardecer con presencia del sol se observa el zorro escalando una pendiente rocosa con su presa raptada y mirando a sus posibles captores. En los tres perseguidores se ve el ánimo que llevan y como el oso señala al zorro ladrón, tratando de dar a comprender una inminente cacería de él. La parte rocosa que está escalando el zorro presenta un alto nivel de inclinación y se caracteriza por su esterilidad.



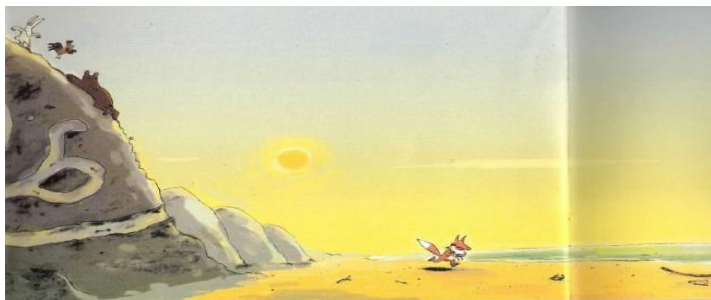
La séptima imagen (7) da cuenta de la sagacidad del zorro y del conocimiento en profundidad del hábitat en el que vive. La imagen muestra el complejo tejido de laberintos y túneles al interior del suelo empinado y rocoso, el esfuerzo del conejo tratando de que el oso pase por uno de los túneles, la tranquilidad del gallo; y en una cueva a la que se llega por laberintos totalmente diferentes a los que están explorando los perseguidores, como el zorro y la gallina en un ambiente de relajamiento y camaradería en una madriguera, a la luz de una vela realizan una entretenida partida de ajedrez.



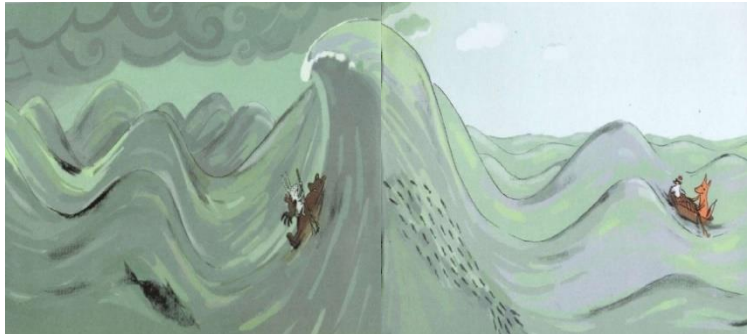
La noche en la superficie en el cerro por parte del oso, el conejo y el gallo a la luz de una fogata y la presencia de la luna y las estrellas es registrada por la imagen ocho (8). A la par de la anterior situación, esta imagen registra al zorro y la gallina que duermen plácidamente en la madriguera. No obstante, la Luna iluminar la noche, se observa lo agreste de las colinas que conforman las montañas y en la parte inferior la densa vegetación de los árboles.



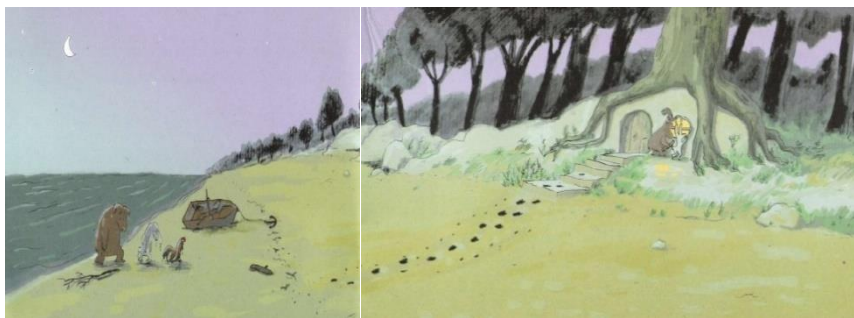
En una tarde soleada, ante el desconcierto de quienes persiguen al zorro y la gallina todavía encaramados en la colina empinada, se observa como a toda prisa y con la gallina en sus brazos el zorro se dirige a Abordar una pequeña embarcación que se encuentra a la orilla del mar. Del paisaje se destaca el intenso calor que se está suscitando, el furor del astro sol y dos aves que revoletean y circundan el lugar. Todo lo anterior es lo observado en la imagen nueve (9).



La imagen diez (10) presenta la huida del zorro en una embarcación en altamar con la gallina raptada. En la parte del paisaje se observa un cielo altamente nublado, olas de mucha altura y de gran turbulencia, la presencia de un gran pez tipo ballena y un banco de peces. También se ve como el zorro y la gallina navegan en las olas en una balsa de manera amena y confortable, mientras que el oso le sirve de especie de embarcación al conejo y al gallo.

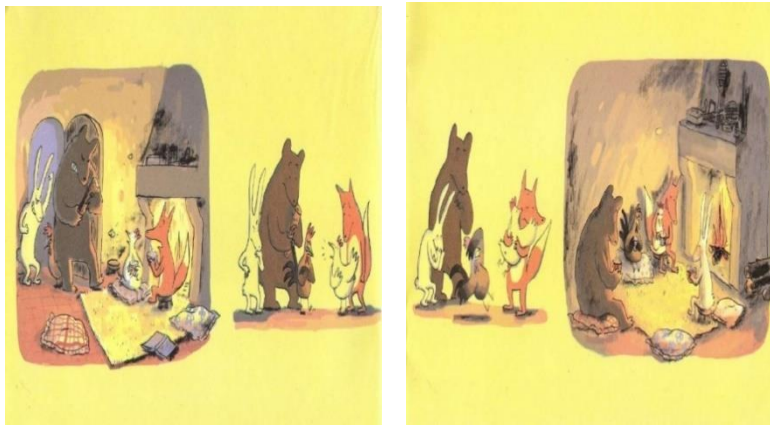


En la imagen consecutiva, de esta secuencia del libro álbum *El ladrón de gallinas* de Beatrice Rodríguez se observa como el trio perseguidor llegan a la playa exhaustos y caminan hasta una casa construida en el medio de una raíz en donde se asoman a través de la ventana y que al observar la embarcación en la que navegaron el zorro y la gallina, se presume que los dos se encuentran allí. Lo relacionado con el paisaje se ve como alrededor de la playa hace presencia un significativo número de arbustos detrás de piedras.



En la imagen doce (12) se aprecian cuatro situaciones: la primera, en la que el oso al frente y armado con un tronco de madera, el gallo escudándose en el oso y el conejo, irrumpen en la vivienda supremamente disgustados y sorprenden al zorro y la gallina, quienes departen aménamente la comida, de fácil percepción el nivel de asombro de los dos últimos; una segunda situación en la explicación que da la gallina raptada a

los tres persecutores, cuando ella abre su ala izquierda y protege al zorro sobresaliendo la cara de aceptación del conejo, el oso y el manifiesto disgusto expresado por el gallo que se nota en su pico mostrando sus dientes y su frente con el ceño fruncido; la tercera la sonrisa y aceptación de los argumentos de la gallina por parte del oso y el conejo, en oposición al gesto de tristeza y no aceptación del gallo, acompañado por como el oso carga a la gallina con gran ternura y la especie de beso que le da la gallina al zorro; y la cuarta, en la que ya convencidos de los argumentos anteriores presentados por la gallina, el grupo persecuidor departen y comparten con los perseguidos una bebida al calor de una chimenea.



Finalmente, la última imagen presenta la despedida del grupo que perseguía y del zorro y la gallina quienes se quedan en la playa, muy felices. Es de rescatar según la imagen, cómo el regreso del ex grupo persecutor se hace a través de la embarcación utilizada para escapar por el zorro y la gallina



Análisis del libro álbum *El ladrón de gallinas*.

Específicamente, en el trabajo de campo y en lo que respecta a este ítem se trabajó la construcción del tipo de inferencias que trabajaron los niños en el cuento base *El ladrón de gallinas* de Bèatrice Rodríguez, trabajo sustentado y fundamentado en los elementos aportados por Miralba Correa y Nicole Everaert Desmedt, en sus trabajos ya referenciados. Desde la portada y en cada una de las imágenes se describió el estado de ánimo de cada uno de los personajes del equipo perseguidor y el dúo perseguido (la gallina blanca raptada y el zorro ladrón) para luego enunciar las preguntas inferenciales que trabajaron los niños. A continuación, se detallan las preguntas inferenciales construidas desde la portada y cada una de las imágenes.

Para la portada del libro: ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Qué saben ustedes de esos animales? ¿Qué comen? ¿Qué otro título podrías ponerle al cuento? ¿Qué personajes nos cuenta la historia? ¿Qué relación habrá entre esos dos animales? ¿Dónde estarán esos animales? ¿Quién podrá ser Beatrice Rodríguez? ¿Conocen otros textos donde los personajes sean estos animales? ¿Cuáles? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo se sienten? ¿De qué tratará la historia?

Para la imagen 1: ¿Dónde están los personajes? Argumenta tu respuesta. ¿Cuándo ocurre esta situación? ¿Qué observas en esta escena? ¿Qué relación puede existir entre los personajes? ¿Cómo se sienten estos animales? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? ¿Qué situación está sucediendo? ¿Cuál es el motivo por que el zorro se roba la gallina? ¿Por qué están alarmados los animales? ¿Qué saben ustedes de esos animales? ¿Qué comen? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Cuándo ocurre esta situación? Explica ¿Qué observas en esta escena? ¿Qué relación puede existir entre los personajes, para que ellos reaccionen así? ¿Cómo se sienten estos animales? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje?

(gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cuál crees tú que podría ser el final de esta historia?

Para la Imagen dos (2): ¿Esta imagen la habían visto antes? ¿Cuándo? ¿Qué podemos ver en esta imagen? • ¿Dónde estarán esos animales? ¿Hacia qué dirección se dirigen? ¿Qué situación está sucediendo? ¿Cuál es el motivo por el cual oso, gallo y conejo van detrás del zorro? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Cuándo ocurre esta situación? Explica ¿Qué observas en esta escena? ¿Cómo se sienten estos animales? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) • ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Cómo han cambiado las intenciones de cada personaje?

Para la imagen tres (3): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? ¿Hacia qué dirección se dirigen? ¿Qué situación está ocurriendo? ¿Por qué oso, gallo y conejo no desisten de perseguir al zorro? ¿En qué momento del día ocurre esta situación? Explica ¿Qué observas en esta escena? ¿Cómo se sienten estos animales? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿Cómo cambia la manera como el zorro agarra a la gallina desde la primera escena y en la anterior? ¿Qué podemos pensar sobre estos cambios en la manera cómo el zorro agarra a la gallina? ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Cómo ven a la gallina? ¿Por qué el zorro no aprovechó y se comió a la gallina? ¿En qué momento el zorro va a devorar la gallina? ¿En algún momento la gallina se va a escapar? ¿Cuál es la diferencia entre lo que le sucede al oso, al gallo y al conejo, frente a la situación que viven zorro y gallina?

Para la imagen cuatro (4): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? ¿En qué momento del día ocurre esta situación? Explica ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que

se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasará después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿Cómo cambia la manera como el zorro agarra a la gallina desde la primera escena y en la anterior? ¿Qué podemos pensar sobre estos cambios en la manera cómo el zorro agarra a la gallina? ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Cómo ven a la gallina? ¿Por qué el zorro no aprovecho y se comió a la gallina? ¿En qué momento el zorro va a devorar la gallina? ¿En algún momento la gallina se va a escapar? ¿Por qué la gallina no aprovecho mientras el zorro dormía y se escapó? ¿Qué pasaría si la gallina se hubiera escapado? ¿Qué pasaría si el zorro se hubiera comido la gallina? ¿Qué pasaría si gallo, oso y conejo desisten de perseguir al zorro?

Para la imagen cinco (5): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿Hacia qué dirección se dirigen? ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado? Explica ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Qué diferencias hay en la situación inicial frente a esta situación? ¿Hay cambios? ¿Antes la gallina le tenía miedo al zorro? ¿Por qué ahora no le tiene miedo?

Para la imagen seis (6): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar. ¿Hacia qué dirección se dirigen? ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado?

Explica ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición

del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Qué diferencias hay en la situación inicial frente a esta situación? ¿Hay cambios? ¿Antes la gallina le tenía miedo al zorro? ¿Por qué ahora no le tiene miedo? ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar. ¿Hacia qué dirección se dirigen? ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Qué diferencias hay en la situación inicial frente a esta situación? ¿Hay cambios? ¿Qué diferencias hay entre la segunda imagen y la imagen actual con referencia a zorro y gallina?

Para la imagen siete (7): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado? Explica ¿Qué está pasando?

¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Qué diferencias hay en la situación inicial frente a esta situación? ¿Hay cambios? ¿Cuál podría ser el motivo por el cual gallina y zorro están así?

Para la imagen ocho (8): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado? Explica ¿Qué está pasando?

¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasará después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Qué diferencias hay en la situación inicial frente a esta situación? ¿Hay cambios? ¿Por qué gallina y zorro huyen? ¿Qué relación pueden tener ellos?

Para la imagen nueve (9): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado? Explica ¿Qué está pasando?

¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasará después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Cómo es el agarre del zorro hacia la gallina? ¿Ha cambiado? ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿En qué han cambiado las intenciones del zorro y de la gallina? ¿Cuál es la diferencia entre lo que les sucede a gallo, oso y conejo frente a lo que le sucede a gallina y zorro?

Para la imagen diez (10): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado? Explica ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasará después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿Qué crees que está pensando cada personaje? ¿Qué harías tú en su lugar?

Para la imagen once (11): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes?

¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿Qué crees que está pensando cada personaje? ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Para que la gallina está en esa posición? ¿Qué otra situación se pudo haber presentado en este caso?

Para la imagen doce (12): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿Qué está pasando? ¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasara después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿Qué crees que está pensando cada personaje? ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Qué personajes cambiaron su intención inicial con respecto a la de esta imagen?

Para la imagen trece (13): ¿Qué podemos ver en esta imagen? ¿Dónde estarán esos animales? Describe el lugar ¿En qué momento del día ocurre esta situación? ¿Cuántos días y noches han pasado? Explica ¿Qué está pasando?

¿Cómo ves los personajes? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Por qué dices que se sienten así? ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuál es la intención de cada personaje? ¿Qué es lo que quiere cada uno en ese momento? ¿Qué pasará después? ¿Cómo ves la posición corporal de cada personaje? (gestos, posición del cuerpo y extremidades) ¿Han cambiado las intenciones de cada personaje? Explica ¿Qué crees que está pensando cada personaje? ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Para qué la gallina está en esa posición? ¿Qué otro final te hubieras imaginado? ¿En qué momento la gallina dejó de sentir miedo del zorro? ¿Por qué zorro no se comió la gallina? ¿Qué piensas de todo lo que sucedió?

En este conjunto de preguntas, para cada una de las imágenes del libro los trece (13) estudiantes objeto de este trabajo de campo, infirieron en razón de la ausencia de texto en el libro álbum *El ladrón de gallinas*, sobre: la ubicación espacial de los animales;

la secuencia del tiempo; la actitud, estado de ánimo e intencionalidad de ellos; el tipo de pensamiento de cada personaje del cuento; lo que pasaría después de cada imagen. Preguntas que para los estudiantes, dado su nivel de escolaridad en primero y segundo de primaria, presentan un alto grado de complejidad.

En esta etapa de planeación de la secuencia se estableció el proceso de selección del texto, cuáles fueron los criterios de calidad, incluyéndose el análisis del libro álbum, en el que la profesora es una lectora modelo y ella anticipó los desafíos que el relato en imágenes plantea a un lector, estableciendo las inferencias y los elementos de las imágenes que permitieron a los estudiantes llegar a determinadas interpretaciones.

Etapas 2. Sensibilización y retroalimentación, inducción y motivación

En la sensibilización retroalimentación se trabajó con los padres de familia de los estudiantes y los estudiantes, una sesión para cada estamento. En la sesión con los padres de familia, previa citación, se les sensibilizó e informó de la actividad que se llevó a cabo en lo relacionado con las diferentes acciones trabajadas y sobre la importancia del trabajo de campo en este ejercicio investigativo, haciéndoles claridad que la razón principal de esta indagación estaba enfocada a tratar de lograr mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los grados primero y segundo. En la sesión trabajada con los trece estudiantes, de igual manera que a sus acudientes se les sensibilizó y se les dejó claro sobre la importancia de este trabajo de investigación para mejorar su nivel de comprensión lectora.

En lo que respecta a la inducción, se les dejó claro a los estudiantes sobre lo que se trabajó y a su vez se subdividió en las siguientes sesiones:

Una primera concerniente a un acercamiento de los niños con los diferentes textos de la literatura infantil, a través de lectura de textos acompañados de imágenes y textos con imágenes únicamente (tomados de la colección semilla, cuentos infantiles donados a las escuelas por el Ministerio de Educación Nacional). En el primer tipo de acercamiento, se observó que los niños esperaban que la profesora terminara de leerles y se impacientaban ante la poca fluidez de realizar solos el proceso de lectura. En el segundo momento de este acercamiento, es decir la lectura de textos únicamente con

imágenes, se evidenció cómo ellos se mostraban más motivados, debido a llamarles más la atención las imágenes y esto en razón de la edad de los estudiantes.

El ítem motivación de esta etapa estuvo significado en un tipo de sensibilización que fue más allá de la inducción, en razón de lograr en ellos un ambiente de disponibilidad y una actitud favorable para la manera como enfrentaron las tareas programadas para el trabajo de campo

En el desarrollo de la secuencia aparece la grabación de los relatos, así como las grabaciones de las intervenciones que hace la profesora, qué preguntas hace. En un primer momento se realizó una instancia de retroalimentación sobre los elementos y la importancia del logro de competencias en la comprensión lectora para su desempeño académico en los cursos venideros. Acto seguido se trabajó una inducción con el total del estudiantado objeto de este estudio sobre el porqué y cómo abordar las actividades determinadas para ellos en la secuencia didáctica Finalmente, se llevó a cabo una sesión de motivación para que el trabajo de campo fuera realizado con buena actitud y espíritu académico.

Etapa 3. Aplicación de las Actividades de la Secuencia Didáctica

Se le aplicó al grupo de nueve (9) estudiantes en varias sesiones las actividades a contemplar en la Secuencia Didáctica relacionada con el libro El ladrón de gallinas, en las que inicialmente se consideraron: lectura en voz alta por parte de la docente investigadora; lectura (individual) en silencio por parte de los estudiantes, independientemente de si dominaban o no la lectura, actividad en la que cada uno debió compartir con un compañero algo de lo leído y viceversa; lectura en público, previa preparación de los discentes en un espacio de tiempo de una semana (o 15 días) en donde se efectuó una lectura una vez a la semana a toda la clase, para acto seguido, dar respuestas a preguntas de sus compañeros; lectura en equipo, realizada en dos modalidades, una primera en la que cada miembro del grupo lee una imagen, luego el equipo comenta el significado, y hace críticas del texto; y en la segunda forma, se puede hacer que todos los niños del grupo lean el mismo texto y luego conversan sobre él y al final un miembro del equipo comenta a la clase preguntándose qué piensa el grupo del texto. En síntesis, esta etapa se realizó en las siguientes sesiones.

Sesión 1: Exploración de saberes previos y presentación del libro álbum *Ladrón de gallinas*

Al hacer la primera presentación del libro “El ladrón de gallinas” se hizo una presentación virtual la cual fue muy significativa para los estudiantes, ya que esta clase de equipos audiovisuales ayudan a captar la atención de los estudiantes. Se evidenció en ellos el asombro al ver que en esta ocasión no tenían un libro físico, manipulable, sino que lo estaban viendo en una pantalla y en ese momento todos iban a participar de la construcción de la trama del libro álbum. Un niño tomó la voz y empezó con la conocida frase con la que inician los cuentos “había una vez”, otro dijo ¿Allí no hay letras? ¿Qué está leyendo él? En ese momento se aprovechó para explicar que las imágenes también se pueden leer, que en ellas hay miles de historias para decir y que esta vez trabajaríamos un libro sin texto llamado libro álbum, que es especialmente diseñado para niños en la edad que ellos tienen, ya que a esa edad los estudiantes cuentan con una imaginación maravillosa acompañada de emociones.

Actividad No 1: Exploración de saberes previos y presentación del libro álbum “ladrón de gallinas”

Propósito Escuchar lectura en voz alta para familiarizarse con los libros álbum, comprender sus características y diferenciarlos de otros textos.



Figura 2. Presentación del libro álbum “ladrón de gallinas”. Elaboración propia (2019).

En esta figura se puede observar el momento en que se hace la presentación audiovisual a los estudiantes del libro álbum "el ladrón de gallinas"

Actividad No 2: Actividades de exploración en torno a los personajes y socialización.

Propósito Indagar sobre los personajes que aparecen en el libro álbum. Ampliar sus conceptos sobre algunos animales presentes en el libro álbum. Establecer las diferencias entre los animales en la vida real y los animales que presentan los libros infantiles.

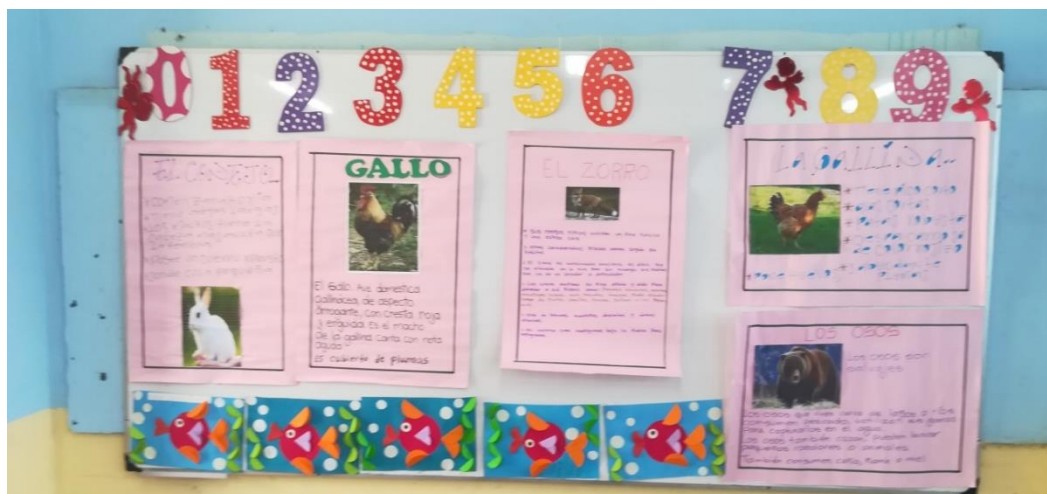
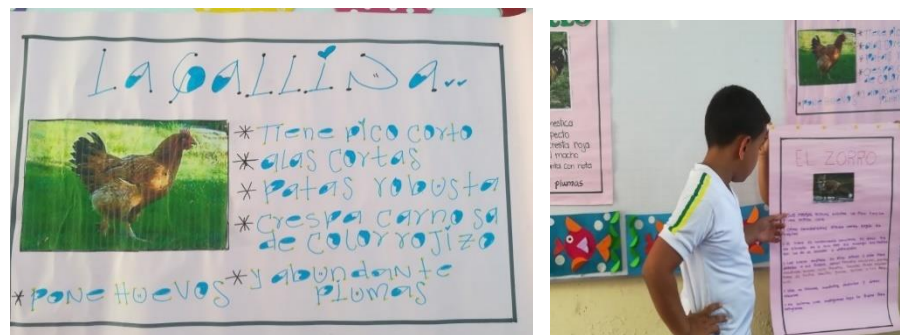


Figura 3. Socialización del trabajo. Elaboración propia (2019)

En esta figura se muestra el resultado de las actividades de exploración en torno a los personajes en donde los estudiantes socializan su consulta ante los demás compañeros.

Actividad No 3: Presentación del libro álbum, con intervención de la docente

Propósito Lectura de las imágenes del libro álbum mediante preguntas orientadas por la docente.



Figura 4. Presentación del libro álbum, con intervención de la docente.

Elaboración propia (2019)

En esta figura la docente mostrando el libro álbum, en donde ella orienta la lectura de imágenes por medio de preguntas que exijan al estudiante responder mediante la inferencia.



En esta imagen se observa a los estudiantes utilizando un marco lector elaborado por ellos mismos que les permite enfocar el personaje por el cual esta dirigiendo las preguntas la docente.

En el segundo momento se procedió a realizar una renarración grupal del libro álbum “el ladrón de gallinas”, fue una actividad en donde los niños en simultáneo fueron participando, y se hizo una renarración grupal.

Actividad No 4: Presentación de las renarraciones

Propósito Presentación de las reparaciones para favorecer el intercambio de ideas



Figura 5. Presentación de las renarraciones. Elaboración propia (2019)

En esta figura se observa a un estudiante presentando su renarración individual del libro álbum “el ladrón de gallinas” después de haber sido orientado por la docente mediante preguntas que llevarán a una lectura inferencial.

