

APRENDIZAJE COOPERATIVO: CAMINO HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA

Monografía para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en
humanidades: español e inglés

Presentado por

Jennifer Paola Gracia Salgado

Asesorado por

Olbers Giraldo Duque

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

BOGOTÁ. 2017

CÓDIGO: 037_MON_ESP_2017-2

Página de Aceptación

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos


Primero que todo quiero agradecer a Dios porque sin él nada de esto sería una realidad.

Segundo, quiero agradecerle a mi hija Valeria Arciniegas Gracia por sacrificar un poco de su tiempo para el cumplimiento de este logro.

A mi familia y en especial a mi madre para mostrarle que los sueños si se cumplen. A mis amigos porque sin su ayuda y apoyo incondicional nada de esto hubiera sido posible.

A mi suegra Elsa Malagón por su absoluto amor y apoyo día a día.

De manera muy especial quisiera agradecer a mi asesor de tesis Olbers Giraldo por su disposición constante en la construcción de esta investigación, también a la institución IED La Candelaria por brindarme la oportunidad de llevar a cabo mi proyecto en su institución y a la docente Martha Rojas por brindarme su acompañamiento y apoyo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 100	

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aprendizaje cooperativo: camino hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora
Autor(es)	Gracia Salgado Jennifer Paola
Director	Olbers Giraldo Duque
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 82 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRESIÓN, LECTURA, APRENDIZAJE COOPERATIVO, LIBROS ÁLBUM.

1. Descripción
<p>Trabajo de grado que tuvo como finalidad determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión de lectura a nivel literal e inferencial de los estudiantes de grado 202 del Colegio La Candelaria jornada mañana, quienes presentaron problemas para reconocer las características de los personajes, la descripción de lugares y, a su vez, proponer moralejas, conclusiones y/o cambiar el final a la historia teniendo en cuenta su realidad, además mostraron dificultades para desempeñar trabajos en equipo debido a las relaciones de poder en las cuales se hacen presente las agresiones verbales y físicas entre pares. A partir de la problemática expuesta, se propuso el aprendizaje cooperativo con el fin de mejorar en primer lugar mejorar la comprensión de lectura del grupo y de igual manera, fortalecer la relación interpersonal de los participantes. Para lograr esto, se adaptaron los postulados de Jurado (2002), Cassany (2006) y los hermanos Jhonson y Jhonson. Finalmente, se implementó y analizó la propuesta de intervención por medio de una rúbrica y unos criterios de evaluación.</p>

2. Fuentes

- Arias, J. d., Cárdenas, C., & Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama
- Cassany, D., Luna M. & Sanz G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Colmenares, A., Piñero, M. (2008) *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Venezuela: Editorial Laurus. Vol. 14, Núm. 27, pp. 96-114
- Correa, J. et al. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. En MEN, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Colombia: Norma.
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Ferreiro, E, (1998), *Alfabetización: Teoría y práctica*, México, Siglo veintiuno editores.
- Habib, M., (1994) *Bases neurológicas de las conductas*. Barcelona: MASSON, S.A
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). <http://cooperativo.sallep.net/>. Obtenido de <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Jimenez, V., (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología.
- Jurado, F. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* Bogotá: Editorial Magisterio. Recuperado de <http://fabiojuradovalencia.blogspot.com>
- Jurado, F., Bustamante, G., Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Editorial plaza y janes, segunda edición.
- Jurado, F. (2010). *Niveles de lectura*. Bogotá, Colombia: News & Politics, Business. Recuperado de <http://www.slideshare.net/cebaronva/niveles-de-lectura-4488090>

- La Candelaria I.E.D. (2016). PEI "*Éducation dans et pour la diversité*"
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Bogotá.
- Moreno, J. (1 de 12 de 2011). Comprensión y prácticas lectoras. Recuperado de Portales de la comunidad Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Nodelman, P, (2008), *The hidden adult: Definning children's literatura*. Baltimore: Jhons Hopkins University Press.
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES
- Orduz, Y. (2005). El ejercicio de la comprensión lectora en los estudiantes del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ruiz, S. D. (2013) Working by projects: A way to enrich critical thinking and the writing process in a third grade efl classroom. In *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15 (2) Bogotá, Colombia.
- Santiago, A., & al, e. (2010). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Ed. Alejandría
- Santiago, A., & al, e. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- Secretaría de cultura, recreación y deporte. Alcaldía Mayor de Bogotá.DC. (2007) *La Candelaria Observatorio de Cultura*. Obtenido de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education: A handbook for literacy instructors*. Ottawa, ON: Partnerships in Learning
- Vygotsky, L.S., & Kozulin, A. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: The MIT Press.

3. Contenidos

El presente trabajo de grado analiza de qué manera el juego cooperativo como estrategia didáctica contribuye en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria. Para tal fin, el documento inicia con la contextualización y delimitación del problema de investigación relacionado con las dificultades en la comprensión de lectura y las relaciones interpersonales que se identificaron mediante una serie de observaciones y la aplicación de una prueba diagnóstica. Seguidamente se señala el componente teórico comprendidos en cinco núcleos temáticos: lectura, comprensión lectora, inferencialidad, juego cooperativo y habilidades sociales. Más adelante se presenta la metodología utilizada y las categorías de análisis planteadas las cuales dan paso a la descripción de la propuesta intervención aplicada y su respectivo análisis de la información obtenida a lo largo del proceso. Finalmente, se registran los resultados y conclusiones, sumados a las recomendaciones propuestas para la realización de trabajos posteriores de índole similar.

4. Metodología

La presente investigación se presenta dentro del enfoque cualitativo, la cual orientó la aplicación de la propuesta hacia la exploración, la descripción y el entendimiento de la realidad de los estudiantes. Asimismo, se utilizó la metodología de la investigación acción, la cual permitió identificar una situación problema, para luego buscar una solución conforme al carácter activo del docente en formación en conjunto con una concepción compartida con la población, logrando en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. Para tal fin, se ejecutaron cuatro fases: observar y diagnosticar, diseño de propuesta, trabajo de campo y análisis de datos; de acuerdo con modelo propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1998).

De igual manera se establece la unidad de análisis: comprensión de lectura, la cual presenta dos categorías. La primera enfocada al desarrollo de la comprensión de lectura y sus respectivas microhabilidades según Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G (1997), determinando como subcategorías la construcción inferencias relacionadoras y optativas propuestas por Cisneros, M., Arias, G. & García, I (2010). Por su parte, la segunda categoría se centra en el uso del juego cooperativo como estrategia didáctica de acuerdo con Orlick T & Martínez (1995), apoyados por la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales; Arón, A & Milicic, N (1992).

5. Conclusiones

Después de la aplicación de la propuesta pedagógica se encontró que a aplicación del juego cooperativo como estrategia didáctica incidió en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes quienes fortalecieron sus microhabilidades a partir de la construcción de inferencias relacionadoras y optativas, puesto que se observó progresos para la descripción detallada, la confrontación de saberes, la indagación e interpretación de la información, la identificación de elementos sutiles entre acciones y actores presentes en el escrito y la construcción del sentido del texto desde su contenido explícito a su carácter implícito. De igual manera, su uso contribuyó con la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales, de modo que se alcanzó una transformación en la forma de interacción dentro del aula, favoreciendo conductas y actitudes hacia la escucha, la participación, la comunicación y la reconciliación. Por tanto, se mejoró en la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para la comprensión de lectura y otros tipos de competencias humanas.

Elaborado por:	Jennifer Paola Gracia Salgado
Revisado por:	Olbers Giraldo Duque

Fecha de elaboración del Resumen:	18	11	2017
--	----	----	------

Aprendizaje cooperativo: camino hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora

Tabla de contenido	
Página de Aceptación.....	2
Agradecimientos	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Caracterización.....	11
1.2 Diagnóstico.....	14
1.3 Delimitación del problema.....	18
1.4 Planteamiento de la Pregunta	21
1.5 Justificación.....	21
1.6 Objetivos	23
2. MARCO TEÓRICO	24
2.1 Antecedentes del problema	24
2.2 Referente Teórico.....	27
2.2.1 Lectura.....	27
2.2.2 Comprensión Lectora	29
2.2.2.1 Nivel Literal	31
2.2.2.2 Nivel Inferencial.....	33
2.3 Procesos de lectura	35
2.4 Libro álbum.....	38
2.5 Aprendizaje Cooperativo.....	40
2.6 Aprendizaje Cooperativo hacia una comprensión lectora.....	44
3. DISEÑO METODOLÓGICO	48
3.1. Enfoque y tipo de investigación	48
3.2 Unidad de Análisis	51
3.3 Matriz Categorical.....	52
3.4 Universo Poblacional	54
3.4.1 Muestra	55
3.5 Instrumentos de recolección de da datos.....	55
4. TRABAJO DE CAMPO	57
1.1 Fase de Sensibilización. Comparto, conozco y aprendo.	57
1.2 Fase 2. Intervención	60
1.3 Fase 3. Evaluación.....	62

5. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS.....	63
6. CONCLUSIONES.....	80
7. RECOMENDACIONES	82
REFERENCIAS	83
ANEXOS.....	85

Listas Especiales

Tabla 1. Matriz Categorial	52
Tabla2. Diario de campo.....	85
Tabla 3. Rúbrica de evaluación.....	91
Tabla 4. Tabulación y triangulación de los resultados.....	92
Tabla 5. Cronograma	94
Gráfico 1. Entrevista estudiantes	87
Gráfico 2. Resultados prueba diagnóstica.....	89
Gráfico 3. Resultados prueba diagnóstica.....	65
Gráfico 4. Triangulación indicadores comprensión de lectura.	75
Gráfico 5. Triangulación resultados aprendizaje cooperativo y libros álbum	79

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Caracterización

La presente monografía desarrollada durante año y medio tuvo lugar en el colegio “IED La Candelaria”, sede B, institución de carácter público que se encuentra ubicado en la Calle 12C #1A-24 en el barrio la Inmaculada, localidad de la Candelaria de la ciudad de Bogotá.

Actualmente, cuenta con las tres jornadas y con tres sedes, las cuales ofrecen educación en los tres niveles: preescolar, básica primaria y media.

La Localidad 17: la Candelaria, fue constituida mediante la Ley 1 de 1992 que reglamentó la división territorial del Distrito Capital y está llena de historia, pues en ella se desarrolló la fundación de la ciudad de Bogotá el 6 de agosto de 1538 por Gonzalo Jiménez de Quezada, en la Plaza del Chorro de Quevedo. Además, es reconocida por ser el centro histórico, arquitectónico, cultural y administrativo de la ciudad y del país. (Alcaldía Mayor de Bogotá. D.C. LaCandelaria).

Ahora bien, a nivel general, la población foco de la investigación cuenta con nivel de Sisbén 1 y 2, debido a la gran diversidad cultural y social que emerge desde diferentes partes del país en situación de vulnerabilidad, ya sea por: desplazamientos forzados, personas en situación de discapacidad, extraedad, indígenas, personas afrodescendientes, reinsertados y/o desmovilizados, abandono o en situación de protección por el estado; factores que van de la

mano, tanto con el bajo nivel de escolaridad de los padres y acudientes, como con las grandes limitaciones económicas de las familias que en su gran mayoría desarrollan trabajos informales para vivir.