Actividad No 5: Producción gráfica del libro álbum

Propósito Elaboración de gráficos donde se muestre la secuencia en la historia del libro álbum “ladrón de gallinas”

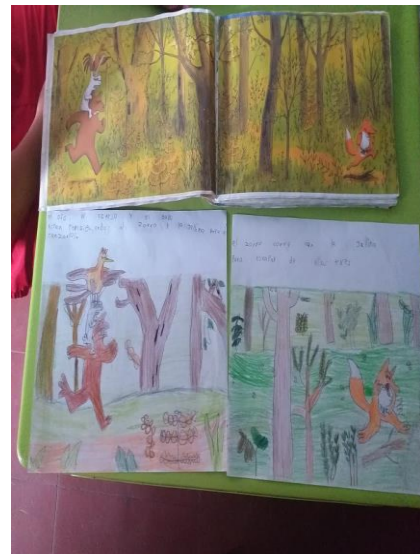


Figura 6. Producción gráfica del libro álbum. Elaboración propia (2019)

Esta figura es un momento de trabajo grupal en donde por grupos de tres estudiantes, realizan una producción gráfica del libro álbum “el ladrón de gallinas “

Para realizar el análisis del libro álbum “Ladrón de gallinas” de Béatrice Rodríguez fue necesario tener en cuenta los planteamientos de diferentes autores, que orientan hacia aspectos importantes para la realización de este tipo de trabajos.

En primer lugar, se explica el motivo por el cual se escogió el texto “Ladrón de gallinas” el cual es un álbum ilustrado sin texto que permite ser trabajado en el aula multigrado de educación inicial, siendo un texto de imágenes que dice muchas cosas, sin que haya un solo texto escrito, desarrollando en los niños su capacidad de inferir situaciones o anticipar hechos. Además de que es una historia que logra capturar la atención del estudiante por la manera en que está diseñado el libro. Este cuento invita al niño a ser creativo, a imaginar el paso a paso de lo que va sucediendo y desarrollar su oralidad e imaginación.

Este es un libro ideal para los estudiantes de grados iniciales, ya que contribuye al desarrollo cognitivo mediante el fomento de la imaginación, a la expresión oral y el fomento de la lectura autónoma, en donde se puede re- narrar y volver a contar desde la construcción de significado del estudiante con ilustraciones nutridas de detalles.

El ladrón de gallinas es un libro álbum publicado en octubre de 2009 del editorial libros del Zorro Rojo, de formato tapa dura con 28 páginas, es un libro infantil de imágenes sin texto, con una ilustración que no escatima en detalles, para que el lector pueda seguir la lectura, sin necesidad de tener texto, este libro fue reconocido con la mención de “Libro entrañable” del banco del libro de Venezuela (Rodríguez, 2009).

Con respecto a las categorías para ser considerado libro álbum según las apreciaciones de la Doctora Ospina (2016) tiene en cuenta cinco modalidades importantes de la relación entre lo verbal y lo visual:

Redundancia

Adición

Colaboración/interdependencia/cooperación

Contradicción

Sustitución

Básicamente las cinco modalidades anteriores no son aplicables al análisis de este libro álbum, ya que en ninguna de las 28 páginas del libro hay código verbal escrito y las anteriores modalidades se refieren a la relación que se puede establecer entre el código verbal con el código visual y este libro álbum carece de texto escrito.

Observando las imágenes del libro álbum se puede decir que el libro no cumple con ninguna de estas cinco modalidades.

Es un libro que aun sin palabras, muestra una secuencia que produce angustia, hay que observar los detalles para desarrollar la imaginación. Por otra parte, está el análisis desde los planos en que se presentan las imágenes en relación a la proporción del cuerpo del personaje, además se hace el análisis del plano de la historia y la estructura quinaria.

Para hablar sobre la comprensión se inició con el texto de los profesores James Cortés y Álvaro Bautista "Hacia una didáctica del relato literario", quienes señalan cómo en los cuentos se entretajan desde tres planos: El plano del relato, el plano de la narración y el plano de la historia. En el plano de la narración aparecen el narrador y el narratario, los autores nos advierten que el narrador no es el autor ni el narratario es el lector, tanto narrador como narratario son creaciones del lenguaje que forman parte del juego de palabras que es el cuento como relato literario. En el plano del relato se desarrolla los modos de contar, se elige empezar por el final o se prefiere contar de modo lineal, reconstruyendo hechos en el orden que ocurrieron.

Finalmente, en el plano de la historia están los personajes, tiempos, espacios y las acciones que llevan a cabo personajes. Complementando los planos se hace referencia a la estructura que podía ser de tres elementos (relato mínimo, estado inicial, fuerza de transformación y Estado final. La estructura quinaria y la estructura de siete elementos).

Eduardo Serrano Orejuela, señala que el modelo quinario, es relevante "al momento del análisis o intento comprensivo del texto audiovisual, se configura por lo tanto una estrategia de comprensión situacional dependiente de las acciones propuestas en el relato" (Jara y Méndez, 2010, p.96)

Al realizar estas actividades he alcanzado los siguientes logros:

- Interés por la lectura
- Mejor nivel de comprensión e interpretación de un texto
- Trabajo colaborativo

La lectura se concibe como un proceso interactivo y estratégico de construcción de significados a partir de textos escritos y del saber previo del lector, buscando desarrollar la capacidad de comprensión y análisis para que los estudiantes participen de manera competente en la escuela y en su diario vivir.

4.1 Análisis de resultados

Al implementar la secuencia didáctica la docente trabajo con un salón multigrado con los grados de primaria y segundo de básica primaria con un total de nueve estudiantes entre cinco y nueve años, dos estudiantes repitiendo año lectivo (uno en grado primero y otro en grado segundo, enfatizando en las falencias que hemos presentado en las prueba saber de los años anteriores y que debe ser necesario mejorar en ese aspecto, en este caso la comprensión lectora inferencial.

Posteriormente se realizó la tabla #1 "análisis de las imágenes del libro álbum" para elaborar una serie de preguntas relacionadas a cada imagen, ese cuadro nos permitió profundizar en detalles ocultos a simple vista para el lector y como guía para orientar la lectura de los pequeños estudiantes de grados iniciales.

En la tabla #2 presentamos Análisis de las renarraciones de los niños del libro El ladrón de gallinas a partir de la estructura quinario sin orientada por la docente. En donde se analiza si los estudiantes tienen presentes aspectos importantes en la lectura de cualquier tipo de libro o lectura, básicamente consiste en que el niño reconozca el estado inicial de los Personajes principales y sus estados de ánimo, la fuerza de transformación, si reconstruyen las acciones que realizan los personajes para perseguir o para escapar y si identifican el estado final, en qué cambia el estado de los personajes y sus intenciones. En la lectura orientada se puede establecer que cuatro de los nueve estudiantes logran reconocer algunos estados de ánimo de los personajes durante el desarrollo de la lectura e igualmente estos mismos estudiantes reconocen los personajes principales, los otros cinco estudiantes tuvieron dificultad en reconocer personajes, estados de ánimo, acciones y los cambios en las intenciones de los personajes. Por ejemplo en los estudiantes que están repitiendo año lectivo presentan mayor comprensión de la lectura frente a sus compañeros, los niños que no lograron establecer estas características presentan faltas de asistencia y no participaron de todas las sesiones de la secuencia didáctica, presentado vacíos en la información que se les preguntaba. Observemos algunos análisis:

En el grado primero el estudiante John Mario no logra hacer un reconocimiento de los personajes y hace confusión del zorro con un lobo.-No identifica la intención inicial del zorro "El zorro se quería quedar con la gallina "No identifica más estados de ánimo ni intenciones, ya que no identifico en los personajes el miedo de la gallina, la angustia de los animales al ver el rapto de la gallina, la decepción del gallo al ver que perdió a su gallina.hace una renarración sin coherencia. Frente a la estudiante Laura de grado primero quien asistió a todas las sesiones y logro hacer reconocimiento del estado inicial, identificando los personajes, sus estados de ánimo e intenciones, reconoció la fuerza de transformación al identificar el momento en que el zorro está escondido y se roba a la gallina, hizo una renarración manera secuencial de algunas de las acciones que realizan los personajes a lo largo de la historia, Identificó el estado final e identifico el momento en que cambian las intenciones del zorro y de la gallina.

Por otro lado en el grado segundo el estudiante Jorge Iván de 8 años quien participo de todas las sesiones de la secuencia didáctica logró reconocer algunos estados de ánimo en el desarrollo de la historia “Al conejo le dio miedo”, “El oso estaba cansado”, “la gallina tenía frío”, “el oso, el gallo y el conejo estaban corriendo para poder alcanzar al zorro montados encima”, Sigue reconociendo que el zorro se robó la gallina:” aún no se la había comido y agarrándola fuerte para que no se fuera”, hizo una renarración coherente y secuenciada, en donde muestra los cambios que se dan a lo largo de la historia y el momento en el que cambia la intención de los personajes. Frente al estudiante Cristian de 8 años y quien está repitiendo el año lectivo, quien además participo de todas las sesiones programadas y aun así logro reconoce la intención inicial del zorro de robar la gallina, aunque no explica por qué se la quiere robar, por otro lado no reconoció el estado de ánimo de los personajes. –“Al inicio la gallina es amiga del oso, gallo y conejo”, hizo la reconstrucción de algunas de las acciones de los personajes y en forma secuencial hasta llegar al momento final, reconoció que en el estado final que cambian las intenciones de los personajes al hacerse amigos.

En la tabla #3 se hizo el Análisis del Plano de la narración en las renarraciones de los niños en donde se pretendió analizar si el estudiante reconocía el narrador omnisciente y si este a su vez le cedía la voz a los personajes, específicamente se nota en algunos estudiantes un avance en la manera de hacer su renarración cuando los nueve estudiantes utilizaron la figura de narrador omnisciente al emplearlo en sus renarraciones:

- Había una vez una casa en el fondo del bosque, en ella vivía un gallo, unas gallinas, pollitos, un conejo y un oso...,”Había una vez en un bosque una casita y vivía un conejo, un gallo y un oso. Después había un zorro entre los arbustos y vio unas lindas gallinas, cogió una y arranco a correr...”Había una vez un oso, una gallina y un gallo. El conejo y el zorro se llevó una gallina y el oso tiro la silla...”Había una vez que el zorro se robó una gallina y salió corriendo y el oso lo vio y corrieron y el conejo y mmm”, “Había una vez unas gallinas con unos pollitos en la mañana, era un lindo día y había un oso, un gallo y un conejo...”

Además donde cinco de los nueve estudiantes logran ceder la voz a los personajes cuando nombran palabras como las siguientes:

-Después dijeron ¡ohhh! tranquilícese yo solo venía con la gallina para que me acompañara ya que yo vivo solo...” - el oso dijo “mira el zorro se llevó una gallina”, “el gallo les decía que sigan”, “Mira allí está el zorro con la gallina”, “el gallo dice ahí están”, “y entonces la gallina dijo voy a explicar todo lo que paso”, después el conejo dijo asombrado: ¡OH! Se han robado una gallina”, “el conejo dijo: ¡Si, por ahí si entras!”,”¡El oso dijo: ¡No, me duele la espalda!”,”la gallina le dijo al zorro vamos a dormir abrazados. ¡AHHH!”,”Después dijeron ¡oh no, ahí van! Vamos. Bueno voy a bajar suavemente porque de pronto me deslizó, vamos oso tu puedes”, “la gallina le dijo muévete muévete allí hay un bote ¡vamos!”,”dijeron ¡uh no que miedo! Dijo el gallo”, “el oso dijo estoy muy cansado, nos vamos a ahogar”,” ¡Oh! te cogimos con las manos en la masa”, “Dijo la gallina yo puedo explicar todo”, “si yo la traje porque yo estaba solo y triste y no tenía a alguien”, “El gallo dijo ¡AH! Una gallina malagradecida”, “El oso dijo te puedes quedar con mi gallina”, “el zorro tenía abrazada a la gallina y dijeron chao”, “Adiós adiós con su pluma de despedida”.

Por último se analizó la tabla #4 Cuadro comparativo de las dos renarraciones en donde se analizaron los cambios más destacados que se dan en las dos renarraciones, por cada niño qué inferencias logró hacer en la segunda renarración y cuáles no logró construir, este cuadro es el producto final que permitió establecer el logro propuesto en la secuencia didáctica ya que arroja información que valida la importancia de la implementación de una secuencia didáctica orientada para lograr en los estudiantes una mayor comprensión inferencial.

Al comparar las renarraciones de los niños se puede decir que:

GRADO PRIMERO

SOFÍA: 6 años. No participo de todas las sesiones de análisis, faltas de asistencia que dificultan la continuidad de procesos.

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Emm eran unos animales que eran muy amigos mm bueno En el bosque estaban los amigos almorzando y apareció un zorrito que quería jugar con la gallina al escondite.... Y se escondieron en una cueva y jugaron parques, y mmm fueron a tomar café y final feliz.</p>	<p>Había una vez un oso, una gallina y un gallo. El conejo y el zorro se llevó una gallina y y el oso tiro la silla y ahí mismo el conejo también tiro la silla y ahí mismo salieron a buscarlos y los pillaron y pillo el zorro y la gallina salieron a correr, y salió un lindo día y se metieron por una roca y salieron y los vieron y salieron al mar y el zorro y la gallina estaban en una casa y el oso fue , el oso le toco y cogió un palo y le hizo así y ahí mismo se hicieron amigos. FIN.</p>

ANÁLISIS

Al comparar estas dos renarraciones, es notorio que la estudiante al no haber participado de todas las sesiones de la secuencia didáctica se privó de lograr desarrollar un nivel de organización secuencial y no identifico la fuerza de transformación, fue muy corta en sus apreciaciones e hizo una renarración de acciones sin estructura. Por otro lado no logro hacer inferencias y omitió demasiada información que le brindan las imágenes para construir el significado global del libro álbum.

NICOLAS: 7 años.Falta mucho a clase, no participo de los análisis dirigidos por la profesora

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Era una gallina que se la robo un zorro y todos los amigos fueron a salvarla y mm la gallina era gorda y blanca. Ya se acabó.</p>	<p>Había una vez que el zorro se robó una gallina y salió corriendo y y el oso lo vio y corrieron y el conejo y mmm y la gallina se montó para poder ver y los vieron y se cansaron y se subieron a unas piedras y</p>

	estaban en la cueva y durmieron ahí y se subieron a unos árboles a descansar y también emm ya no se ahí FIN.
--	--

ANÁLISIS

No es mucho el cambio referente a la estructura y secuencia de la historia, el estudiante omite demasiada información, no realiza ningún tipo de inferencia, es muy corto en su renarración, no identifica los cambios en las intenciones y no habla sobre los estados de ánimo, cabe destacar que este estudiante presenta demasiadas faltas de asistencia y habla de lo poco que alcanzo a profundizar en la sesión.

JOHN MARIO: 6 años. Participó de la mayoría de las secciones

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
Umm un día era un lobito ve que, mm no me acuerdo mm entonces se llevó la gallina porque quería jugar con la gallina y el osito y mm después se despidieron de sus amigos en el rio. y se fueron corriendo a esconderse y entonces mmm mmm...fin se acabó	Había una vez mmm un oso y un lobo se robó la gallina y después salieron corriendo y después llegaron al bosque y llegaron agotados y después llegaron a una roca y después y y se metieron por una madriguera y después salieron corriendo y bajaron por la roca y después ehh ehh se fueron en un barco y después llegaron agotados y el zorro se quería quedar con la gallina y después el zorro y tocaron la puerta y y eh después eh eh el zorro se quedó con la gallina y FIN.

ANÁLISIS

El estudiante a pesar de participar de la mayoría de las sesiones de la secuencia didáctica no logro elaborar una construcción global del texto, confundió los personajes (al zorro con un lobito) y en la primera renarración no establece la intención del zorro al robarse la gallina, ya que él piensa que se la llevo para jugar. Tiene dificultad para

identificar lugares. Ya en la segunda renarración hace una secuencia de sucesos sin conexión o sin sentido hasta llegar apresuradamente al final, en este momento reconoce que debe haber un inicio y un final, sin detenerse a nombrar los detalles y sucesos que hacen de este libro un libro maravilloso para trabajar en grados iniciales.

LAURA: 6 años. Participo de casi todas las secciones dirigidas con preguntas.

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Había una vez unos animales que vivían en el bosque y el lobito tenía hambre y se quería comer esa gallina que estaba gorda y se robó muy lejos mmm....y luego fueron a la playa y después eh eh mm se metieron a una cueva y tomaron café ehh ehh el lobito tenía hambre y no quería café, ehh solo quería comer gallina y no ehh profe ehh y fin.</p>	<p>Había una vez una casa en el fondo del bosque, en ella vivía un gallo, unas gallinas, pollitos, un conejo y un oso. Ese día salieron a desayunar era un hermoso día y después había un zorro que quería coger una gallina y entonces la cogió y después el conejo dijo asombrado: ¡OH! Se han robado una gallina y entonces salieron a correr detrás de él. Después dijo umm umm ¡ahí está! No se puede escapar vamos. Entonces salieron corriendo y en un bosque oscuro el gallo le estaba tapando el pico a la gallina para que no hablara. Después el oso, el conejo y el gallo, el oso subió en su espalda al conejo y el conejo subió al gallo para que vigilara. Luego corrieron y corrieron para alcanzarlos y dijo estoy cansado. Entraron a un bosque oscuro y el oso estaba agotado “no podía más” y el conejo dijo que bosque tan oscuro, vamos oso tú puedes y el gallo lo estaba empujando y después la gallina y el zorro la estaba abrazando y la estaba oliendo. Después el oso se siente muy mal, esta cansado y dice</p>

“que triste estoy por mi gallina”. El gallo estaba vigilando arriba en el árbol y estaba pensando ¿Dónde esta la gallina? ¿Estará muerta? Y el conejo miraba todo viendo a ver dónde estaban. Mientras el zorro y la gallina estaban abrazados en la copa de un árbol, estaban durmiendo. Entonces allí el zorro no se quiso comer la gallina, por que sintió cariño. Después él se acordó que vivía muy solo. De pronto el oso dijo: ¡Oh! Mira allí están, vamos muchachos. La gallina dijo muévete muévete para que no nos alcancen mm y el zorro dijo bueno vamos. Después el oso dijo: ¡No, por aquí yo no quepo! Y el conejo dijo: ¡Si, por ahí si entras ¡El oso dijo: ¡No, me duele la espalda! Mientras el gallo enojado con los brazos cruzados y estaba pensando en ¿Dónde estaría la gallina y el zorro? Después la gallina y el zorro estaban jugando una partida de ajedrez y la gallina estaba pensando porque el zorro le hizo jaque mate. Arriba en la montaña el oso, el gallo y el conejo hicieron una fogata y miraban la luna con las estrellas. Después la gallina le dijo al zorro vamos a dormir abrazados. ¡AHHH! y el gallo estaba y pensando y muy triste porque el zorro se llevó su gallina y ya se la había comido. Después dijeron ¡oh no, ahí van! Vamos. Bueno voy a bajar suavemente porque de pronto me deslizó, vamos oso tu puedes y entonces el gallo salto para la arena y la gallina le dijo muévete muévete allí hay un

bote ¡vamos! Después uhh un día soleado en la playa voy a ponerme mis gafas de sol y el oso estaba sonriente ehh noo era el zorro, estaba feliz y tranquilo pensaba que ya no los perseguirían. Y al otro lado en una tormenta al gallo y el conejo utilizaron al oso como bote. dijeron ¡uh no qué miedo! Dijo el gallo y el oso dijo estoy muy cansado, nos vamos a ahogar. Después llegaron a una isla y había una casa del árbol.El conejo, el gallo y el oso estaban muy cansados mojados, empapados pues y caminaron a la casa del árbol. ¡Vamos! Toc toc el oso subió al gallo en su cabeza para investigar. ¡Oh! te cogimos con las manos en la masa. Dijo la gallina yo puedo explicar todo, si yo la traje porque yo estaba solo y triste y no tenía a alguien. El gallo dijo ¡AH! Una gallina malagradecida. Después ella dijo puedo explicar todo. El zorro se veía triste porque el gallo estaba gritando a la gallina y después hicieron café. El oso dijo te puedes quedar con mi gallina y la gallina besó al zorro en la mejilla y se puso rojo el zorro. El gallo se tapó los ojos y la cara se le puso azul y se desmallo después el conejo e s estaba tapando la boca por que le dio mucha risa. El oso estaba asombrado ¿Por qué pasara esto? Después el zorro los invito a una taza de té cerca a la fogata. El gallo estaba enojado, el conejo estaba tranquilo. Y el zorro tenía abrazada a la gallina y dijeron chao. Salió el sol y dijeron ¡muy pronto te

	iré a visitar y el zorro tenía abrazada a la gallina y el gallo estaba enojado. Adiós adiós con su pluma de despedida. Y los amigos se fueron a su hogar FIN
--	--

ANÁLISIS

Este análisis permite ver el alcance de la aplicación de la secuencia didáctica ya que permitió mostrar cambios significativos entre la primera y la segunda renarración, en cuestión de contenido y extensión de la renarración. En la primera renarración ella inicia y no reconoce personajes, intenciones y estados de ánimo y omite las situaciones que se presentan al momento de la fuerza de transformación, dirigiéndose al final de manera confusa y poco coherente. Ya en la segunda renarración, la cual fue orientada hacia una mejor comprensión lectora a nivel de inferencia se puede observar una lectura más estructurada y que da sentido coherente al desarrollo de la historia que cuenta el libro álbum, explica detalles minucioso de la historia como por ejemplo que el conejo subió al gallo para que vigilara, haciendo esa inferencia al observar la imagen. Realiza un reconocimiento de algunos estados de ánimo y de intenciones de los personajes, además le asigna voces a los personajes y pensamientos en las diferentes situaciones, identifica el momento en que cambian las intenciones del zorro y la gallina, esta es una de las renarraciones en las que el niño explicita la inferencia, según la cual cambia la intención del zorro y explica por qué cambia “Mientras el zorro y la gallina estaban abrazados en la copa de un árbol, estaban durmiendo. Entonces allí el zorro no se quiso comer la gallina porque sintió cariño”. Hay un manejo del narrador que es muy bueno y pasa de la voz del narrador a ceder la voz a los protagonistas. Logra recuperar una serie de acciones realizadas por los personajes durante el desarrollo de la historia y alcanza a manejar en algunas ocasiones su pensamiento inferencial a partir de la lectura de imágenes dirigida en una secuencia didáctica.

DANNA SOPHIA: 7 años. Participo de casi todas la secciones.

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Era unos amigos, y era un zorrillo que no tenía amigos y por eso se llevó una gallina prestada para jugar parques y ya. Y felices fin</p>	<p>Eran unos amigos que vivían felices porque tenían unas gallinas que ponían huevos. Era un oso grande que era el dueño y entonces era un tranquilo día y algo malo pasó. Y era el zorro que estaba con la lengua afuera mirando a esa gallina que era la más bonita del gallinero, ese zorro hace días no comía y quería comer gallina. Entonces se robó la gallina y todos entraron en susto, se asustaron mucho y ese gallo se quedó tieso de ver que se robaron su gallina. Ese otro le tapo el pico a la gallina para que no gritara y ella solo movía sus alitas. Ella tenía mucho miedo y movía sus alas. Ella no quería morir por que tenía pollitos. Sus amigos el oso y los otros animales corrieron a buscar a ese zorro pero no lo alcanzaron, ellos le tenían miedo al bosque y por eso se escondían detrás del oso. Profesora y entonces ese gallo empujaba al oso para que le ayudara a encontrar a ese zorro, era muy oscuro y también eran muchísimos árboles y entonces no los encontraron. Entonces se subieron a un árbol y ese oso estaba muy dormido porque monto a tun tun a los otros y entonces el gallo no soltaba a la gallina y se durmieron hasta la mañana y salió el sol y los alcanzaron a ver y ellos corrieron muy veloz y ese zorro los miro feo porque él no</p>

iba a devolver esa gallina. y entonces había una gran montaña y el zorro se metió a un laberinto donde no lo veían y allí había un ajedrez para que ellos jugaran y allí se hicieron amigos y el zorro ya no se quiso comer a esa gallina. Los otros amigos del oso no cabían en el hueco y ese conejo trataba de ayudar a oso a entrar en la cueva pero como era grande, era muy grande y peludo y también estaba gordo y enojado y el conejo no podía con sus pies y entonces ese gallo malgeniado no ayudaba a nada. Luego ya salió la luna y les toco dormir arrima de la montaña y ese gallo no dormía. Pero la gallina si durmió y entonces salió el sol y el zorro tenia n bote para ir a su casa del árbol y le presto unas gafas a la gallina y llegaron a su casa y luego ellos entraron al bosque mmm el oso no quería entrar al bosque y entonces estaban enojados con esa gallina porque estaba de amiga de ese zorro y entonces el oso tenía un palo que se encontró en la isla y le iba a pegar muy duro a ese zorro. Esa gallina se puso a llorar y abrazo al zorro y el gallo se desmayó y se tapó la cara, y ese conejo se burló de eso y entonces la gallina hizo café para sus amigos y tomaron café y ya se hicieron amigos todos, pero el gallo no se hizo amigo porque él estaba furioso con ese zorro y entonces llego la noche y se acostaron a dormir y salió el sol y ya se fueron porque dejaron los pollitos solos ,

	entonces tenían que ir a decirles que ya no tenían mamá y entonces volvieron y el zorro le arranco una pluma a la gallina y dijo chao a todos y FIN.
--	--