Atendiendo estas consideraciones, el proyecto educativo institucional PEI cuenta con un énfasis en turismo y patrimonio que está orientado a desarrollar y fortalecer de manera integral y continua todas las dimensiones del ser humano. Lo anterior, le permiten al estudiante potencializar y apropiar correctamente el conocimiento, fruto de las competencias ciudadanas que lo hacen ser parte activa de una comunidad equitativa, incluyente y solidaria. (PEI, 2016)

Adicionalmente, el colegio ha implementado proyectos pedagógicos transversales tales como: educación para el ejercicio de la democracia, educación para la afectividad, uso del tiempo libre y el proyecto ambiental escolar: “cuido mi entorno, quiero mi colegio”; al igual que el plan de prevención de desastres y emergencias, proyecto pedagógico expedicionario: “Reconocimiento y valoración del entorno cultural y natural como estrategia de educación para la convivencia”; proyectos que buscan el reconocimiento de la diversidad cultural, por medio de las distintas manifestaciones proactivas culturales, que emergen a partir de las proyecciones culturales que los estudiantes afrontan en su diario vivir. Lo anteriormente expuesto, se sintetiza en el lema de la institución: “Educación en y para la diversidad” (Manual de Convivencia, 2016)

Partiendo de los supuestos anteriores, la misión del colegio está dirigida a impulsar la construcción del proyecto de vida de los estudiantes que transformarán su realidad y la de su comunidad, gracias a la apropiación y empoderamiento de su territorio. Así mismo, la

institución estableció como visión orientar procesos humanos y pedagógicos de alta calidad encaminados a responder a las necesidades contextuales de su comunidad, mediante el reconocimiento de la población con necesidades especiales, partiendo del principio de que, la educación es un derecho de todos y no de unos pocos. (Constitución Política de Colombia, 1991) (PEI, 2016)

Pasando a otro aspecto relevante para esta tesis, la institución trabaja un enfoque pedagógico dialogante por medio del cual los estudiantes tienen la oportunidad de construir el conocimiento durante la mediación pedagógica con el docente; que a su vez, considera todas las dimensiones del sujeto, porque si bien es cierto que el aprendizaje constituye una de las bases de la educación no puede pretender abarcarlo todo, sino por el contrario, debe estar fuertemente articulado a las dimensiones del ser con sus respectivas particularidades. (PEI, 2016)

Resulta así mismo interesante indicar que los participantes en la investigación corresponden al curso 202 conformado por 24 estudiantes donde el 28% pertenece a las niñas y el 72% a los niños con edades que van desde los 7 años en un 60%, 8 años 28%, y 9 años 12%. Como complemento, el 76% de los estudiantes son de estrato 2; mientras que el 24% de los estudiantes pertenecen al estrato 1. (Anexo 2.). Cabe mencionar que, esta muestra cuenta con un niño diagnosticado con síndrome de Down. Llama la atención indicar que la muestra foco de la presente monografía se encuentra en el ciclo I del proceso educativo. Sobre la base de las ideas expuestas, los estudiantes están en capacidad de expresar de forma clara sus ideas y sentimientos en función de las situaciones comunicativas dentro y fuera del aula de clase. (Estándares básicos de competencias del lenguaje, 2006) (PEI, 2016).

Por otra parte, durante las observaciones realizadas se evidenció cómo el lenguaje corporal y oral de los niños era agresivo y ofensivo entre pares; palabras tales como: *no me joda, que chimba, ese negro, que fastidio, ¡qué mamera!*, hacían parte de las intenciones comunicativas entre los estudiantes que se desafiaban unos con otros. Ahora bien, por el contrario, los niños transformaban su discurso oral y físico cuando interactuaban con la maestra, ya que, el tono de voz bajo y el vocabulario era respetuoso y acorde al contexto. (Anexo 1)

1.2 Diagnóstico

El primer instrumento de recolección de información que se empleó fue el diario de campo, en el cual se describieron algunos aspectos en relación con el uso del lenguaje, tales como: el discurso comunicativo que se construyó entre los estudiantes, quienes discutían mediante argumentos sólidos y un tono de voz bastante elevado, quién o quiénes fueron los mejores en la actividad que se realizó durante el descanso. Del mismo modo, las diferentes interacciones comunicativas en las que se vislumbró un lenguaje verbal y físico muy agresivo entre los niños, a manera de reto. Como complemento se analizó, el lenguaje corporal de los estudiantes mientras estaban escribiendo y/o leyendo alguna actividad, dado que era notoria la postura semirrígida apropiada por los estudiantes durante el desarrollo de estas tareas escolares, teniendo en cuenta que, como anteriormente se mencionó, los alumnos estaban iniciando la adquisición del código escrito. (Ver. Anexo1 Diario de campo).

Ahora bien, el segundo instrumento implementado fue la encuesta a los estudiantes con la finalidad de entender las necesidades propias de la muestra en cuanto a familia, nivel socio económico, edad, preferencias, fortalezas y dificultades en las áreas del conocimiento y futuras proyecciones laborales.

En este orden de ideas, la encuesta preguntó a los estudiantes con qué personas vivían. Esta pregunta arrojó los siguientes datos: el 28% de los estudiantes viven en familias extendidas, el 40% familias monoparentales y el otro 32% familias nucleares. En relación con la estructura familiar de los estudiantes, la encuesta cuestionó a los educandos sobre las labores que desempeñaban los padres y madres para generar sus ingresos. Esta pregunta proporcionó los siguientes resultados: amas de casa 43%, vendedores 73%, conductores 37%, labores de oficina 21%, construcción 8%, meseros 9% y vigilantes 4%. La cuarta pregunta de la encuesta interrogó a los estudiantes, sobre quién era la persona que le ayudaba a desarrollar las tareas. Los resultados fueron los siguientes: mamá 56%, papá 20%, hermanos 16%, tíos 4% y primos 4%.

Aunado a la encuesta, se les consultó a los estudiantes qué persona era su acudiente. En síntesis, los resultados indicaron que: el 73% es la mamá, el 15% papá, 8% abuelos, 4% tíos. Dentro de este marco familiar y personal se investigó si algún estudiante de la muestra había sufrido de alguna enfermedad. Patrón que arrojó el siguiente resultado: 96% de la investigación ninguna y 4% Síndrome de Down. (Anexo 2. Ilustraciones 4, 7, 8, 9, 10, 11). En el aspecto familiar, llama la atención el alto porcentaje en el cual los estudiantes no tienen una relación cercana con sus padres, ya sea porque estos se encuentran presos, los padres se encuentran separados o los niños nunca han conocido a sus papás. Este aspecto se representa en un 50% de los estudiantes.

Luego de una serie de preguntas encaminadas a conocer el aspecto familiar de la muestra, se pasó a indagar sobre las preferencias de los estudiantes a nivel cognitivo dentro de la escuela. Razón por la cual, surgió la siguiente pregunta ¿Cuál es la materia en que te va

mejor? Mediante la cual se evidenció que el 40% de la muestra sentía mayor afinidad por el español, 24% matemáticas, 20% informática, 8% sociales y 8% francés. De la misma manera, se realizó la pregunta para conocer las áreas del conocimiento en las cuales los estudiantes sentían mayor grado de dificultad. Por lo cual, a título ilustrativo, indicaremos que el 46% tuvo problemas con español, 19% sociales, 16% matemáticas y finalmente 19% francés. (Ver. Anexo 2.)

Finalmente, la encuesta consultó cuáles eran las actividades que los niños más disfrutaban hacer en su tiempo libre. Como resultado se vislumbró que el 40% disfruta leer, 28% dibujar, 16% mirar televisión y 16% hacer deporte. Las evidencias anteriores dieron cabida a terminar la encuesta preguntando a los estudiantes ¿Qué querían ser cuando fueran grandes?, cuestionario que proporcionó los siguientes resultados: 32% quieren ser doctores, 24% no saben, 12% conductores, 12% veterinarios, 8% constructores, 4% bomberos, 4% ciclistas y 4% policías.

Como seguimiento a estas actividades de recolección de información, se aplicó la prueba diagnóstica de lectura y escritura del libro álbum “Mara tiene orejas de mariposa” que tuvo como objetivo identificar el nivel de comprensión lectora en dos niveles, literal e inferencial, de los estudiantes del grado 202. En este orden de ideas, la estructura del documento se diseñó en cuatro momentos que dieran cuenta del nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes. Sobre la base de las ideas expuestas, primero se diseñaron cuatro preguntas dos abiertas y dos de selección múltiple enfocadas a conocer el nivel literal de los aprendices. Segundo, se establecieron dos preguntas de opción múltiple a, b y c a nivel literal. Tercero, la actividad propuso que los estudiantes plasmaran de forma creativa al personaje desde su

percepción y gusto por la historia. Y finalmente, se proporcionó un espacio en donde los estudiantes hacían uso de sus conocimientos, experiencia, creencia y puntos de vista para escribir mediante una frase la moraleja del cuento.

Como seguimiento a la actividad, los estudiantes debían identificar características de los protagonistas, su relación con los lugares y el relato de hechos sucedidos a nivel literal. Dentro de esta perspectiva, es conveniente anotar que en la primera pregunta el 54% de la muestra obtuvo respuestas incorrectas, mientras que el 46% restante tuvo respuestas correctas. En cuanto a la segunda pregunta, el nivel textual arrojó que el 67% incorrectas y 33% correctas. En cuanto a la tercera pregunta referente al nivel literal el 79% de los estudiantes contestó mal y el 21% respondió correctamente. Finalmente, para el último cuestionamiento en relación al nivel literal, el resultado obtenido fue el siguiente 58% de los estudiantes fallaron y el 48% restante acertó. (Ver. Anexo 4)

De acuerdo con el nivel inferencial, los estudiantes presentaron una dificultad al momento de realizar inferencias y/o deducciones; puesto que no construyeron una relación significativa entre la información proporcionada en el texto y sus experiencias, sino por el contrario, desearon estas herramientas del pensamiento que ayudaba a sopesar la argumentación de las múltiples conclusiones a las que llegaron; por tal motivo, el 79% de la muestra contestó de manera incorrecta para la primera pregunta, mientras que el 21% acertó. En cuanto, a la segunda pregunta se obtuvieron los mismos resultados, es decir, el 79% de los estudiantes contestaron mal y el 21% respondió bien. Los patrones anteriores, se alteraron en los resultados de la tercera actividad de tipo inferencial, en donde el 33% de la muestra falló la respuesta y el 67% contestó correctamente. (Anexo 4)

Por último, es conveniente anotar, que la prueba diagnóstica, en su parte final, permitió que el estudiante hiciera uso de sus conocimientos previos, sus creencias y experiencias, en la medida que los educandos presentaban la moraleja de la historia que reflejó un contenido muy cercano a la realidad del estudiantado. Con base en este enunciado, se develaron los siguientes resultados el 5% de la muestra asoció su producción con sus experiencias, el 67% relacionó el texto con su personalidad; mientras que el 33% de los estudiantes no realizó ningún tipo de relación con algún aspecto social o cultural propio. (Anexo 4.)

Para finalizar, se evidenció el déficit en los procesos lectores de los estudiantes del grado 202 en relación con la comprensión lectora; puesto que los estudiantes fueron poco descriptivos a nivel literal al omitir muchos elementos narrativos que enriquecían el relato. Por otra parte, las inferencias fueron producto de la información explícita del texto y no se generaron relaciones con sus experiencias, creencias y/o conocimientos previos. De igual manera, se hace importante recalcar la falta de escucha por parte del grupo para la mayoría de actividades las cuales se vieron afectadas por el tono de voz tan alto y la poca atención de los estudiantes al momento que estaban siendo dadas las instrucciones.