ANÁLISIS

Al analizar ambas renarraciones se puede afirmar que la aplicación de la secuencia didáctica si acerca al estudiante al mundo de la lectura, ya que la primera renarración es una lectura carente de muchos elementos que nos encontramos en las imágenes, no identifica los roles de los personajes y en su imaginario la intención del zorro es llevar a la gallina para jugar parqués, omite los detalles y no se fija en la verdadera intención del zorro, por otro lado no identifica la fuerza de transformación ,ni las acciones realizadas por los personajes para rescatar a la gallina, ni como el zorro hace acciones encaminadas a escapar y poder comerse la gallina. Pero al analizar la segunda renarración es muy notorio el cambio ya que la estudiante logra fijarse en elementos que en la primera renarración no se fijó, ya en este momento ella se fija en quienes son los personajes y les da unas características de identidad a cada uno, reconoce la fuerza de trasformación al afirmar que era un día bueno pero se volvió malo porque algo paso, además de lograr identificar algunos de los estados de ánimo e intenciones de estos personajes, realiza una renarración más estructurada y coherente en la que trata de no omitir información , plasmando en ella la estructura de una narración que tiene un inicio, una fuerza de transformación ,un fin y cuenta el momento en que el zorro cambia su intención hacia la gallina, lo cual se puede decir que es una inferencia porque identifica que en un momento el zorro tenía como intención comerse a la gallina (amigos y el zorro ya no se quiso comer a esa gallina.)y luego reconoce que en el desarrollo del cuento si hubo un cambio de intención. Logra inferir la consecuencia de que la gallina no regrese con ellos al afirmar que “y ya se fueron porque dejaron los pollitos solos, entonces tenían que ir a decirles que ya no tenían mamá”. Fue una renarración muy completa que se fortaleció gracias a la mediación de la docente en la aplicación de la secuencia didáctica.

JUAN CARLOS: 8 años. repitente. Participo de casi todas las secciones

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Siiiis hace mucho tiempo había mm una vez los animales del bosque y el oso dijo ¿Qué quieren de desayuno? Entonces dijo la gallina yo quiero comer maíz, si todos comeremos maíz, y salto un zorro y agarro a la gallina y corrió con ella. Cállate gallinita, nos pueden escuchar...Vamos al rescate dijo el oso, me han robado mi gallina. No tendremos huevos vamos a buscarla, si dijo el gallo. Llego la noche y se acostaron a dormir cansados, luego alcanzaron a ver al zorro y corrieron “Espera zorro malvado, devuelve mi gallina” si te golpearemos. El zorro estaba asustado y corría muy rápido y uso su barco para ir a hacer café para que el soso se calmara cuando llegara y decirle que solo tomo prestada su gallina. ¿Por qué robaste mi gallina? Dijo oso. No, no solo quería jugar con ella, bien te la presto unos días, pero debes devolverla y colorín colorado este cuento ha terminado.</p>	<p>Hay hay ese lindo este lindo va a hacer un lindo día, quiquiqui dice el gallo para despertar a sus amigos para que desayunen un rico almuerzo. Y dice el oso”Oh oh que lindo día hace aquí, este va a ser un hermoso día” hola hola como están mis gallinas, bien. Dice el conejo “hola hola gallinas están bien, consiguiendo comida para sus pollitos, para que almuercen, nosotros vamos a desayunar” umm umm dice el zorro se saborea el oso que tenía mucha hambre al ver la gallina blanca y la agarro y salió corriendo y daño el lindo día, todo cambio. Y el oso y sus amigos se pararon y se fueron persiguiendo al zorro y después corrió corrió y corrió y dice el gallo: “ eh eh ve allá van en la mitad del bosque, vamos a alcanzarlos furiosamente” el gallo, el oso y el conejo corrieron furiosamente y los persiguieron. Pero llegó la noche y el bosque estaba oscuro y allí se escondieron el zorro y la gallina y se escondieron y se escondieron. Pero en el otro lado el conejo temblaba de miedo(seguro le da miedo la oscuridad profe) y el gallo estaba furioso, tenía cara de malo y el oso muy triste pique se robaron la gallina(el zorro se la iba a comer) y después zorro y gallina se cansaron y se durmieron y el zorro tenía hambre y dijo umm que rico huele esta</p>

gallina pero ya no me voy a comer esta gallina y durmieron hasta mañana y se subieron a un árbol a dormir el oso, el gallo y el conejo y el gallo miraba a ver dónde estaba el zorro y poderlo atrapar y darle su merecido y durmieron hasta mañana. Luego despertaron y vieron al zorro subiendo la colina con la gallina agarrada (ya no le tenía el pico agarrado) y dijo el oso: "velos, velos allí están, los vamos a atrapar, la gallina sigue viva y después subió el oso la colina y se metió al hueco e intentó meterse, pero no pudo meterse era muy gordo, pero el gallo y el conejo les daba miedo meterse porque eran débiles. Ese agujero era muy pequeño para él y como no pudieron entrar les tocó dormir en la cima de la colina y prendieron una fogata para el frío para ellos dormir bien (aunque profe no pudieron dormir, mm estaban tristes) y después la gallina con el zorro durmieron allí dentro de la colina hasta mañana y al otro día ellos salieron y el oso los vio y dijo: "velos, velos allí van, sigámoslos, pero con cuidado que me voy a caer y ellos lo alcanzaron, pero no pudieron. El zorro y la gallina escaparon en un barco y el zorro nadó ,nadó y nadó y se veía muy feliz y la gallina también se puso sus gafas para el sol hasta que llegaron a la casa del zorro , y después el oso, el gallo y la gallina fueron al mar y o tenían barco y entonces el oso se acostó y se convirtió en barco para cargar a sus

amigos(el oso era el papa de todos) y les fue muy mal, casi mueren ahogados, luego salieron mojados del mar, pero no se los comió la ballena y el gallo vio el barco del zorro y vio las huellas y después salieron corriendo por que vieron una casa de árbol y fueron a mirar y tumbaron la puerta y encontraron a la gallina muy feliz con el zorro. El oso, el gallo y el conejo querían matar a ese zorro pero la gallina no dejó, ella se metió y lo defendió y le dijo: “no, lo maten, él es mi novio, yo lo amo y me voy a quedar con él” entonces el gallo le dio dolor en el corazón y casi se muere de tristeza porque esa gallina era mala y besó al zorro delante de todos dijo así” quédate con él, quédate con él y la gallina dijo yo lo puedo explicar y dijo el gallo :”me hubiera quedado con la gallina negra, quédate con él pues , quédate con él, todo lo malo que pasamos era por ti, quédate con él pues. Luego el zorro les pidió perdón por robar su gallina, pero que no se la pudo comer por que le dio cariño. Y entonces amaneció y sus amigos les toco irse y la gallina ingrata se quedó en esa playa con su nuevo novio y chao y un pescadito saltó. Fin.

ANÁLISIS

El estudiante posee una habilidad oral y logra captar detalles importantes en la construcción del sentido del libro álbum. El logro ponerle vida a cada personaje asignándole roles y cediendo la voz, entablando diálogos sencillos entre los personajes pero muy creativos y ajustados a la realidad de la imagen. Identifica en ambas

renarraciones algunos estados de ánimo e intenciones y el momento en que van cambiando las intenciones en ellos, aunque en la primera renarración comenta que el zorro se roba a la gallina para jugar, ya en la segunda renarración hace una reflexión y se percata al observar la imagen que el zorro se está saboreando porque tiene hambre. Ya con el trabajo orientado logra establecer inferencias tales como la intencionalidad del zorro (el zorro se la iba a comer), conciencia de los indicios de la imagen que permiten inferir cambios en las intenciones de los personajes. (ya no le tenía el pico agarrado), inferencia sobre los sentimientos e intenciones de la gallina (“no, lo maten, él es mi novio, yo lo amo y me voy a quedar con él”), inferencias de tipo moral (“me hubiera quedado con la gallina negra, quédate con él pues , quédate con él, todo lo malo que pasamos era por ti, quédate con él pues)

Inferencia sobre las intenciones y cambio de intenciones del zorro (Luego el zorro les pidió perdón por robar su gallina, pero que no se la pudo comer porque le dio cariño)Es un estudiante al que la aplicación de la secuencia didáctica le permitió fortalecer su oralidad, creatividad y aprender a fijarse en los detalles para crear una historia coherente y llena de sentido.

NICOLAS: 7 años. Falta mucho a clase, no participo de los análisis dirigidos por la profesora.

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
Era una gallina que se la robo un zorro y todos los amigos fueron a salvarla y mm la gallina era gorda y blanca. Ya se acabó.	Había una vez que el zorro se robó una gallina y salió corriendo y y el oso lo vio y corrieron y el conejo y mmm y la gallina se montó para poder ver y los vieron y se cansaron y se subieron a unas piedras y estaban en la cueva y durmieron ahí y se subieron a unos árboles a descansar y también emm ya no se ahí FIN.

ANÁLISIS

No es mucho el cambio referente a la estructura y secuencia de la historia, el estudiante omite demasiada información, no realiza ningún tipo de inferencia, es muy corto en su renarración, no identifica los cambios en las intenciones y no habla sobre los

estados de ánimo, cabe destacar que este estudiante presenta demasiadas faltas de asistencia y habla de lo poco que alcanzo a profundizar en la sesión.

GRADO SEGUNDO

CRISTHOFER: 8 años. Participo de todas las secciones de análisis de las imágenes.

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Ve profe que había una vez que había unos oso, gallo y conejo y ellos cuidaban de sus demás amigos, y era un hermoso día y todos eran felices y entonces ve que los persiguieron y cuando los encontraron hicieron la amistad todos y le prestaron la gallina un ratico, pero la tenía que devolver para que les pusieran los huevos al gallo y ese gallo era el esposo y estaba celoso porque esa gallina ve vela que estaba feliz allá haciendo café. Fin.</p>	<p>Había una vez unas gallinas con unos pollitos en la mañana, era un lindo día y había un oso, un gallo y un conejo. El gallo estaba cantando para que vinieran a comer el desayuno y después no fue un hermoso día porque un zorro se robó la gallina blanca. Y el oso dijo así: "Miren se está robando mi gallina, necesito agarrar ese ladrón y coger mi gallina". Eh El conejo y el gallo se subieron encima de la espalda de oso y después dijeron así: "miren está en el medio del bosque, está el zorro y la gallina, corran". Después estaban empujando al oso porque ya estaba cansado de tenerlos cargados a sus amigos en l espalda. Umm eh y después ah ya lo dije, y después estaban dormidos en un árbol y el conejo le dijo así: "No, no voy a poder dormir" y el oso estaba agotado dormido en una rama por todo lo que paso. Entonces el gallo estaba de espaldas a los demás estaba pensando , mientras el conejo estaba vigilando y el zorro estaba con la gallina el cuarto árbol mm am no profe era en el quinto árbol y tenía a la gallina abrazada y vieron al zorro y a la gallina y y y el oso</p>

dijo: “míralos están subiendo la montaña “ y después y después ellos se metieron a una cueva y el oso y el conejo estaba intentando sacar al oso porque le dijo así: “Eh, tu no cabes ahí” y el gallo estaba muy enojado, con cara de desespero y tenía las patas cruzadas y las alas también, tenía rabia con el oso y el conejo. Y después salieron am no y después el oso, el conejo y el gallo prendieron una fogata porque ya era de noche y hacia frio, estaban en la montaña número siete y había siete montañas y prendieron la fogata arriba de la montaña y el zorro y la gallina estaban en el centro de la cueva y estaba muy abrazados (a esa gallina no le importaba sus amigos) y y y el zorro estaba abrazando la gallina. Al amanecer el gallo dijo así: “eh oso hazle rápido para coger al zorro y a mi gallina, míralos allá van a coger el bote” y después el gallo cacareo cucurucu gu guuu y después el conejo se estaba intentando coger , sostenerse con los pies para no resbalarse y después se subieron al bote el zorro y la gallina. Y la gallina dijo así: “me voy a colocar mis gafas de playa” (profesora esa gallina era mala amiga, no le importaba lo mal que pasaban sus amigos, umm) y se colocó las gafas de playa. Y el oso, el gallo y el conejo estaban diciendo así:”Huy noo, vamos a morir, esa tormenta está muy peligrosa, mira esa ballena, santo Dios” y el zorro y la gallina muy tranquilos. Luego llegaron a la orilla y

estaban el gallo, el oso y el conejo muy ensopados, estaban cabizbajos, tristes. Y vieron el el bote de la gallina y el zorro y vieron la casa del árbol y corrieron a mirar a la ventana de la puerta. El zorro tenia al gallo subido en la cabeza de él, y el conejo estaba empinado para alcanzar a ver y el gallo se puso bien arriba, no podía creer lo que vio. cuando abrieron la puerta el oso entro con un palo porque quería matar a ese zorro y dijo así: “vaya, vaya con que aquí están ustedes, gallina eres una mala amiga, no te importo si morimos ya no eres nuestra amiga” y el conejo hizo un puño para que vieran que le iba a pegar al zorro y entonces la gallina dijo así: “oye te puedo explicar todo” y eh y el gallo estaba furioso con esa gallina hasta el gallo estaba llorando porque esa gallina era una traicionera y se iba a quedar con el zorro y el conejo se reía de todo por eso se tapó la boca y el oso estaba muy confundido ,no podía entender. Después el zorro tranquilamente les dio un té y el zorro con muchas fuerzas abrazo a la gallina y después les presto el bote porque ya era de día para que el gallo, el oso y el conejo volvieran a su cabaña y entonces les dio una pluma a los amigos de la gallina, pero el gallo se fue muy amargado y triste porque le rompieron su corazón .FIN.

ANÁLISIS

Al analizar la primera renarración el estudiante omite el momento en que sucede la fuerza de transformación, se salta ese suceso e inmediatamente se adelanta al momento en que los encontraron para hacerse amigos no identifica las intenciones de los personajes, ni las emociones en ellos, plantea otro argumento para el rescate de la gallina (Es la que pone huevos) ya que el esposo era el gallo, no hace un cierre sino que afirma que la gallina está feliz al servirle al zorro. Esta renarración es escasa en contenido y omite elementos indispensables en la construcción del sentido del texto.

Ya en la segunda renarración el estudiante retoma elementos que fueron guiados por las preguntas orientadas por la docente al momento de analizar las imágenes, es un texto más estructurado se fija en detalles y le da su estilo al ceder la voz a los personajes, crea su historia y ambienta las escenas al decir era un lindo día, después no fue un lindo día. Asigna a los personajes cualidades como el gallo cantaba para llamar al desayuno, identifica la fuerza de transformación en el momento en que el zorro se lleva a la gallina y dice con exactitud que fue la gallina blanca, nombra una serie de acontecimientos que se dieron a lo largo de la historia y en ellos establece inferencias sobre el estado de ánimo de algunos personajes como por ejemplo: el conejo le dijo así: “No, no voy a poder dormir”(solo con observar bien la imagen pudo inferir ese estado en el conejo y crear su diálogo) les asigna pensamientos y acciones específicas según lo que el infiere al observar la imagen, observa sus gestos y posiciones. Hace inferencias sobre los motivos del comportamiento de la gallina al contar” el zorro y la gallina estaban en el centro de la cueva y estaba muy abrazados(a esa gallina no le importaba sus amigos, Y la gallina dijo así: “me voy a colocar mis gafas de playa” (profesora esa gallina era mala amiga, no le importaba lo mal que pasaban sus amigos, umm), infiere que el oso por tener un palo en sus manos va a matar al zorro(una inferencia sobre el pensar y el actuar frente a esa situación), igualmente pasa con la lectura de : “el conejo hizo un puño para que vieran que le iba a pegar al zorro”. Relaciona esa situación con la vida real al afirmar que es traicionera porque no le importó los amigos y logra identificar el momento en que cambia la intención del zorro y de la gallina e identifica la situación final en la que se resuelve el problema.

JORGE IVÁN: 8 años. Participo de todas las secciones.

PRIMERA RENARRACIÓN	SEGUNDA RENARRACIÓN
<p>Hace mucho tiempo en una cabaña del señor oso, él tenía muchos animales y un día de desayuno mm de sorpresa un lobito se robó una gallina.mm esa gallina era la que ponía los huevos más deliciosos para todos y entonces no podían perder a su gallina y todos fueron a perseguir al lobito, pero esa gallina hizo la amistad y ya no hizo la amistad con sus viejos amigos de antes porque ella no quería poner más huevos y colorín colorado este cuento se acabó.</p>	<p>Había una vez, un oso, un gallo y un conejo que vivían en una casa con el gallo y sus gallinas. El oso se levantó y el conejo ya estaba abriendo las ventanas también con sus gallinas y al lado de sus gallinas entre los arbustos estaba el zorro. Y el zorro se llevó una gallina y el oso dijo mira el zorro se llevó una gallina y siguieron y persiguieron y llegaron al bosque. Entonces al conejo le dio miedo, el oso estaba cansado y el gallo les decía que sigan y los empujaba y después el zorro y la gallina y el zorro le tapó la boca a la gallina para que no hiciera bulla y el oso, el gallo y el conejo estaban corriendo para poder alcanzar al zorro montados encima del oso y estaban mirando a ver si los encontraban. Después pasaron el bosque y el oso estaba muy cansado y el conejo tenía mucho miedo y el gallo estaba empujando al zorro. El zorro andaba dentro del bosque estaba, y la gallina tenía frío. Después el zorro y la gallina estaban trepados en un árbol y estaban durmiendo y el zorro abrazo a la gallina y el gallo, el conejo y el oso estaban en un árbol, el oso estaba dormido en una rama y el conejo y el gallo estaba vigilando a ver si veían a la gallina. El gallo se ve muy triste y estaban en un árbol muy grande para poder ver bien. El gallo, el oso y el conejo vieron al</p>

zorro subiendo a una montaña y llevaba a la gallina en sus brazos, aun no se la había comido y agarrándola fuerte para que no se fuera y el zorro estaba como con cara de enojado y las cejas enojadas. Mira allí está el zorro con la gallina y el zorro y la gallina se metieron a una cueva a jugar ajedrez y la gallina va perdiendo y el gallo, el conejo y el oso estaba ayudando al oso para sacarlo de la madriguera y el gallo está allí cruzado de brazos oh perdón ala y se ve con disgusto por que se va a escapar el zorro con su gallina o tal vez ya se la comió y él quería recuperarla. La gallina y el zorro estaban durmiendo abrazados en un hueco dentro de una montaña y el oso, el gallo y el conejo prendieron una fogata y tuvieron que vigilar toda la noche. Después el conejo, el gallo y el oso. el gallo dice ahí están y el oso estaba asustado bajando la montaña, tenía miedo de caer y el conejo estaba con miedo también de caer y también el oso vio cuando se cayeron las piedras debajo de su pie y él pensó que se iba a caer. El zorro y la gallina se iban a ir al bote al mar. Después el oso, el conejo y el gallo se metieron al mar y el oso tenía que hacer de bote y conejo y gallo iban encima remando, pero con mucho miedo iban temblando y les paso una tormenta y abajo había un tiburón y al otro lado el zorro y la gallina estaban tranquilos y la gallina tenia gafas negras y el zorro se veía muy tranquilo y sonriendo. El oso, el gallo y

	<p>el conejo salieron del mar muy mojados y tristes y vieron el bote en la orilla de la playa y el gallo se veía muy triste pensaría que ya perdió a su gallina y antes fueron corriendo siguiendo las huellas del zorro y la gallina y miraron por la ventana, el gallo se alegró y se subió encima de la cabeza del oso para poder mirar bien y vieron que allí estaba el zorro con la gallina. Cuando el oso, el gallo y el conejo abrieron la puerta encontraron al zorro y a la gallina y los dos estaban asustados y el gallo estaba muy enojado y tenía un palo y el conejo estaba pensando y el oso estaba como asombrado y el gallo sigue enojado y entonces la gallina dijo voy a explicar todo lo que paso y el zorro se sentía avergonzado y la gallina les dijo que se quería quedar con el zorro y el oso estaba pensando y el conejo estaba muy reído y se tapo la boca y el gallo se desmayó de ver a su gallina besara al zorro y el zorro les brindo una taza de café y el zorro y la gallina se despidieron del oso, el gallo y el conejo. Pero el gallo seguía enojado con esa gallina ingrata y mala y FIN</p>
--	---

ANÁLISIS

Aunque la primera renarración la hizo sin ser orientado en la secuencia didáctica ,el estudiante muestra fluidez y coherencia al hacer la narración, le da un inicio, presenta la fuerza de transformación y un estado final, confunde el zorro con un lobito y le asigna un significado de la importancia de rescatar a esa gallina “esa gallina era la que ponía los huevos más deliciosos para todos y entonces no podían perder a su gallina”, omitió estados de ánimo e intenciones, algunas acciones realizadas por los personajes. Ya en

la segunda renarración el estudiante adquiere competencias para mejora su renarración y especifica detalles omitidos en la primera renarración. Hace una renarración en donde identifica los personajes y el inicio de la historia, cuenta las acciones que hacen los personajes y distingue el momento en que se presenta la fuerza de transformación, además de asignarle voces a los personajes y realiza inferencias “el zorro le tapó la boca a la gallina para que no hiciera bulla”, también reconoce en los personajes su estado de ánimo y sus intenciones y el momento en que el zorro cambia su actuar frente a la gallina, observa los gestos de los animales para asignarles estados de ánimos” el zorro estaba como con cara de enojado y las cejas enojadas”, hace inferencias en el modo de pensar del gallo” y el gallo se veía muy triste pensaría que ya perdió a su gallina”, infiere que la gallina por su actuar es “esa gallina ingrata y mala”.

Realmente se nota el cambio entre la primera versión con la segunda ya que en la primera es difícil elaborar una narración coherente y con sentido, por ende es difícil establecer inferencias.

Cristian: 8 años estudiante que se encuentra repitiendo el año escolar y participo de todas las secciones de análisis.

Primera renarración	Segunda renarración
Había una vez en una casa vivía unos animales y entonces mm apareció el lobo feroz que se robó una gallina y se escapó a su casa.	Había una vez en un bosque una casita y vivía un conejo, un gallo y un oso. Después había un zorro entre los arbustos y vio unas lindas gallinas, cogió una y arranco a correr, después el gallo, el oso y el conejo lo persiguieron. Después fueron a un bosque oscuro y después la gallina estaba dormida. El oso estaba cansado y después el conejo y el gallo empujaron al oso porque no podía más. Después el oso, el gallo y el conejo se subieron a un árbol a descansar, el oso estaba descansando y el conejo y el gallo estaban investigando y el zorro y la gallina estaban dormidos en la

copa de un árbol. Después se bajaron, después el zorro y la gallina subieron a una piedra y el conejo, el gallo y el oso subieron. Después dijeron ¡oh! allí está! .Después el conejo .mmm a no la gallina y el zorro se metieron a una cueva a jugar ajedrez. Después el oso no se podía meter a la cueva y después el conejo lo cogió del pie y lo halo y después el oso...Mmm ve después el zorro cogió con la gallina y empezaron a correr a la playa y allí había un bote. Y después el zorro y después el conejo, el gallo y el oso se resbalaron. Después el zorro cogió un bote y metió a la gallina. Después al día siguiente el conejo, el gallo y el oso. El oso se puso como bote y subieron por unas horribles olas. Y el gallo y la gallina mmm ve yyyy la gallina y el zorro están en un bote, y la gallina tenía unas gafas y después el conejo, el gallo y el oso pararon y y y estaban cansados y después vieron una casita debajo de un árbol. Después fueron a ver por la ventana y ahí estaba el zorro y la gallina. Después el zorro, después el gallo, el conejo y el oso y el oso estaba con un palo. Después dijeron ¡ohhh!tranquilícese yo solo venía con la gallina para que me acompañara ya que yo vivo solo. Después la gallina les explico a ellos que quería estar con él. Después se sentaron sobre unas almohadas en una fogata y tomaron té y el oso, el gallo y el conejo se fueron en el bote y la gallina se quedó con el zorro,

	finalmente el zorro con una pluma les dijo chao y FIN
--	--

Uno de los cambios más notorios en la renarración de este niño, fue la cantidad de elementos que logro captar y contar en la segunda renarración. La primera renarración es un argumento muy corto en el que se le han escapado cantidad de detalles, solo hace un inicio con la frase tradicional “Había una vez” y una corta explicación de lo sucedido en el libro álbum. La segunda renarración es una construcción más completa de la historia que nos cuenta el libro álbum, el estudiante asistió de todas las sesiones de análisis de las imágenes y pudo ampliar su mirada frente a la historia. Los cambios más destacados son la estructura primera frente a la estructura narrativa de la segunda renarración tanto en longitud como en contenido, ya que la primera renarración es muy corta y con poco contenido. El estudiante logra reconocer algunas de las acciones que envuelven el contenido de la historia. Además, logra ceder la voz a los personajes en la segunda renarración. Infiere que el zorro corre peligro cuando dice :¡ohhh¡ tranquilícese yo solo venía con la gallina para que me acompañara ya que yo vivo solo.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

Las siguientes son las conclusiones del trabajo dando respuesta a cada objetivo específico

Este trabajo permitió a la docente penetrar las bondades que brinda el trabajo sobre la lectura de imágenes en el libro álbum, con los niños de grados iniciales, con el cual se evidenció la importancia del docente como guía de procesos, en este caso en particular del proceso de comprensión lectora. “La docente apoyada en su experiencia propone la tarea, mantiene la atención de los niños, hace las preguntas apropiadas, muestra que la tarea es posible, escoge el trabajo en los niveles de complejidad que los niños puedan resolver, presenta los textos, o aquellas partes que sean comprensibles para ellos, de tal modo que utilicen diferentes estrategias para acceder a los significados y sentidos que despliegan en el texto” (Orozco, 2003, p.104) “Es muy importante contar con actividades diseñadas por la maestra, para exigirle a los niños el empleo de diferentes tipos de inferencias” (Orozco, 2003, p.104-105)

Al analizar las interpretaciones la autora pudo observar que cada niño construye su significado o le da sentido al texto según sus saberes previos y su contexto, así como dependiendo del acercamiento al que se encuentre el niño con el mundo de la lectura, al hacer las transcripciones se hizo de manera invariable al relato de los estudiantes y pude constatar los diferentes niveles de comprensión inferencial y de atención que tienen los niños al re narrar un cuento, cada uno desde su imaginación.