1.3 Delimitación del problema

Teniendo en cuenta el resultado de las pruebas diagnósticas y los diarios de campo que se realizaron durante el proceso de observación y la etapa de intervención; en relación con aspectos propios del lenguaje como son la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha se evidenció un déficit en cada una de ellas, siendo más notorio la comprensión lectora de los estudiantes del grado 202. La reflexión anterior, permitió llegar a la conclusión de que las múltiples falencias encontradas en el grupo devienen de la mala comprensión lectora que los

estudiantes hacen al momento de leer una instrucción y/o indicación de cualquier actividad y/o área del saber, así como para hacer una interpretación textual y/o inferencial.

Cabe considerar por otra parte, el comportamiento verbal y físico entre los estudiantes durante el acto comunicativo, en la medida que, las relaciones de poder entre pares tienden a ser agresivas en la lucha por imponerse frente a los demás. (Anexo 1). Desde la perspectiva más general, la comprensión lectora presentó dificultad en dos niveles: textual, inferencial. Sin embargo, atendiendo estas consideraciones el problema trasciende la muestra en la medida que afecta significativamente los demás ejes transversales del proceso educativo; además de las múltiples situaciones cotidianas que ameritan una correcta interpretación en su lectura del mundo. En este caso, se considera necesario mencionar las razones por las cuales el presente estudio se centró en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

La primera razón deviene en cómo los aprendices que empezaron a adquirir el código escrito centraron su atención en decodificar los signos lingüísticos, desestimando el texto como una unidad de significación. Santiago, (2010). Como consecuencia, se perdió la conexión entre el lector y el diálogo con el texto, mediante un proceso consciente donde los sujetos cuestionan, elaboran inferencias, generan reflexiones teniendo en cuenta su realidad inmediata.

De ahí que, fue necesario enfocarse en la comprensión textual con el objetivo de fortalecer de manera integral todas las competencias del lenguaje que se complementan, teniendo en cuenta que el lenguaje representa una dicotomía cultural, pues todos sus elementos van fuertemente articulados unos con otros. (Anexo 4.) La segunda razón, se relacionaba con el

nivel inferencial; puesto que las deducciones en torno al relato eran producto de la información explícita del texto.

Por otra parte, las relaciones de poder entre los estudiantes generaron múltiples conflictos que debían ser solucionados mediante una metodología activa, participativa y conjunta que centró su atención en el mejoramiento de la comprensión de lectura a nivel grupal e individual. En este orden de ideas, disminuir el déficit de atención de los estudiantes, que en repetidas ocasiones malinterpretaron las indicaciones, puesto que se encontraban muy dispersos. .

En relación con las implicaciones anteriores, el aprendizaje cooperativo, al ser un método de enseñanza que requiere la colaboración conjunta, responsable y comprometida por parte de todos los integrantes del grupo, ayudó a los aprendices a centrar su atención en el cumplimiento del rol específico que cada uno tenía para lograr la comprensión lectora a nivel literal e inferencial. Al mismo tiempo, es pertinente señalar el poco contacto de los educandos con el libro álbum como material didáctico que integra la imagen y la palabra para generar múltiples lecturas que desarrollaron, potenciaron y mejoraron las diferentes competencias del lenguaje.

Las evidencias anteriores constituyeron las bases y argumentos de la presente tesis que trazó como objetivo, mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, mediante el aprendizaje cooperativo, como estrategia pedagógica que incentiva a la participación colectiva de los estudiantes durante la lectura de libros álbum.

1.4 Planteamiento de la Pregunta

¿Cuál es la incidencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora de libros álbum por parte de los estudiantes del grado 202 del Colegio La Candelaria?

1.5 Justificación

En la escuela como en la vida, la lectura es considerada una de las habilidades comunicativas más importantes para el desarrollo del hombre. Puesto que, a través de ella, se descubren soluciones a problemas que surgen en la cotidianidad como resultado de una constante interacción con el mundo. Se indica, asimismo, la variedad de léxico, expresiones y modismos que se adquieren durante la actividad lectora; factores que van de la mano con el desarrollo intelectual, social, cultural y cognitivo pertenecientes a cada individuo. De la misma manera, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso activo y colectivo durante procesos de cooperación que conlleven a la obtención de determinados logros lectores.

Partiendo de los supuestos anteriores, es importante tener en cuenta la problemática presentada en el aula de clase en cuanto a esta competencia comunicativa del lenguaje con espacios que promuevan la comprensión lectora por medio de una adecuada praxis que facilite el fortalecimiento de las interacciones sociales entre pares. Se quiere con ello significar, la importancia que tiene la familia y las instituciones educativas al momento de direccionar el proceso de aprendizaje de lectura en el menor, es decir, ofrecer espacios y estrategias pedagógicas que promuevan el gusto y el amor hacia la lectura. Igualmente, el aprendizaje cooperativo promueve relaciones solidarias y comprometidas además de la valoración del otro.

Como afirma el profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Santiago, (2010) alfabetizar a los estudiantes en la lectura requiere la apropiación de dicha herramienta indispensable para el desarrollo cognitivo y personal del ser, reconociendo que la lectura no es un proceso de codificación o decodificación de signos gráficos sino por el contrario es un proceso activo, dinámico y participativo entre el texto y su receptor. Y que por consiguiente, al hacer uso del aprendizaje cooperativo como método de enseñanza se garantiza un buen rendimiento tanto académico como social en determinada comunidad de aprendizaje.

Razón por la cual, la realidad académica de los estudiantes, en lo que a lectura y aprendizaje cooperativo se refiere, trasciende la vida estudiantil del sujeto de la escuela al trabajo y a todas sus relaciones sociales, determinando significativamente el desempeño positivo o negativo de cada labor realizada. De esta manera, al proponer estos proyectos, el maestro no sólo estará generando cambios en los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también estará aportando a nuevas formas de hacer pedagogía en aras de mejorar la forma de pensar de los estudiantes.

1.6 Objetivos

Objetivo General

- Determinar la incidencia del trabajo cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora de libros álbum por parte de los estudiantes del grado 202 del Colegio La Candelaria.

Objetivos específicos

- Identificar al inicio el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 202 del Colegio La Candelaria.
- Diseñar e implementar diferentes estrategias didácticas de comprensión lectora, a partir del trabajo cooperativo y los libros álbum.
- Analizar en la producción escrita de los estudiantes, el desarrollo y fortalecimiento de su comprensión lectora.
- Reconocer el impacto de las estrategias didácticas utilizadas durante la implementación, en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 202 del Colegio La Candelaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

Múltiples investigaciones se han realizado en torno al mejoramiento de la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo, especialmente, durante los primeros años en que se adquiere la codificación y decodificación de los diferentes códigos escritos en un espacio social, como lo es la escuela. Como afirma Habib (1994), todos los sujetos son seres sociales que aprenden y desarrollan el lenguaje durante las interacciones comunicativas entre individuos. Por tal motivo, se presentan tres trabajos de grado que argumentaron, aún más la presente monografía y la problemática detectada en el grado 202 del Colegio La Candelaria.

El primer antecedente, surgió en el marco de la práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional denominada: *Sí leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramientas para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos* (Delgado & Vargas, 2012), implementado en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño del curso 708 correspondientes al ciclo III. Dicho proyecto de investigación buscaba fortalecer la comprensión y goce por la lectura en los niveles literal e inferencial, a través de la implementación de estrategias lectoras mediante el uso de textos narrativos.

Como complemento crítico y social, proyectó que los estudiantes fueran conscientes del análisis y significación de su realidad. Para tal efecto, se aplicaron las estrategias de lectura propuestas por Barnett, el aprendizaje significativo de Ausbel y las etapas del desarrollo de

Piaget durante la pre-lectura, lectura, post-lectura. Para concluir, se comprobó que los talleres realizados fortalecieron de manera positiva la comprensión lectora de las estudiantes durante la reconstrucción local y global del texto.

El segundo antecedente, hace referencia a una investigación desarrollada en la Universidad Distrital bajo el nombre de " Working by projects: A way to enrich critical thinking and the writing process in a third grade EFL classroom" de Sandra Dolores Ruiz Niño publicada en la página Colombian Applied Linguistics Journal. Esta tesis de grado es el resultado de una investigación-acción cualitativa desarrollada con treinta y tres estudiantes de tercer grado en una escuela pública de Bogotá. Esta investigación tuvo como objetivo principal describir y analizar cómo el trabajo cooperativo fortalece el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes que están adquiriendo el inglés como lengua extranjera mediante la recolección de información que daba cuenta de las ventajas que tiene el uso de esta metodología cooperativa durante el proceso de escritura, teniendo en cuenta que los estudiantes participan de manera activa durante el proceso de interacción entre pares. (Ruiz, 2013).

Pasando al plano internacional, el tercer antecedente surge de una tesis de grado para Magíster de la Universidad Complutense de Madrid, presentada por Virginia Jiménez Rodríguez en el año 2004 y titulado bajo el nombre de: *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*, en el cual se analiza uno de los más importantes actos del proceso educativo, la lectura, ya que, como afirma (Anaya, 1994) el niño que no sabe leer está destinado al fracaso. Aunado a la situación, una buena lectura se convierte en una herramienta indispensable que permite al sujeto comprender su contexto.

Vinculando el concepto con la práctica, la profesional tiene como objetivo la creación de un instrumento bien elaborado que tenga la fiabilidad y validez necesarias para alumnos de 11 y 12 años de edad; con el cual se determina el nivel de lectura que poseen los estudiantes, que determinan si el alumno es o no un lector estratégico, desde el punto de vista de la metacognición. Para esto, se elaboró la escala ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora) que presenta los resultados de las diferentes fases de la lectura y los procesos implícitos que hay en ella. Al igual que los procesos de comprensión lectora en los que se activan múltiples procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos. Finalmente, la tesis concluye con unas reflexiones finales acerca de la implementación de dicha escala.

A manera de conclusión del presente acápite, se pudo constatar cómo el aprendizaje cooperativo fue trabajado para el fortalecimiento de habilidades como la escritura y la oralidad con niños de básica primaria tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Sin embargo, luego de realizar la búsqueda y cotejar la información se llegó a la conclusión que no se han realizado investigaciones que desarrollen la comprensión lectora a través del aprendizaje cooperativo como herramienta pedagógica. De esta manera, el presente proyecto de investigación cobra mayor relevancia, puesto que es un punto de partida para las futuras investigaciones que genere la Universidad Pedagógica Nacional.

2.2 Referente Teórico

La presente monografía tiene como finalidad teorizar sobre los conceptos de: lectura, comprensión de lectura, nivel literal e inferencial, los procesos de lectura, el libro álbum y el aprendizaje cooperativo.

2.2.1 Lectura

Para efectos de esta investigación se precisó la lectura a partir de los postulados de Orduz (2005) y Santiago et al. (2010) desde tres ejes teóricos que la definen. El primero, definió a la lectura como un conjunto de competencias lingüísticas que tiene como objetivo la transmisión de información en tres pasos: lectura de tipo literal, inferencial y crítica. Por otra parte, la lectura aparece como el resultado de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, es decir, la significación del texto surge en la medida en que se construyen conexiones entre los conocimientos previos y las nuevas redes conceptuales que se interconectan para la creación de un constructo propio fruto de este esquema cognitivo. Y el tercero hace relación al diálogo coexistente entre el lector y el texto, partiendo del principio que existe una correspondencia recíproca entre el ser cognoscente (lector) y un discurso (texto) que le permiten reconstruirlo.