Según Martínez (2004) se pudo constatar que los estudiantes utilizaron la inferencia genérica ya que todos reconocieron el género discursivo del texto en este caso el libro álbum, identificaron que era un cuento sin reconocer que a los cuentos sin texto se les llama libro álbum, y durante el desarrollo de la secuencia adoptaron este concepto y ampliaron su léxico.

Los estudiantes al participar del desarrollo de la secuencia didáctica realizaron comprensión lectora sobre la inferencia organizacional, ya que algunos alcanzaron a

reconocer la estructura y organización del libro álbum e identificaron los planos de la historia en cuanto a la situación inicial, fuerza de transformación, cambios en la conducta o intenciones de los personajes y la situación final. De allí la importancia de los libros de imágenes, mediante los cuentos el niño va conociendo, con alegorías adecuadas su modo de aprehender el mundo, la cruda realidad de la vida. Estos cuentos a diferencia de cualquier otra forma de literatura, lleva al niño a descubrir su vocación, sugiriéndole las experiencias que necesita para desarrollar su carácter.

Por otro lado, y retomando a Burker (2005) el desarrollo de la secuencia didáctica logro que la mayoría de los estudiantes que participaron de las sesiones lograran un nivel de interpretación icono-grafico al identificar y hacer descripción de algunos objetos presentes en las imágenes. Un cuento con solo imágenes es, ante todo, una obra de arte que deleita e instruye al mismo tiempo. Como en todas las grandes artes, cada significado profundo será distinto para cada persona e incluso para la misma en diferentes momentos de su vida.

Se nota que los estudiantes que participaron del desarrollo de toda la secuencia lograron llegar a un nivel más avanzado de comprensión lectora inferencial, ya que al revisar los primeros relatos se logra constatar que son renarraciones carentes de sentido ya que los niños es primera vez que se enfrentan a este tipo de texto y al no contar en casa con una cultura lectora se ve enfrentado al poco dominio del discurso y puede obviar información importante del tema (Cruz, Caballero & Ruiz; 2013).

La lectura analítica guiada por la docente como lo plantea Correa citado por Orozco (2003) "tiene el propósito de plantear interrogantes y observaciones sobre lo que en el cuento esta dicho sin ser dicho" (p.107)

La escuela tiene una responsabilidad importante y por lo tanto un compromiso de establecer estrategias para que el disfrute por la lectura y la literatura se mantengan en la escuela y perduren para toda la vida. Los niños participaron activamente de las actividades propuestas, la docente encargada se mostró interesada en la investigación, reconociendo la importancia de la implementación de la secuencia didáctica para favorecer la lectura de los niños, viendo la necesidad de generar más espacios donde esta tenga un papel esencial en las actividades realizadas en el aula.

Según Romero (2017), el desarrollo cognitivo se centra en los procesos de pensamiento que son dados por ajustes y acomodaciones que ocurren cuando los niños aprenden habilidades particulares como percibir, pensar, comprender y desenvolverse en la realidad. Algunas actividades como darles voz a los personajes, discriminar cada uno, favorece a explorar, producir, comparar, formular hipótesis; permitiendo la construcción progresiva y significativa del pensamiento y sus diferentes tipos de conocimientos. Las sesiones de estimulación de cuentos solo con imágenes deben ser enfocadas a promover el desarrollo cognitivo.

La lectura del libro álbum es un reto para los estudiantes de grados iniciales ya que les exige re narrar las situaciones y fijarse en los detalles que le dan atributos a la historia, por ejemplo para los estudiantes fue difícil identificar la intención inicial del zorro, no lograban relacionarlo con la realidad y con la imagen donde él está detrás de los arbustos mostrando su lengua en señal de tener hambre o querer comérsela, de hecho pensaron que el solo quería ser u amigo ya que en su imaginario no desean que el zorro se coma a la gallina.

Aunque los niños de mayor edad en la segunda renarración que había sido mediada por la docente y orientada con preguntas lograron producir una renarración con una serie de acciones secuenciales, con lógica y con un final que daba solución al problema inicial, algunos pudieron destacar aspectos morales en las acciones de los personajes.

Los estudiantes que no participaron del desarrollo de la secuencia didáctica no lograron hacer una renarración clara y secuenciada, sin que el inicio se relacionara con el final o sin que haya relación entre el tiempo expresado y las acciones de los personajes, describiendo acciones sin fijarse en el tema o en la fuerza de transformación que desenvuelve la historia y omitiendo los personajes y mucho menos captando las intenciones de cada uno.

También se pudo observar que los niños se vieron enfrentados a un libro sin texto en el cual esperaban poder hacer una lectura textual o que en su defecto la docente les leyera y ellos así hacer su interpretación de lo que le presentaba la maestra o los niños

más ágiles en decodificar texto, fue algo difícil poder iniciar la lectura de las imágenes , ellos ya habían hecho lectura de libro álbum pero sin orientación de la maestra, hacían sus interpretaciones o simplemente veían las imágenes sin darle un significado secuencial, en este caso no lograban arrancar el inicio de la historia , se bloquearon al no ver letras y solo en el momento que un estudiante tomó la iniciativa de leer las imágenes, los demás se animaron a querer hacerlo ellos y a ponerle voces a los personajes y fue muy interesante descubrir con ellos esta experiencia de construcción de significado y comprensión lectura desde lo inferencial.

Se observó que algunos tuvieron mayor fluidez verbal y coherencia al narrar su parte de la historia, se cumplió el objetivo de que los niños disfrutaran y estuvieran a la expectativa de esta, fortaleciendo también así su vocabulario, expresión y capacidad de escuchar. Finalmente se logró a través de esta actividad que la mayoría de los niños dejara la timidez a la hora de hablar y mejoraron en la creatividad para improvisar. Algunos tuvieron la habilidad para cambiar de sonido fácilmente cuando este no era del agrado de su compañero, a otros se les dificultó un poco, cumpliéndose así el objetivo en la mayoría de los niños.

Según Romero (2017), el desarrollo cognitivo se centra en los procesos de pensamiento que son dados por ajustes y acomodaciones que ocurren cuando los niños aprenden habilidades particulares como percibir, pensar, comprender y desenvolverse en la realidad.

Es relevante tener en cuenta que una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo (Gil y Flórez, 2011). Fue muy difícil para los niños en un primer momento identificar los personajes , sus intenciones, comportamientos y hacer una lectura coherente, se pudo evidenciar en los niños de grado segundo una mayor capacidad para establecer algunas relaciones iniciales en lo que la imagen presentaba y que les permitía inferir y reconocer por qué sucedían algunas situaciones en el desarrollo de la lectura, mientras que los estudiantes de grado primero fue más difícil establecer las relaciones entre los personajes , la fuerza de transformación , las intenciones de los personajes y por qué el final fue muy diferente a lo que se hubiera esperado, ya en el segundo acompañamiento de la lectura guiada por preguntas, se pudo evidenciar que

esta lectura necesita orientación del docente, el cual permite que los estudiantes hagan una lectura más profunda y se fijen en situaciones que se pueden llegar a omitir sin una lectura dirigida. En lo relativo al desarrollo del lenguaje, los niños avanzaron poco a poco, adquiriendo nuevas palabras, interiorizadas desde lo que expresaban los otros niños.

Se logró vislumbrar que los estudiantes establecieron Interferencias mentales y de acción con respuestas mediadas por juicios de otro. Los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para “comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (se conoce como teoría de la mente” (Gil y Flórez, 2011, p.106).

Otro aspecto a resaltar es la génesis del pensamiento la cual evoluciona a medida que trascurrían las lecturas. Se permitió el desarrollo de sus capacidades expresivas-lenguaje-cognitiva:- Concentración y capacidad atencional memoria-habilidades organizacionales- percepción y discriminación- capacidad de representación simbólica-ideación, imaginación y creatividad.

La secuencia didáctica ayudo en mejorar la comprensión inferencial en los estudiantes de grados iniciales, ya que los docentes debemos encaminar los estudiantes hacia la lectura, crear vínculos entre ellos, vista como algo placentero y fortalecer la comprensión, en este caso desde la inferencia, lo cual permitió vislumbrar un sin número de apreciaciones y construcciones narrativas en los niños ya fuera por su edad, por su relación con los pre saberes o diversas situaciones de su contexto.

Así como esta secuencia didáctica arroja resultados que nos muestran la necesidad de realizar con los estudiantes de grados iniciales un acompañamiento real y que es una guía para transformar la enseñanza de la lectura y las prácticas que se tejen a su alrededor, ahondando no solo en desarrollar una lectura literal sino en confrontar a los estudiantes con la construcción de inferencias de diferentes tipos. Los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (se conoce como teoría de la mente (Gil y Flórez, 2011).

El lenguaje es el vehículo que viabiliza el desarrollo del pensamiento, inicialmente el pensamiento individual mediante el juego simbólico o juego de imaginación e imitación, luego, el pensamiento colectivo basado en las respuestas a los “por qué” del niño. **Con las actividades del libro álbum**, se fortaleció el *área del lenguaje*. Estas actividades están orientadas a los niños con el fin de promover el uso correcto de dos habilidades comunicativas (hablar y escuchar).

Con base en sus relatos, se trabaja la oralidad para generarles un clima de confianza y seguridad. Además, se trabajaron los rasgos distintivos del sonido como la altura, la intensidad, el timbre; conduciendo a enriquecer el vocabulario. Se considera que en gran medida las actividades cumplieron los objetivos en gran porcentaje ya que la propuesta es una guía facilitadora como impacto socioeducativo, con la introducción de los usos de estrategias que contribuyan, con acciones, dinámicas, incentivos y estímulos, a través de las imágenes que tenía el libro álbum como estrategias hacia los aprendizajes. Los niños crearon una historia en conjunto y a medida que cada uno iba narrando su parte de la historia incluía sonidos. Evidenciando como iban ampliando su vocabulario fortaleciendo así su fluidez verbal. Se observó que algunos tuvieron mayor fluidez verbal y coherencia al narrar su parte de la historia. Cada niño al narrar el cuento, se mejoró la dicción y la entonación de cada uno. Se puede evidenciar que los niños al hablar fortalecen como dice Bueno y San Martín (2015) los músculos de la boca-lengua, aprendiendo cómo los sonidos se combinan para formar palabras y frases.

5.2 Recomendaciones

El modelo pedagógico de la institución educativa es con base al desarrollo humano integral y tiene un enfoque en el aprendizaje significativo por lo tanto tiene relación con el texto *“Evaluación curricular y mejora didáctica”* de Fontán (2004) el cual se argumenta sobre la teoría curricular práctica, debido a que se plantean unos objetivos que se quieren alcanzar en el currículo y se plantea cómo se van a valorar, por medio de actividades en las cuales los estudiantes evidencian su aprendizaje.

De otro lado, los primeros años de vida de los niños son esenciales para la estimulación de la inteligencia, la personalidad, la conducta social y sus dimensiones, que conllevan al desarrollo motor y del lenguaje de estos. Por ello, se deben ofrecer al

niño las herramientas necesarias, el ambiente propicio para que adquiriera las bases para el logro de su desarrollo integral. Y ello no solo se logra en el colegio, es clave que en el proceso de estimulación estén presentes los padres de familia para que trabajen en conjunto con el docente, especialmente, desde los primeros meses de vida para potenciar sus habilidades, capacidades y garantizarles éxitos en su vida. Tal como lo señala Montserrat citado por Gil (2014) el niño comienza su escolarización (3-6 años) con las estructuras del lenguaje, más concretamente del habla, interiorizadas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone que los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, con el propósito de promover un desarrollo en el área motora y de lenguaje que haga de los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. (MEN, 2014). Por lo tanto, se hace indispensable aprovechar el gusto de los escolares por los cuentos, esto conlleva a establecer que estrategias lúdicas – didácticas contribuyan al desarrollo de lenguaje y motricidad de los niños.

El contexto que rodea el proceso formativo es muy representativo, los aspectos de tipo social, cultural, del lenguaje, entre otros pueden incurrir en la evolución del aprendizaje de un grupo de estudiantes. Por lo anterior, la planeación en el aula debe realizarse siempre para desarrollar una práctica didáctica eficiente que estimule el desarrollo integral. Se puede considerar la didáctica una ciencia debido a su carácter intencional en el cual todos los actores buscan una meta que es el aprendizaje a través de diferentes mecanismos por los cuales se busca que el conocimiento sea interiorizado por el que aprende. Es a través de diseños de estrategias metodológicas que se busca la meta que es el aprendizaje.

Se puede afirmar que, con las acciones planteadas en este programa realizado, se pueden fortalecer las diferentes áreas de desarrollo del infante, es decir, el área socio afectiva, cognitiva, motora y comunicativa. Para lograrlo, es fundamental que los docentes asuman un compromiso, una gran responsabilidad social para orientar sobre las estrategias que deben poner en práctica para estimular a sus alumnos, ya que es de vital trascendencia conocerlos bien, sus características físicas y psicológicas para así

planificar y llevar a cabo un programa de estimulación a través de los cuentos en el cual ellos también hagan partícipes a sus pares.

De otro lado, los primeros años de vida de los niños y niñas son esenciales para la estimulación de la inteligencia, la personalidad, la conducta social y sus dimensiones. Por ello, se deben ofrecer al niño las herramientas necesarias, el ambiente propicio para que el niño adquiera las bases para el logro de su desarrollo integral. Y ello no solo se logra en el colegio, es clave que en el proceso de estimulación estén presentes los padres de familia para que trabajen en conjunto con el docente, especialmente, desde los primeros meses de vida para potenciar sus habilidades, capacidades y garantizarles éxitos en su vida.

6. Referencias

- Abad Molina, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012
- Aguilera et al (2018). Con mi cuaderno digital voy leyendo y comprendiendo: una estrategia para la comprensión lectora en el aula. Tesis de Maestría. Huila. Universidad Santo Tomas
- Arango et al. (2015). Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Manizales Departamento de Educación Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Manizales Colombia.
- Armero-Henao, C. (2018). Leer y pensar: estrategias para comprender. Tesis de Maestría. Universidad Externado de Colombia, Facultad de Educación, Bogotá D.C. Disponible en: https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1237/1/CBA-Spa-2018-Leer_y_pensar_estrategias_para_comprender_Trabajo_de_grado.pdf
- Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>.
- Avendaño, I y Martínez, D. (2013). Incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3° grado de Básica Primaria. Revista Escenarios • Vol. 11, No. 1, Enero-Junio de 2013, págs. 7-22.
- Blúmer, H. (1937). Symbolic interaction. En E.P. Schmidt (Ed.), Man and society. Nueva York: Prentice Hall.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Del Zorzal. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=SyYL0MXfTQMC&lpq=PP1&pg=PA14#v=onepage&q&f=false>
- Bueno, M. y Sanmartin, M. (2015). Las rimas, trabalenguas y canciones como estrategias metodológicas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años de edad del centro infantil del Buen Vivir "Ingapirca" , de la comunidad de Ingapirca de la

parroquia Santa Ana, Cantón Cuenca, Provincia del Azuay. Trabajo de grado. Cuenca: Universidad politécnica Salesiana

Caballeros Ruiz, Marta Zoila, & Sazo, Eva, & Gálvez Sobral, José Andrés (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 2 de Octubre de 2019]. ISSN: 0034-9690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28437146008>

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En *Leer para comprender, escribir para transformar* (p.53-60). Bogotá: Serie río de letras.

Camps, A. (1993). *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Infancia y Aprendizaje*. ISSN 0210- 3702, pp. 209-217.

Camps, A. (1998). La especificad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. ISBN 84-85840-73-9, pp. 33-47.

Camps, A. (2009). *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria*.

http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

Camps, A. (2012). La Investigación en Didáctica de la Lengua en la Encrucijada de Muchos Caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 23-41 (1022-6508) - OEI/CAEU

CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación / Teresa Colomer*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Corral, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. *Revista cubana de psicología*, Vol. 18, No. 1, Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>.

Correa-Restrepo, M et al (2003). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Santiago de Cali. Disponible en: <file:///C:/Users/AVICCI/Desktop/Nueva%20carpeta/el%20ni%C3%B1o%20cientifico,%20lector%20y%20escritor%20miralba%20correa.pdf>.

- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cruz, V.; Caballero P.; Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.16450>
- Chacón, O (2004) Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana. Trabajo de grado. España: Universitat Rovira i Virgili.
- Chen, Chih-yuan (2005) *Guyi Guyi*. España: Thule Ediciones
- De Mier, Amado y Benítez, (2015), Pykhé. Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282015000200009&script=sci_arttext.
- Everaert-Desmedt, N. (2003). El guion de Bin Laden. Análisis semiótico de un dibujo en la prensa. *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 8. No 21 (Abril-Junio, 2003) Pp. 87-100. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* / ISSN 1315-5216
- Ferreiro, E. [2002] "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura", ed. Siglo XXI, S.A., México.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E. & Teberosky A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. [2002] "Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura", ed. Siglo XXI, S.A., México.
- Fernández, E y Liévano, G. (2018). Enseñanza de la literatura en los estudiantes del grado primero de la institución educativa General Santander a través de la propuesta: formando pequeños escritores. Tesis de maestría. Universidad ICESI, Escuela de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación. Cali Colombia.
- Fontán, M. T. (2004). *Evaluación curricular y mejora didáctica*. El guiniguada.

- Galiana et al (2016). Tipología textual y comprensión lectora en alumnado de 2º ciclo de educación primaria. Universidad de Valencia España. Disponible en: <file:///C:/Users/AVICCI/Downloads/archivoPDF.pdf>.
- García-Vera, N. & Rojas-Prieto, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares. Revista *Pedagogía y Saberes* No 42 pp. 43-60 Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia.
- Gil, L. y Flórez, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 9:103-125
- Gil, V. (2014). Estimulación y desarrollo del lenguaje en la escuela infantil. Trabajo de grado. España: Universidad de Almería
- Gómez, Luis Felipe (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXVIII(3-4), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 2 de octubre de 2019]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27012440005>
- González Valenzuela y Delgado Ríos. (2007). Revista de educación. Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y primaria. http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_14.pdf.
- Gorbachev, Valeri (2007) Para eso son los amigos. Bogotá: Editorial Norma
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, María del Pilar (2014) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Hurtado de Barrera, J. (2004). Cómo formular objetivos de investigación Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en: [http://acueductofacatativa.com/archivos/menu%20acueducto/normatividad/FORMULAR%20OBJETIVOS%20PARA%20TRABAJO%20DE%20INVESTIGACION%20\(1\).pdf](http://acueductofacatativa.com/archivos/menu%20acueducto/normatividad/FORMULAR%20OBJETIVOS%20PARA%20TRABAJO%20DE%20INVESTIGACION%20(1).pdf).
- Jara, J. P. y Méndez, A. (2010). *Aplicación del modelo quinario de Larivaille como estrategia estructural para la comprensión lectora del texto escrito y audiovisual. Trabajo de grado*. Chillán: Universidad del Bio- Bio
- Jolibert, J y Equipe d'ECOUEN (1991). Formar niños productores de textos Traducción al castellano por Viviana Galdames y Alejandra Mediana. Chile, Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Kaufman, A.M. y colaboradores (2007). *Leer y escribir - El día a día en las aulas*. Buenos Aires, Ed. Aique.

- Lerner, D. (2011). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. (2010). La búsqueda de la buena pregunta y el libro “¿Tú qué sabes?”. Elementos a considerar: lecturas desde el mundo globalizado y la concreción del “paradigma ecológico”, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/708/.
- López, G. (2010). “Las conexiones ocultas” de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/831/.
- López, G. (2010). ““El próximo escenario global” de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/832/.
- López, G. (2010). Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.
- Martínez, M. C. (2004). “El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?” En revista Lenguaje, Escuela Ciencias del Lenguaje, Cali.
- Lerner, D. (2011). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica, México. Disponible en: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>.
- Libros del Zorro Rojo (2015) Béatrice Rodríguez [Documento en línea] URL <https://librosdelzorro1.blogspot.com/2015/02/beatrice-rodriguez.html>
- Mead, G. (1993). Espíritu, persona y sociedad. Barcelona: Paidós
- MEN (2014) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar [Documento en línea] URL https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Nacional de Lectura y Escritura. [Documento en línea] URL https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html?_noredirect=1
- Montealegre, Rosalía, & Forero, Luz Adriana (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta Colombiana de Psicología, 9(1), undefined-undefined.

- Ordoñez, G. (2010). La lectura de imágenes fijas como didáctica de aprendizaje en niños de segundo y tercer año de primaria del colegio nacional Pio XII de Mocoa Putumayo. Universidad de Nariño, Facultad de Educación.
- Orduz, M. (2017). Uso de las tic y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria. i.e. Fabio Riveros – Villanueva. Colombia, año 2016. Tesis de maestría. Universidad Privada Norbert Wiener, Escuela de Posgrado, Lima Perú.
- Orozco, M. C. (2003). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Universidad del Valle
- Ospina-Canencio, C. (2011). *El libro álbum: lecturas y lectores posibles*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación.
- Ospina-Canencio, C. (2017). Lectores imaginados por las revistas infantiles: *Chanchito* revista semanal ilustrada para niños y *Mamita* revista semanal de cuentos infantiles. Revista de Humanidades N°35 (ENERO-JUNIO 2017): 103-135 ISSN: 07170491.
- Ospina, Cielo (2016). Para una teoría del libro álbum en Chile: problemas y divergencias de un género en la producción y crítica literaria reciente. Revista Umbral N°1 año 2. Santiago: CIEL - Universidad de Chile
- Otero, Jorge (2014) Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica [Documento en línea] URL <http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>
- Pérez-Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Universidad Javeriana. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Pérez, M., Roa, C. (2010). Referencias para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Colombia. Kimpres Ltda.
- Piacente et al. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 21(1), 61-88.
- Puerto-Rubio, M. (2015). Leer con imágenes, dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Bogotá Distrito Capital. Disponible en:

- <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>
- Reyes, Y. (2016). *“La sustancia oculta de los cuentos” En: La poética de la infancia.* Colombia: Luna Libros.
- Rodríguez, Béatrice (2009). *Ladrón de Gallinas*, de Béatrice Rodríguez. España: Libros del Zorro Rojo
- Rodríguez, C. y otros. (2015). *Leer es mi cuento. Libros para la primera infancia, retorno de una inversión.* Bogotá: Fundalectura.
- Romero, E. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Rev enferm Herediana.* 10(1):9-13.
- Sánchez et al. (2018). Estrategia didáctica, mediada por TIC, para mejorar las competencias lectoescritoras en estudiantes de primero de primaria. *Revista SABER, CIENCIA Y Libertad, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, ISSN: 1794-7154 Vol. 13, No. 2, Julio-diciembre 2018 Págs. 235-247.* En: <file:///C:/Users/AVICCI/Downloads/4638-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7971-2-10-20181217.pdf>.
- Solé, Isabel (1997). *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó
- Solè, Isabel (2011). *Competencia lectora y aprendizaje.* (España, Editorial de la Universidad de Barcelona).
- Solé, (2012). *Competencia lectora y aprendizaje.* Revista Iberoamericana de educación.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* New York: Guilford Press.
- Steiner, M. (2012). *Comprender las imágenes. Entre las formas simbólicas y los procesos culturales.* Cuadernos del centro de Estudios de diseño y Comunicación N° 39.
- Teberosky, A. (2001). *La iniciación en el mundo de lo escrito.* En Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.* (pp.59-68) Barcelona: Graó
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias.* México: Pearson- Prentice Hall.
- Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos.* Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna Bogotá D.C. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/1945/d967328e78870d6144103f8100532feaa1cc.pdf>
- Vásquez, F. (2006). *La enseña literaria. Crítica y didáctica de la literatura.* Bogotá: Kimpres.

Viramontes-Anaya; Morales-Sifuentes y Delgado-Nájera. (2016) Disponible en:
<https://www.redalyc.org/html/461/46148194004/>.