Al mismo tiempo, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, explican la lectura como un proceso que surge de la interacción entre el texto, el contexto y el lector en la búsqueda y construcción de significados, producto de la comprensión lectora. MEN (1998). Como complemento, es importante precisar que Jurado (2013), Cassany (2010) y Solé (1992) serán las teorías más relevantes para el desarrollo del concepto de comprensión de lectura, procesos de lectura, nivel literal y nivel inferencial; dado que son conceptos que se encuentran fuertemente ligados.

Aunado a la situación, el lector debe conectar sus conocimientos y experiencias con el contenido del mismo para darle una intencionalidad al texto según sus necesidades. MEN (1998). Dentro de este orden de ideas, la significación de lectura se consolidó aún más con los aportes hechos por Jurado (2013) quién señaló que “la lectura es una práctica que transforma el pensamiento y que contribuye a la cualificación de las competencias comunicativas a nivel oral y escrito; eso se logra porque quien lo hace siente la necesidad de comunicar”. (Jurado 2010 p.24). En este sentido se comprenden los diferentes niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico e intertextual) a los que el sujeto pretende llegar haciendo uso de las diferentes competencias del lenguaje que ha adquirido en un contexto socio-cultural particular.

Atendiendo estas consideraciones, el vocabulario adquirido por el estudiante determina el grado de complejidad de los nuevos saberes, teniendo en cuenta que los contenidos previos son la base inicial para entender los futuros conocimientos. Castedo, (2004). De allí que, el lector en proceso de formación y adquisición de los códigos lectores le brinde un significado al texto en la medida que lo contextualiza y lo hace parte de su realidad.

Pues como afirma Cassany (2006), el significado del texto no se encuentra en las palabras porque estas son estables. Al contrario, el lector es quién le da sentido al texto, partiendo del supuesto que los seres humanos somos cambiantes de acuerdo a los factores sociales, culturales, económicos, políticos y religiosos que entran en juego al momento de realizar determinada interpretación del texto.

Sobre la base de las ideas expuestas, Según Solé (1992) la competencia comunicativa que posee el lector interviene al momento de trazar los objetivos frente a un texto. Razón por la

cual, el individuo pretende informarse, entretenerse, aprender, defender una postura, rectificar conceptos, etc., para la resolución de ciertos paradigmas del lenguaje o simples cuestionamientos cotidianos que surgen en el día a día; y que, por consiguiente, devengan la comprensión lectora de la realidad del sujeto.

Las ideas y reflexiones expresadas por Solé coincidieron con el rendimiento académico de los estudiantes del grado 202 en relación con el desarrollo de la habilidad lectora, pues dentro de esta perspectiva las experiencias y la realidad del sujeto en todas sus dimensiones determinaron las metas que tanto el docente como el alumno plantearon al inicio del ciclo escolar. De este modo, las competencias e intereses de los estudiantes hicieron parte de la lectura. Es por ello que, tomando como referente los diferentes niveles de comprensión lectora, los Estándares Básicos del Lenguaje y los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana para grado segundo la tesis apuntó a desarrollar, mejorar y potenciar la lectura literal e inferencial. Por lo anteriormente expuesto, es necesario indicar qué se entendió por comprensión lectora.

2.2.2 Comprensión Lectora

Múltiples autores han definido la comprensión lectora como la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de los elementos que componen el texto. Atendiendo estas consideraciones, la presente monografía adoptó el concepto desarrollado en los MEN (1998) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, (2006). Considerando la identificación de ideas, personajes, escenarios y la relación existente entre cada uno de ellos para la total comprensión del texto en dos niveles: literal e inferencial. Santiago et al, (2014)

En relación con las implicaciones, Tuffanelli, (2010) entendió la comprensión lectora como un proceso cognitivo que “requiere un cierto nivel de atención que a su vez depende del interés y de la motivación” (p.30). Atendiendo estas consideraciones, el lector debe tener una disposición hacia el texto y su contenido, debe jugar con la intertextualidad por medio de las desviaciones que a manera personal presenta la obra al lector; pues cada sujeto que se ha expuesto a la fantasía de leer posee un archivo o esquemas de referencias que son activados cada vez que el sujeto se enfrenta a nuevas lecturas. La situación descrita devela como el individuo posee un pre- saber que será posiblemente confrontado, afirmado, reevaluado y/o anulado, entre otros, cada vez que lea. Por consiguiente, cada lectura le permitirá expandir su léxico, mejorar y fortalecer aspectos gramaticales del lenguaje y ampliar sus conocimientos (contenido).

En este sentido, se entiende que la comprensión lectora implica una escala de procesos cognitivos que demandan la atención, motivación e interés de los individuos. Tuffanelli, (2010) Igualmente, es importante precisar que los niveles de comprensión lectora no se desarrollan de forma lineal, sino paralela; sin embargo, sí la comprensión literal no se logra es muy difícil trabajar el nivel inferencial.

Según Tuffanelli, basado en los trabajos de Edgar Morín (2001), se encuentran dos tipos de comprensión elementales: “la comprensión intelectual, que se puede asociar a conocimiento y la comprensión humana intersubjetiva, más próxima al concepto de saber” (Tuffanelli 2010, p.23). Evidentemente, estas dos interpretaciones lectoras se contraponen, pues la primera de ellas hace referencia a pensamientos racionales, objetivos, científicos y analíticos. Mientras el

segundo da cabida a pensamientos irracionales, imaginarios, maravillosos, y que a su vez, recoge experiencias, creencias y vivencias reales del sujeto.

Siendo las cosas así, resulta claro que Tuffanelli conciba el conocimiento a manera de mapas y esquemas mentales que organizan y filtran la información de acuerdo a las necesidades de cada individuo. Por consiguiente, el comprender y el conocer no son acciones pasivas, sino por el contrario devengan el “esfuerzo constructivo” de cada sujeto cognoscente (Tuffanelli, 2010, p.21). Se quiere con ello significar, que no es suficiente recibir demasiados conocimientos a la vez, pues como se puede inferir sí la información no se repite y aplica en situaciones de enseñanza-aprendizaje no se llegaría a obtener una adecuada adquisición del saber.

En relación con las implicaciones anteriores, se evidencia que para lograr una adecuada y correcta comprensión de un texto se hace necesario desarrollar procesos mentales que integren de forma coherente los conceptos explícitos e implícitos que en conjunto posibilitan establecer las múltiples relaciones y asociaciones tanto con el texto como con la realidad, gustos y necesidades particulares de cada individuo.

2.2.2.1 Nivel Literal

La comprensión literal del discurso se trabajó desde Pérez, (2003) y Moreno, (2011) los cuales convienen que el nivel literal centra la atención en los aspectos explícitos desarrollados por el autor. Dentro de esta perspectiva, como afirma Pérez, (2003) “leer la superficie del texto”, es decir, los componentes textuales como son: el vocabulario, los personajes, escenarios, etc., permiten conocer el sentido global y local del discurso.

Cabe considerar, por otra parte, que en el nivel literal se pueden identificar dos etapas. La primera se basa tanto en la observación como en la identificación de nombres, personajes, escenarios, etc. Moreno, (2011). En segundo lugar, la dimensión cognoscente del lector frente al texto le permite encontrar las ideas principales y secundarias del discurso, para el reconocimiento de secuencias de significados, relaciones causales y explícitas. Moreno, (2011)

Sobre la base de las ideas expuestas, la comprensión literal demanda la correcta aprehensión de palabras, seguido de frases, oraciones y finalmente párrafos con el objetivo de tener un entendimiento global del texto. Para esto, el lector recurre a todo el repertorio léxico que ha aprendido desde su nacimiento. Además explora los diferentes significados de una palabra, su uso coloquial, lo contextualiza llevándolo por otras regiones del país y del mundo. Aunado a la situación, la función e importancia de la lengua y el lenguaje son estructuras que obligan a que el lector acuda a conocimientos adquiridos en su individualidad, es decir, hace uso de las vivencias y experiencias, que posteriormente lo llevarán a producir intuitivamente determinadas interpretaciones textuales. Carriazo, Andrade, & Martínez, (2011).

Como complemento Cassany (2006) afirma que este nivel de lectura se leen las líneas. Dentro de este marco, el concepto de la *Literalidad Transcriptiva*, es entendida como la decodificación, identificación y reconocimiento de frases, palabras con sus respectivos significados y usos. Lo anteriormente expuesto, devela como “el lector distingue las grafías, sus divisiones, fraseos (de la marca a la grafía); luego, deduce el sistema y las convenciones subyacentes a las grafías (de grafías a fonemas); y finalmente asocia los grafemas con el sistema fonológico (de grafemas a fonemas)” (Jurado, 1995, p.129).

Sobre la base de las ideas expuestas, es necesario enfatizar que el concepto de *Literalidad Transcriptiva*, desarrollado por Cassany se efectúa en el lector de manera natural, es un proceso inherente y autónomo que se genera en la subconsciencia del pensamiento; motivo por el cual, el proceso no se genera de forma lineal sino por el contrario trae consigo una serie de espacios vacíos que el lector debe llenar. Igualmente, el receptor debe predecir lo que viene mediante ejercicios de desciframiento que en muchas ocasiones se ven forzados en la escuela, dada la importancia que se le ha dado a los demás aspectos formales que en últimas hacen que el proceso interpretativo sea un acto lento y fragmentado. (Jurado, 1995).

En síntesis, el nivel literal permitió a los estudiantes del grado 202 describir los aspectos formales del texto como son: personajes, lugares y objetos. Y además, ejecutar de manera correcta instrucciones textuales para la realización de cualquier actividad de forma consciente, activa y participativa al poner en uso múltiples aspectos formales del lenguaje.

2.2.2.2 Nivel Inferencial

Para el nivel inferencial el presente estudio abordó la concepción de Pérez, (2003) quién afirma que, la lectura inferencial del texto hace relación a las múltiples inferencias que realiza el lector con la información implícita del mismo. Siendo las cosas así, resulta claro que el desarrollo de este nivel le permite al individuo ser capaz de enunciar hipótesis y/o conclusiones, fruto de las habilidades comunicativas del lenguaje que posee. Para ello, es necesario que el sujeto cognoscente comprenda el significado del texto y cree conexiones entre todas las partes que componen el discurso antes, durante y después de la lectura.

Como complemento, Cassany (2006) además de definir el nivel literal define el nivel inferencial como “leer entre líneas”, es decir, las palabras están llenas de connotaciones y

deducciones que sólo el lector como sujeto individual pensante reconoce en la medida que existe una mediación entre lo que lee, sus experiencias y conocimientos previos. En este sentido se comprende, el desarrollo de la habilidad lectora inferencial en el momento en que el posible lector realiza una o múltiples interpretaciones de lo que el autor no expreso explícitamente en la obra. Dentro de este orden de ideas, surgen las inferencias, ironías, dobles sentidos, suposiciones, deducciones, entre otros.

Vinculado al concepto, el nivel inferencial permite de igual manera que los estudiantes produzcan hipótesis y o conclusiones, así como identificar el tipo de texto y su intención comunicativa lo que permite una comprensión global del texto. Resulta asimismo interesante, que el lector al realizar este tipo de procesos mentales tome una posición frente a lo que se le presenta, ya sea afirmar, contrastar, refutar, ignorar el contenido y mensajes que van detrás de las líneas. Cassany (2006).

La afirmación anterior, permite expandir la significación del nivel inferencial desde el postulado de Zuleta (1995) quién afirma que el lector debe tener una participación activa y solidaria con el texto y su autor, en la medida que es él quien descubre, llena y resuelve los secretos, enigmas, vacíos y misterios dejados de manera intencional por su creador. En líneas generales, esto corresponde, a “identificar que un texto está compuesto también por lo implícito y es donde se conoce las conjeturas e intenciones del mismo. (Zuleta, E., 199 p. 86).

Aunado a la situación. Jurado (1995) señala tres macro niveles de la comprensión lectora: en primer lugar, se encuentra la descripción, el segundo hace referencia a la lectura de tipo interpretativo y la tercera, al nivel inferencial en donde el sujeto posee las habilidades y competencias para decodificar los mensajes dichos en el texto.

En consecuencia, el sujeto lector se cuestiona y obliga a descifrar cada una de las connotaciones de la obra para darles un valor y una significación acorde a su realidad social, cultural, económica, etc, Y que, evidentemente se reevalúan con la lectura de otros textos. El conjunto de afirmaciones, confirma de manera reiterada y entre líneas la importancia de ver más allá de palabras que se entrelazan unas con otras sin ningún objetivo. Por el contrario, el lector debe ser entendido como el protagonista que se adentra a interpretar de manera comprometida los códigos comunicativos que revelan grandes posiciones frente a determinados temas.

En este caso se hace necesario, citar a Humberto Eco (1995) quién sostiene que “un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (p. 48). El expresado criterio se vincula con la comprensión de un texto como una cadena llena de vacíos que deben ser construidos y reconstruidos por el sujeto lector a partir de sus interpretaciones, es decir, el autor realiza unas inferencias de forma personal de acuerdo a sus necesidades, para así, de ese modo crear significaciones no sólo propias sino actuales del texto. Considerándose que, el autor como creador de la obra es quién decide lo que aparece o no en su discurso comunicativo. Por consiguiente, delega la responsabilidad y “el dominio de unos movimientos cooperativos, activos y consientes” que le permitan al lector acceder al sentido más íntimo y escondido del texto. En otras palabras, elaborar abducciones.

2.3 Procesos de lectura

La lectura representa un proceso cognitivo que devela el uso de todas las competencias del lenguaje; puesto que, dependiendo la complejidad del discurso comunicativo el sujeto cognoscente es el encargo de desentrañar los enigmas, cuestionamientos, afirmaciones y o

negaciones que el texto haya en suscitado en él. Atendiendo estas consideraciones, Cassany (2003) afirma que los estudiantes deben poseer la capacidad de extraer varias percepciones ante el mismo texto. Para esto, se hace necesario, que el individuo realice una lectura analítica, crítica y reflexiva para lograr la construcción de inferencias e hipótesis. Con base en lo anterior, el estudiante tendrá la capacidad de hacer uno o varios juicios de valor con cualquier tipo de texto.

Como complemento, Cassany presenta el proceso lector como un acto que va más allá de leer las simples líneas que componen el aspecto formal de cada texto. Aunado a la situación, los sujetos lectores deben ser entendidos como seres dinámicos y versátiles que le aportan al discurso comunicativo tanto como él les aporta a ellos. Teniendo claro el rol del lector, se ratifica la importancia de este agente; en virtud de su nula parcialidad ante los múltiples contenidos de cualquier género discursivo. Partiendo del principio, que es poseedor de saberes previos que lo llevan a la construcción de nuevos conocimientos que afianza mediante las “prácticas lectoras del pensamiento” Jurado (2013)

Así mismo, Cassany (2008) argumenta que la lectura debe ser entendida como un proceso complejo; dado los múltiples niveles y subprocesos mentales que realiza el sujeto de forma juiciosa. Por consiguiente, leer no puede significar un proceso mecánico que “discrimina la forma de las letras, establezca la correspondencia entre sonidos y grafías, instaure o promueva formas de pronunciar correctamente cada palabra, y mucho menos entender un texto palabra por palabra” (p.193) . Por el contrario, la presente monografía ha venido recalcando la lectura como un proceso activo, participativo y dinámico por parte del lector; pues este debe hacer

uso de todo su bagaje socio-cultural para dar cuenta de una interpretación total del discurso y no parcial.

Las reflexiones anteriores, nos llevan a mencionar los tres planos de lectura desarrollados por Cassany (2006). En primer lugar, leer las líneas referentes al significado literal del texto. En segundo lugar, Leer entre líneas supone la comprensión en el desarrollo de deducciones, hipótesis, inferencias, presuposiciones, dobles sentidos, entre otros. Finalmente, leer detrás de las líneas desarrolla la comprensión y o literalidad crítica de la obra. Las ideas expresadas se corresponden con el proceso cognoscitivo de los sujetos que reconstruyen sus esquemas mentales durante cada lectura, con el objetivo de crear y ampliar las macroestructuras textuales mediante el desciframiento de los mensajes implícitos y explícitos desarrollados por el autor.

El expresado criterio, es desarrollado por Solé (1992) quién señala la lectura como un proceso lector en el que el sujeto descubre, comprende e interpreta el lenguaje escrito. Dentro de este marco, el texto, su forma y contenido intervienen de forma positiva o negativa en su correcta interpretación. Del mismo modo, los conocimientos previos, las intenciones y expectativas del sujeto frente a la lectura actuarán o no, como mediadores de la información que es encasillada como acertada con relación a las necesidades del individuo. En efecto, el lector estará expuesto durante todo el proceso lector a realizar una y otra vez inferencias, predicciones, preguntas que se alinean con las habilidades de decodificación; pero que a la vez, llevan consigo los objetivos que el lector se planteó desde un principio con el texto.

Al comparar estas evidencias, se hace evidente la necesidad de desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes mediante procesos lectores que tienen como objetivo orientar la

práctica pedagógica hacia un aprendizaje significativo que debele la compleja tarea de realizar estructuras lógicas (deducciones, hipótesis, conclusiones, etc.) que se relacionen con el contexto y necesidades particulares de cada individuo. De esta manera, los sujetos tendrán la posibilidad de generar interacciones activas y reciprocas con el texto.

2.4 Libro álbum

A lo largo de la historia, la escuela y las diferentes instituciones educativas se han encriptado con cierto tipo de materiales o recursos didácticos orientados a mejorar el nivel educativo de los educandos. Dentro de este marco, el libro álbum aparece como uno de los géneros literarios contemporáneos que abre la brecha de posibilidades interpretativas, comunicativas y cooperativas que a su vez, desarrollan una multiplicidad de competencias y habilidades del lenguaje, artísticas y creativas por parte de sus lectores. Siendo las cosas así, resulta claro la importancia del libro álbum durante los primeros ciclos escolares del niño.

Dentro de esta perspectiva, el libro álbum según Cecilia Bajour y Marcela Carranza (2003) es entendido como un género narrativo caracterizado por la interrelación entre la imagen y el texto. Dicho de otro modo, el sentido del texto se construye a través de la reciprocidad de sentidos simbólicos (imagen) y la complementariedad brindada por el código escrito. Dentro de este orden de ideas, la complicitad dicotómica no se puede disolver; puesto que, la evasión de alguna de ellas afectaría negativamente la comprensión global de la obra.

El análisis precedente, permite el reconocimiento del libro álbum de acuerdo con Durán (2000) como una obra de arte que tiene como finalidad la narración de una historia contada artísticamente teniendo en cuenta las ilustraciones, procesos de edición, el diseño y los textos para lograr un modelo literario. De la misma manera, Díaz (2007) señala las diferentes

posibilidades de exploración a las que nos puede llevar una sola imagen; teniendo en cuenta la cantidad de posibilidades gráficas de las que puede proceder la ilustración, es decir, el cine, los comics, las historietas posibilitan la ampliación y embellecimiento de la realidad.

Partiendo de los supuestos anteriores, el libro álbum posee unas características especiales y particulares que requieren la pericia del lector para descifrar o por que no ampliar el panorama que el autor construyo como base. Es así como Díaz (2007) afirma que este tipo de texto devenga un modelo de lector capaz de llenar los vacíos e interrogantes que demandan la participación activa y comprometida del sujeto; puesto que es un texto retador e inteligente que exige la mirada aguda de su intérprete.

Resulta asimismo interesante, indicar que a pesar de que los libros álbum son herramientas pedagógicas útiles pensadas para los niños debido a su gran aporte al expandir el vocabulario de los menores, crear asociaciones simbólicas, despertar la imaginación y creatividad, promover la motivación y amor por la lectura; no se puede limitar su uso a un solo público. Pues como Nodelman (2008) asevera que este tipo de material es útil a la hora de entender gran parte de la literatura infantil.

En conclusión, los libros álbum son excelentes recursos impresos que tienen la destreza de absorber al lector mediante la relación nodal entre lo simbólico de la imagen y la certeza de lo escrito, la realidad de su contenido, la multiplicidad de formas, texturas y colores, la intensidad narrativa de sus imágenes, la distribución armónica de sus piezas. Todas estas particularidades se encuentran en un solo texto que seduce sutil pero contundentemente a cualquier persona que por curiosidad, gusto, placer o distracción tiene el placer de descifrar los nuevos mundos que se abren ante sus ojos.

2.5 Aprendizaje Cooperativo

El presente estudio abordó el aprendizaje cooperativo a partir de Arias, Cárdenas y Estupiñán (2005) Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Vigotsky (1988) quienes lo conciben como un acto activo y participativo del estudiante que coopera, es decir, trabaja en comunidad para alcanzar objetivos comunes. Arias et al (2005). Dentro de esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo hace referencia a la formación de pequeños grupos que de manera conjunta maximizan el aprendizaje personal y grupal mediante la obtención de metas previamente propuestas.

Se indica asimismo que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos: formales, informales y los grupos de base cooperativo en el que la presente tesis se centró, puesto que tuvo una duración más larga porque trabajaba con grupos sólidos conformados que buscan apoyar, alentar, respaldar todas las actividades académicas durante el año escolar. El análisis precedente, descarta los otros dos grupos dado que tanto los objetivos como los tiempos no cumplen con las expectativas de la presente monografía.

Al mismo tiempo hay cinco componentes que el aprendizaje cooperativo debe incluir para ser realmente efectivo: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad personal e individual, destrezas interpersonales y de grupos pequeños, y procesamiento de grupo. Arias et al (2005). Atendiendo estas consideraciones, la tesis enfocó su atención en tres elementos básicos: interdependencia positiva, responsabilidad individual y personal y finalmente el procesamiento de grupo.

Volviendo la mirada hacia la interdependencia positiva, se explica y sintetiza en esta frase: “todos para uno y uno para todos” (Alejandro Dumas como se cita en Arias, et al, 2005).

Dentro de esta perspectiva, se delega una responsabilidad compartida teniendo en cuenta que todos los integrantes del grupo deben aprender lo que les fue asignado pero al mismo tiempo, todos sus miembros deben asegurarse que todo quedo claro para todos. En este sentido se comprenden, las relaciones que se forjan entre pares para la obtención de un bien común que es exitoso en la medida que todos los individuos hayan alcanzado la meta. De lo contrario, el proceso de cooperación y los esfuerzos de equipo fueron infructuosos. Johnson W., Johnson T. & Johnson H., (1999)

En esa misma línea, encontramos desde el postulado de Pujolás, (2002) las múltiples posibilidades con los que la interdependencia positiva puede ser trabajada: la interdependencia positiva de objetivos, entendida como el logro en común que todos los sujetos participantes deben alcanzar. Por otra parte, encontramos la interdependencia positiva de recursos, que busca que cada individuo sea el poseedor de un elemento, ya sea información y o materiales que permitan llevar a cabo la tarea de manera conjunta delegando una responsabilidad especial a cada integrante. En tercer lugar, aparece la interdependencia positiva de roles, en donde cada individuo juega un rol que va de la mano con los demás deberes de cada uno de sus compañeros. En cuarto lugar, la interdependencia de fantasía, que pone a todos los sujetos en una situación imaginaria que en conjunto deben resolver. En quinto lugar, surge la interdependencia positiva de identidad que unifica al grupo como un todo. El sexto elemento se denomina interdependencia positiva ambiental que se busca la unión del grupo en un espacio que promueva el aprendizaje. Séptimo, interdependencia positiva de tareas que requiere que el trabajo de todos los integrantes se cumpla para que todos puedan desarrollar su parte del trabajo. Y finalmente, la interdependencia positiva de

festejos/recompensas en donde el grupo puede celebrar como equipo un éxito conjunto y recibe una recompensa.

De igual manera, se reconoce la importancia de la responsabilidad personal e individual, ya que todos los integrantes deben apoyar, incentivar y asistir a la persona del grupo que presente más dificultades. Para esto, es importante aclarar que apoyar no significa hacer el trabajo de los otros, sino por el contrario, guiarlo, orientarlo en su proceso de aprendizaje personal para que posteriormente se dirija a un aprendizaje colectivo. De allí pues, depende el cumplimiento y éxito de todas las actividades y resultados del proceso colectivo e individual, puesto que, cada sujeto debe apersonarse y desarrollar las habilidades y competencias para llevar a cabo una o varias tareas específicas que al final serán parte del todo. Johnson W., Johnson T. & Johnson H., (1999).

Como último elemento, el proyecto trabajará el procesamiento de grupo como el espacio donde los estudiantes retroalimentan de forma positiva el proceso de aprendizaje. Arias, et al (2005). Se indica asimismo, el proceso de análisis crítico y reflexivo que permitió dar a conocer si la intervención fue o no efectiva y en qué medida. Para esto, se buscó que los estudiantes describieran y expresaran cómo se sintieron durante las actividades que realizaron. Pujolás, (2002) Al igual dar a conocer si dicha metodología rindió o no frutos mediante múltiples herramientas de recolección de información.

Aunado a los elementos que maximizan el aprendizaje, Vigotsky (1988) nos habla de una de las estrategias de enseñanza más efectivas denominado zona de desarrollo proximal que hace de la cooperación un proceso de enseñanza –aprendizaje que lleva al sujeto del nivel real de desarrollo vinculado a la capacidad de resolución de problemas de forma individual a un

nivel de desarrollo potencial caracterizado por resolver situaciones con la guía de un profesor o un compañero más capaz.

Dentro de este marco, la ZDP desarrolla una serie de competencias que el individuo al principio no dominaba pero que posteriormente con la asistencia de una persona más experta realiza de forma autónoma y sin ninguna ayuda. En relación con las implicaciones, el aprendizaje es un factor universal, humano y culturalmente organizado. El expresado criterio es concebido como un desarrollo mental que realiza procesos evolutivos internos, que prosperan en la medida que el niño se relacione, interactúe y coopere con los sujetos que se encuentran en su entorno o en los términos Vigotskianos un “buen aprendizaje”. (Vigostky 1988.p, 138).

Resulta asimismo interesante, que el aprendizaje cooperativo no desarrolle o deje de lado las habilidades y competencias individuales, ya que como se ejemplifica en ZDP durante el desarrollo de las “funciones en desarrollo” que se encuentran en un proceso de formación, es decir, aún no están consolidadas del todo pues dependen y se construyen durante el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, el individuo en primera instancia “desarrolla capacidades autónomas en función de participar en las tareas, actividades conjuntas y cooperativas, con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego” (Vigotsky como se cita en Baquero Ricardo, 1997). Motivo por el cual, es importante conocer el sentido individual del proceso pero a la vez el inherente social que tiene como objetivo aprender y aprehender el conocimiento en la medida que el estudiante lo hace propio y lo aplica en un contexto social que hace parte de su realidad.

Por último, es conveniente anotar que el aprendizaje cooperativo no sólo surge como una de las metodologías de enseñanza que compromete el trabajo grupal; bajo algunos aspectos anteriormente mencionados, sino que también mejora las relaciones sociales del sujeto durante su proceso de enseñanza- aprendizaje. Se quiere con ello significar, la importancia de trabajar las relaciones interpersonales mediante el reconocimiento del otro individuo que posee unas fortalezas y debilidades; que posteriormente con la ayuda y orientación adecuada de su grupo y docente puede superar y/o mejorar para que en un futuro se configure como un ciudadano que vela por sus derechos y los de su comunidad.

2.6 Aprendizaje Cooperativo hacia una comprensión lectora

En este apartado se desarrolló nuevamente el postulado de los hermanos Johnson et al. (1999), en el cual se indica la importancia de tomar decisiones previas al desarrollo de la actividad de aprendizaje con el fin de potencializar el resultado y posterior alcance de los objetivos previamente planteados. Para tal efecto, factores como la selección de materiales de lectura que estén acordes al contexto y nivel lingüístico de los educandos, la conformación de los grupos, la disposición del aula y/o la asignación de roles facilitarán o entorpecerán el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Partiendo de los supuestos anteriores, los materiales didácticos escogidos por el docente no se apartan de las otras metodologías de enseñanza-aprendizaje; por el contrario se asemejan pero difieren en cómo se realiza la distribución de los materiales, dado que el objetivo del aprendizaje cooperativo radica en incrementar la cooperación entre los estudiantes. Es así como, enfocándonos en la comprensión lectora cada estudiante puede “tener la copia de un

texto determinado, para leerlo, releerlo y consultarlo al responder preguntas y formular interpretaciones sobre su contenido.” Johnson W., Johnson T. & Johnson H., (1999).

Sin embargo, se vislumbra que al limitar los materiales didácticos los estudiantes de cierta manera son obligados a trabajar juntos para la resolución de las actividades. Motivo por el cual, este tipo de interdependencia permite comenzar a establecer el concepto de cooperación durante la práctica donde el individuo se sienta con su compañero a leer, interpretar, resolver, preguntar y argumentar cuestionamientos entre líneas. Razón por la cual, tanto las competencias del lenguaje y las relaciones interpersonales se fortalecen a través de conductas como la escucha, aporte de ideas, alentarse mutuamente a participar, verificar lo entendido, dominar los contenidos, procurar un consenso, entre otras. Johnson W., Johnson T. & Johnson H., (1999).

Por otra parte, la conformación de los grupos es otro de los factores que determina en gran medida el cumplimiento de los objetivos académicos y sociales del presente trabajo de grado. Este debe ser definido por múltiples factores como: la edad de los estudiantes, el tamaño del aula, los materiales que se quieran trabajar, los objetivos de la clase y su duración. Además de la experiencia que los alumnos tienen con respecto al trabajo en equipo. Se identifica asimismo, que entre más integrantes conformen el grupo más habilidades comunicativas deben haber adquirido los sujetos; dado que las interacciones son menos habituales, el grupo es menos cohesionado y una menor responsabilidad individual recae sobre cada miembro. Johnson W., Johnson T. & Johnson H., (1999).

Aunado a estas características, la disposición del aula en cuanto a su aspecto físico y espacial predeterminan el comportamiento actitudinal de los estudiantes, es decir, “la

disposición de las filas... O en círculos pequeños” trasmite un mensaje corporal totalmente diferente, teniendo en cuenta, que en grupos el cuerpo tiende a relajarse un poco más que en posición lineal donde se mantiene erguido por la presencia del profesor; afectando en gran medida la creación de contactos entre compañeros. Johnson W., Johnson T. & Johnson H., (1999). En consecuencia, se puede inferir cómo la disposición espacial beneficia y promueve seguridad, bienestar, satisfacción y comodidad como elementos que determinan la motivación, actitudes y aptitudes con los que los estudiantes se enfrentan a los textos, contenidos y logros que deben alcanzar. Además de incrementar o solucionar los problemas de disciplina que existen en el aula.

Como último elemento, el juego de roles es importante en la medida que designa una responsabilidad (tarea) específica a cada integrante del equipo. Así mismo como lo indican los hermanos Johnson (1999), trabajar el juego de roles posee múltiples ventajas, tales como:

Reduce la posibilidad que los alumnos asuman comportamientos pasivos o dominantes.

El grupo se ve en la obligación de trabajar las técnicas y prácticas de forma grupal.

Se crea una interdependencia que se interconecta entre los miembros del grupo y sus funciones.

Dentro de este orden de ideas, la propuesta de intervención buscó articular el aprendizaje cooperativo, en aras de mejorar la comprensión lectora del grupo 202, mediante actividades de integración, socialización y reflexión que devengan el compromiso por parte de todos los integrantes del equipo en pro de la aprehensión del aprendizaje individual y colectivo.

Teniendo en cuenta todos los elementos que conforman y hacen posible el trabajo en grupo

como la oportunidad que tiene el sujeto de ser receptivos al construir, mejorar y aplicar de forma gradual las competencias y habilidades del lenguaje; además de fortalecer el aspecto social pues de él dependen el manejo de los materiales, el juego de roles, la distribución en el aula además de los resultados individuales y grupales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo de grado se desarrolló a partir de una investigación cualitativa, la cual pertenece al paradigma crítico social que tiene como finalidad transformar la realidad social en el aula y fuera de ella. Dicho esto, la metodología base para la tesis fue la investigación acción. Atendiendo estas consideraciones, Unzueta define el enfoque crítico-social como “la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades, a partir de su propia actividad”. Como se puede inferir, este enfoque se sustenta en reflexionar, observar, buscar construir, interpretar y comprender un fenómeno social que necesita ser resuelto mediante la apropiación individual de un hecho social. Como resultado, la recolección de la información permite el acceso a la realidad desde diferentes perspectivas que posteriormente serán teorizadas en busca de la transformación social y educativa de la comunidad.

A este respecto, Colmenares (2008) entiende la investigación cualitativa como un “procedimiento activo, sistemático y riguroso” que devenga una constante indagación orientada a encontrar y develar alguna problemática en relación con el contexto. Para lograr la comprensión de los diferentes eventos educativos se requiere precisar las múltiples situaciones, eventos, descripciones, estudiantes e interacciones durante el proceso de observación del investigador. Como complemento, se puede afirmar con Martínez (2006) la efectividad de la metodología investigación-acción participativa en el ámbito de la educación;

pues además de examinar una problemática; busca resolverla mediante la acción participante del docente como de los estudiantes que modifican los procesos o prácticas pedagógicas en torno a nuevos análisis y estrategias que generen nuevos conocimientos.

Atendiendo estas consideraciones, según Bausela (2004) la IAP permite “entender mejor la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella” (Pág. 1). Así mismo como Martínez señala, la investigación cualitativa surge como el método que busca la resolución de complejas realidades sociales y educativas de los sujetos a través de prácticas reflexivas y autocríticas que tienen como fin “conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo”. (2006, pág. 135). Es así como el sujeto se transforma en y para la sociedad que trasciende la neutralidad del discurso mediante la búsqueda y ejecución de pequeños cambios que generan grandes movilizaciones a nivel organizacional.

Así las cosas, el investigador que se rige mediante la investigación cualitativa debe ser un agente activo y participativo de manera directa en el proceso investigativo, dado que él es quien cuestiona, indaga, observa y reflexiona sobre las manifestaciones reales de una determinada muestra a la cual se le presentará una propuesta de intervención pedagógica. De acuerdo con lo anteriormente mencionado, el investigador debe basar sus consideraciones en el análisis de los resultados que posteriormente han sido triangulados, ya que de esta manera, como explica Bartolomé (citado en Alcaraz, Sabariego, & Massot, 2012, p. 281), todas las teorías y prácticas investigativas parten de un “análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas” que “toman conciencia de las posibilidades del cambio y mejora de su práctica” (Alcaraz et al., p. 283).

De conformidad con lo expuesto, la reflexión autocrítica del proceso permite el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, la investigación acción participativa se considera la principal metodología dada la estrecha relación que el investigador tiene con la población foco de la investigación. Así mismo, al pertenecer a una investigación cualitativa dirigida a “transformar las prácticas y escenarios educativos” (Sandín, 2003, p. 123) permite la obtención de los objetivos que esta monografía se planteó desde su comienzo en relación con la comprensión lectora, las relaciones interpersonales (aprendizaje cooperativo) mediante los diferentes eventos comunicativos que buscan el fortalecimiento y mejoramiento de las habilidades del lenguaje.

Las fases investigativas aplicadas para el presente estudio surgen del “Handbook of action research” escrito por Maurice Taylor, según los modelos descritos por Altrichter, Posch y Smekh (1993) en tres fases que contienen siete pasos.

Fase 1: Planeación

Durante esta primera fase se hace posible el reconocimiento de la problemática perteneciente a la población foco de la presente monografía. Seguidamente, se seleccionaron las estrategias pedagógicas que contribuyeron a la solución del problema. Por consiguiente, se reconoce la poca comprensión lectora de los estudiantes en dos niveles: literal e inferencial. Con base en la problemática detectada se formularon unos objetivos, se diseñó una matriz categorial y se trazó una propuesta didáctica que tiene en cuenta los recursos y las estrategias pedagógicas.

Fase 2: Acción

La segunda fase se realizó durante el segundo semestre del 2016. Puesto que después de haber identificado la problemática de la muestra, el aprendizaje cooperativo y los libros álbum surgieron como la propuesta de intervención pedagógica, que posteriormente fue implementada durante el primer y segundo semestre de 2017.

Fase 3: Reflexión

La última fase se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2017, revelando los resultados de la propuesta pedagógica mediante un análisis que dio cuenta del proceso obtenido a partir de los instrumentos de recolección de datos utilizados durante las sesiones. En esta fase se resolvieron algunos cuestionamientos que determinaron si la propuesta y su intervención fueron o no pertinentes y efectivas, si se cumplieron o no los objetivos trazados, el impacto de la propuesta y su ejecución; además de las reflexiones que surgieron para futuras investigaciones.

3.2 Unidad de Análisis

Teniendo como referente la pregunta de investigación de la presente monografía, la unidad de análisis se enfocó en la comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial; además de las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos que posibilitaron el mejoramiento de la competencia lectora de los estudiantes. Como complemento, el avance de los estudiantes fue analizado mediante una matriz categorial que presenta unas categorías, subcategorías e indicadores que se relacionan con la rúbrica de evaluación; que a su vez presentan unos parámetros que regirán el análisis de los resultados que permitirán conocer el nivel de

comprensión lectora alcanzado por los educandos del grado 202 una vez terminada la propuesta de intervención

3.3 Matriz Categorial

Tabla 1. Matriz Categorial

Unidad de Análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Comprensión de lectura	Lectura	Literal	Identifica la información explícita del texto Describe personajes, objetos, lugares de manera detallada Sigue las instrucciones explícitas dadas por la docente Recupera la información más importante del texto en relación a los personajes, lugares y acciones.
		Inferencial	Elabora conclusiones, inferencias y/o hipótesis del final del texto Relaciona el conocimiento previo y su contexto con el texto Jerarquiza la información presentada en el texto para darle un orden al contenido del texto. Identifica el eje temático del escrito, así como la intención del autor.
	Libro álbum	Reconocimiento	Reconoce la importancia del libro álbum como herramienta escrita y visual Identifica las características del libro-álbum y las incorpora en sus producciones Reconoce la coherencia que mantienen texto e imagen en el libro álbum. Produce ilustraciones que se conectan con el texto de manera coherente.
		Interdependencia Positiva	Coopera con sus compañeros en el desarrollo de las actividades Contribuye de manera positiva y significativa en las actividades
		Responsabilidad	Valora el trabajo de sus compañeros Colabora a sus compañeros cuando estos los

		individual	necesitan
	Aprendizaje Cooperativo	Procesamiento de grupo	Evalúa y reflexiona sobre el aprendizaje y proceso que obtuvo el grupo. Reconoce las falencias individuales para de este modo apoyarse más como grupo.

3.4 Universo Poblacional

La presente propuesta de intervención se llevó a cabo con un grupo de 24 estudiantes del grado 202 del colegio IED La Candelaria, 6 niñas y 18 niños, con edades que van de los 7 a los 9 años y que viven en estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá., siendo el estrato dos el más predominante. De la misma manera, se estableció que los estudiantes hacen parte de familias: monoparentales en un 40%, extendida 28% y nucleares 32%. En relación con las implicaciones, los pasatiempos de los educandos se centran en mirar televisión 16%, jugar 60%, leer 10%, hacer deporte 14%. Conjuntamente, se estableció quienes eran los acudientes de los niños siendo las madres las mayores cuidadoras de sus hijos en un 73%, y quienes a su vez realizan el acompañamiento de las tareas en un 80%. Es también relevante exponer que el 96% de los niños no padece ninguna enfermedad.

En cuanto a su rendimiento académico, los educandos expresaron su afinidad por el español en un 40%, por informática 20%, por francés 8%, sociales 8% y matemáticas 24%. De igual manera, los estudiantes manifestaron la dificultad que tenían con algunas materias, siendo español la más complicada con un porcentaje de 46% en relación con matemáticas 19%, francés 19% y sociales 16%. Dentro de este marco, se presenta las profesiones que los aprendices según sus habilidades e intereses desean ser cuando sean grandes. Es así como, 32% de la muestra desean ser doctores, 12% veterinarios, 12% conductores, 12% policías, 8% constructores y 4% bomberos mientras que, el 24% restante del estudiantado no sabe aún que desea. En efecto, este aspecto se relaciona mucho con las labores desarrolladas por los padres y madres de familia en las que resaltan profesiones como: vendedores en un 44% y conductores 24%.

3.4.1 Muestra

Para lograr mayor exactitud en los resultados, se seleccionó un grupo de estudiantes conformado por 4 niñas y 12 niños, quienes participaron constante y activamente durante todas las fases. Se indica asimismo que los educandos contaron con la autorización de sus acudientes (consentimiento informado firmado) para poder ser partícipes de esta investigación. Dicha selección permitió llevar un proceso mucho más estable teniendo en cuenta que varios niños asistían de forma irregular a las clases por lo cual se dificultaba llevar la coherencia en el proceso.

3.5 Instrumentos de recolección de da datos

La presente tesis, al pertenecer a la investigación cualitativa, buscó dar cuenta de una problemática mediante la recolección de la información como las pruebas diagnósticas, cuestionarios y grabaciones. Así mismo se hizo necesaria la implementación de técnicas de observación como lo es el diario de campo.

Observación participante: esta herramienta de recolección de datos de acuerdo con Elliot (1993) es muy importante; pues dependiendo de este acto sistematizado, las acciones, comportamientos y conocimientos de los sujetos serán descritos para la identificación de patrones y situaciones que darán a conocer una problemática en particular.

Prueba diagnóstica: tuvo como finalidad describir y explicar hechos reales previamente observados. Bisquerra, 2012 dentro de este marco, la presente monografía llevó a cabo esta prueba con el objetivo de encontrar el problema que más afectó a los estudiantes en el área del lenguaje para posteriormente lograr mejorar la comprensión de lectura a nivel literal e inferencial.

Cuestionarios: preguntas con relación a uno o más temas que buscaban profundizar datos obtenidos durante la observación. De conformidad con lo señalado Araya, (2002) afirma cómo este instrumento de recolección permite conocer más sobre la situación social, cultural, económica de los estudiantes. Además de sus gustos, fortalezas y debilidades con relación a la comprensión lectora.

Diarios de campo: registra hechos de manera sistematizada para que posteriormente sean interpretados por el investigador quién hace un monitoreo permanente del proceso de observación. Kuhne y Quigley, (1997).

4. TRABAJO DE CAMPO

Para alcanzar los objetivos planteados y buscando solucionar la problemática anteriormente descrita con el grado 202 del Colegio IED La Candelaria, se diseñaron y aplicaron tres fases que incorporaron el aprendizaje cooperativo y los libros álbum para el desarrollo de la comprensión lectora a partir de discusiones, resolución de preguntas, creación de hipótesis y desarrollo de guías, que de igual manera permitieron el acercamiento entre los estudiantes, para así mismo, mejorar las relaciones interpersonales entre los participantes de la muestra.

Atendiendo estas consideraciones, las actividades propuestas tuvieron en cuenta los contenidos curriculares del área de Lengua Castellana, los lineamientos señalados por los Estándares Básicos de competencias para el grado primero y algunas sugerencias dadas por la docente titular. A continuación se presentará una descripción de cada una de las fases, con sus respectivos objetivos y procesos.

1.1 Fase de Sensibilización. Comparto, conozco y aprendo.

Esta fase se comprende desde el 02 de marzo del 2017 hasta el 16 de marzo de 2017, es decir, un total de tres sesiones que tenían como finalidad abordar las relaciones interpersonales. La primera sesión se denominó *Todos somos diferentes e importantes*, la segunda *Conozco mis miedos y te ayudo a superar los tuyos* y la tercera *Expreso mis sentimientos artísticamente*.

Sesión 1- Todos somos diferentes e importantes

La sesión uno comenzó con una presentación oral de los estudiantes mediante un círculo en el cual la docente en formación les lanzaba un balón de dos colores. El primer balón de color rojo era para exponer algo que les gustara mucho y el balón azul era para que los estudiantes expresaran qué era lo que no les gustaba y en los dos casos argumentaran sus respuestas. En medio de la actividad se presentaban pausas para hacer preguntas a los estudiantes sobre las respuestas de algunos de sus compañeros.

Seguidamente, se realizó la lectura “Mara tiene orejas de mariposa” utilizada para la prueba diagnóstica de los estudiantes. Esta con el fin de hacer énfasis en las múltiples diferencias que todos los seres humanos tenemos unos con otros. De igual manera, se hicieron preguntas tales como: ¿Es malo ser diferente? ¿Por qué? ¿Existen personas totalmente iguales? Aunado a la situación, se realizaron algunas ejemplificaciones tomando como referencia algunos alumnos y las notables diferencias que existían en ellos ya fuera de forma física, cultural o social.

Por último, se realizó la articulación de la lectura, la actividad y la discusión con el objetivo de resaltar la riqueza que surge, gracias a lo diferente que cada ser humano es. Atendiendo estas consideraciones, y a modo de cierre se hizo una reflexión en cuanto a las actitudes, aptitudes y valores como: el respeto y la tolerancia que deben primar durante las múltiples interacciones sociales y sus diferentes contextos.

Sesión 2- Conozco mis miedos y te ayudo a superar los tuyos

Para dar inicio a esta sesión, la docente en formación hace una breve descripción de lo que se trabajó la clase pasada. Al mismo tiempo realiza una aproximación a un acercamiento más íntimo entre el grupo; puesto que, en esta sesión cada estudiante expondría de manera abierta sus mayores temores.

Durante esta sesión, los estudiantes tuvieron la oportunidad de exponer sus miedos frente al grupo. Para llevar a cabo el desarrollo de esta actividad, cada estudiante con ayuda de un compañero, dibujó en medio pliego de papel craft el croquis de su cuerpo. Después, cada uno de ellos escribía en el centro del pecho cuál era su mayor miedo y en la cabeza escribían cuál había sido su mayor alegría. Cuando terminaban, la docente en formación pegaba unos papelitos de colores alrededor del dibujo y se pegaba en las paredes del salón.

Finalizada la parte artística de la sesión, cada estudiante se acercaba a leer cada uno de los miedos de sus compañeros y en los papelitos de colores escribía un consejo que lo ayudaría a enfrentar ese miedo. Al igual, podían alentar o felicitar a su compañero por la mayor alegría de este.

Para concluir, esta sesión cada estudiante leyó lo que sus compañeros habían escrito y a manera de mesa redonda se construyó una reflexión que tenía como finalidad el aprendizaje y apoyo colectivo entre compañeros sin sentirse juzgados en ningún momento.

Sesión 3- Expreso mis sentimientos artísticamente

Con esta sesión culminó la primera fase de sensibilización que buscaba el acercamiento entre los estudiantes de forma respetuosa y tolerante por medio de diferentes tipos de lecturas. Dentro de este marco, la tercera sesión se enfocó en desarrollar la lectura de imágenes en los estudiantes quienes debían diseñar dos caritas que representaran el estado de ánimo en el que

se encontraban en ese momento. Para esto, a cada estudiante se le dieron dos círculos en los que dibujaría las caritas.

Esta actividad generó preguntas de los compañeros, la docente titular y la docente en formación que hicieron posible el reconocimiento de las situaciones que desencadenaban ciertos comportamientos en los estudiantes, no solo ante la clase sino para su vida.

Por último la clase terminó realizando una reflexión en torno a las tres sesiones que reconoce a mi compañero como un ser que tiene unas debilidades, fortalezas, actitudes, pensamientos y cultura diferentes a los propios, que deben ser respetados y valorados por todos los miembros de una comunidad educativa en todas sus dimensiones.

1.2 Fase 2. Intervención

Luego de trabajar en el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones interpersonales a través de la lectura. La fase de intervención tuvo como propósito cumplir con el objetivo general de la presente monografía centrando su atención en el mejoramiento de la comprensión lectora por medio del aprendizaje cooperativo y los libros álbum. Esta fase inició el 30 de marzo de 2017 y finalizó el 25 de mayo del 2017, equivalentes a ocho sesiones.

Sesiones 1, 2 y 3. Willy mi nuevo amigo

Las sesiones 1, 2 y 3 se desarrollaron de manera interconectada; puesto que en ellas los estudiantes comienzan las lecturas del libro álbum: Willy el tímido y Willy el campeón del escritor Anthony Brown. Antes de dar inicio a cada sesión, la practicante muestra la portada del libro a sus estudiantes y hace preguntas tales como: ¿De qué crees que se trata el libro? ¿Qué crees que le ocurrirá a Willy en esta historia? ¿Dónde crees que la historia se va a desarrollar? Además, se comienzan a abordar las características de los libros álbum.

En cada sesión la docente en formación presenta mediante un audio libro cada uno de los libros anteriormente mencionados y después se forman grupos de trabajo que realizan actividades de comprensión lectora a nivel literal con la resolución de guías de trabajo, rompecabezas, crucigramas, sopas de letras y/o discusiones acerca de la lectura. Finalmente, se realiza de manera individual el trabajo de una guía de comprensión lectora, que después es socializada con todo el grupo.

Sesiones 4, 5, 6. Conociendo mejor a Willy

Durante las tres sesiones siguientes se realiza el mismo esquema metodológico, dado que los estudiantes y la docente en formación leen los siguientes libros álbum: Willy el mago y Willy el soñador de Anthony Brown, se realizan actividades de comprensión en grupo y desarrollan una guía de comprensión lectora de forma individual. Sin embargo, se hace necesario aclarar que estas lecturas presentan una dificultad mayor para los estudiantes, ya que no sólo se hace énfasis en el nivel literal sino también el inferencial. Se hacen preguntas abiertas a los estudiantes, tales como: ¿Por qué y para qué el personaje actuó de determinada manera? ¿Por qué creen que la historia se desarrolló en ese lugar y no en otro? ¿Cuál es la enseñanza del texto? ¿Por qué este libro hace parte de un libro álbum?

Sesiones 7 y 8. Soy un experto con Willy

Durante las dos sesiones con las que finaliza la fase de intervención los estudiantes realizan actividades en grupo más complejas que tienen como objetivo articular los niveles: literal e inferencial en una sola guía de comprensión lectora. Para esto, se realiza la lectura del libro álbum Willy y Hugo de Anthony Brown. De igual manera, se continúan los talleres en grupo para aclarar preguntas de la lectura a través de actividades lúdicas como: crucigramas y sopas

de letras para dar respuesta a ciertos cuestionamientos acerca de la lectura. Del mismo modo, al final de la sesión se hace una retroalimentación tanto de la actividad grupal como individual.

1.3 Fase 3. Evaluación

La tercera fase de la implementación de la propuesta de intervención representa el cumplimiento o no del objetivo general de la presente monografía. Esta fase se llevó a cabo desde el 1 de junio de 2017 hasta el 31 de agosto de 2017, equivalente a cinco sesiones.

Sesiones 1, 2, 3, 4 y 5. Produciendo mi libro álbum

Durante estas sesiones se enfatizó en que los estudiantes pusieran en práctica todo lo aprendido durante las sesiones previas. Para esto, los estudiantes comenzaron la producción de un libro álbum que da cuenta de la comprensión de las lecturas previamente realizadas, ya que todos deben seguir ciertos lineamientos en cuanto a la redacción, personajes, lugares, situaciones que varía según la creatividad de cada individuo; pero que a su vez, siguen un patrón que cuenta la historia de un reconocido personaje para los estudiantes, llamado Willy.

Análogamente, se realizó la última guía de comprensión de lectura sobre el libro álbum Willy y Hugo para contrastarlo con pruebas iniciales y determinar si el objetivo general de la presente monografía se cumplió o no. En consecuencia, la guía de lectura integra el nivel literal e inferencial.

5. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

El capítulo precedente presentó la descripción de cada una de las fases de la intervención, la recolección de la información y su implementación en la muestra del grado 202 durante el presente año.

Este apartado se enfocará en describir y analizar la información de los resultados arrojados en la triangulación de los productos recogidos y tabulados fase a fase; los cuales fueron evaluados por medio de una rúbrica de evaluación que contenía tres categorías con sus respectivos indicadores. Es importante señalar que una vez obtenida la información, fue seleccionada de acuerdo al cumplimiento de los objetivos específicos, en cuanto a la comprensión lectora y los instrumentos que mediaron el mejoramiento de esta competencia: el aprendizaje cooperativo y los libros álbum. Dentro de este marco, las guías, talleres y actividades realizadas en grupo y de manera individual fueron evaluadas fase por fase, con el fin de llevar la coherencia en el proceso de cada estudiante y al final demostrar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el fortalecimiento de la comprensión lectora. A continuación, se presenta cada objetivo específico con sus respectivos soportes comparativos y estadísticos:

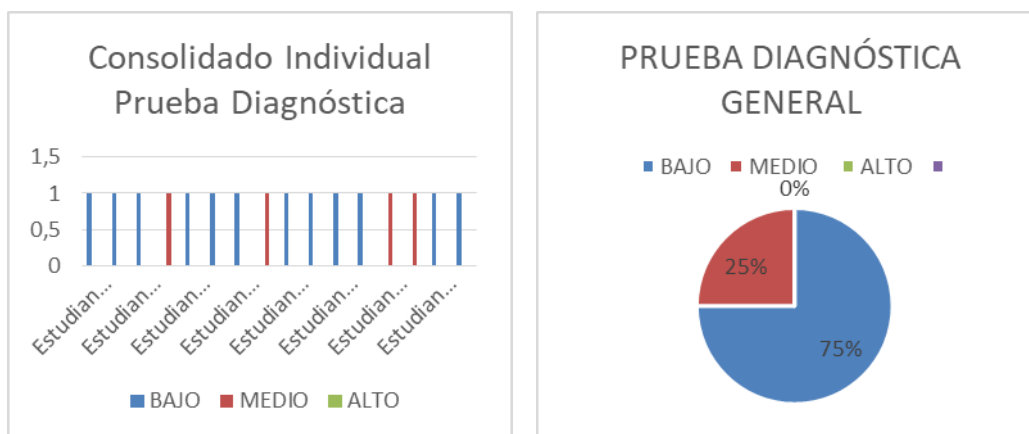
Objetivo específico 1: Identificar al inicio el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 202 del Colegio La Candelaria.

La prueba diagnóstica tuvo como finalidad el reconocimiento de los niveles: literal e inferencial pertenecientes a la comprensión lectora del grado 202. Para esto, la descripción de personajes, lugares y situaciones después de la lectura del texto y la resolución de la guía, arrojó bajo resultados; teniendo en cuenta que, a pesar que los estudiantes reconocían algunos elementos formales presentes en el texto inventaron respuestas incoherentes a preguntas que eran muy puntuales. De igual manera, elaboraron narraciones cortas en las cuales omitieron presentar las características físicas, actitudinales, culturales o sociales de los personajes y su contexto. Dentro de este marco, los aprendices al inicio de la presente monografía centraron su atención en describir los aspectos literales de forma muy general y no particular.

Al mismo tiempo, la formulación de hipótesis e inferencias obtuvo un bajo rendimiento; puesto que los educandos no relacionaban el texto con su realidad, basaban sus inferencias en aspectos explícitos del texto, las moralejas y/o conclusiones de la historia no presentaban una conexión con lo leído, en consecuencia las respuestas dadas por los alumnos eran netamente superficiales y la mayoría de las veces descontextualizadas.

Dentro de este conjunto, los estudiantes expresaban oralmente lo que pensaban; deslegitimando e irrespetando las ideas de los demás compañeros, se basaban solo en imaginarios que usaban para tratar de llenar los vacíos que generó la poca comprensión lectora del grupo. El análisis precedente, se expresa mediante la siguiente gráfica:

Gráfico 3. Resultados prueba diagnóstica



A título ilustrativo, es importante señalar el nivel de comprensión lectora con el cual iniciaron los estudiantes de la muestra del grado 202. Indicando que, el 75% de la muestra obtuvo bajos resultados en la prueba diagnóstica, teniendo en cuenta la poca o nula descripción de los personajes, situaciones y lugares presentes en la narración. Además de la pobre elaboración de hipótesis descontextualizadas con el texto y su realidad inmediata. Se indica asimismo, que un 25% de los educandos logró un rendimiento medio, ya que respondieron coherentemente a las preguntas pero fueron poco descriptivos.

Igualmente, este porcentaje del grupo dio a conocer lo que pensaba de manera espontánea mediante las conclusiones e inferencias basadas en el texto. Sin embargo, es importante mencionar que estas manifestaciones escritas y orales carecían de referentes del medio, sus experiencias, creencias sociales y culturales. Por último, se precisa que ningún aprendiz logró un alto desempeño al no observar ni describir los pequeños detalles que enriquecían el texto. Igualmente, la construcción de inferencias, moralejas y/o conclusiones basadas en el nivel

explícito del texto no permitió la creación de nuevos esquemas mentales por medio del cual se legitimara la realidad del estudiante.

Para finalizar, los estudiantes del grado 202 al inicio de la monografía comenzaron con un nivel bajo de comprensión lectora en los niveles: textual e inferencial porque en primer lugar la resolución de los ejercicios a nivel literal eran poco descriptivos. En consecuencia, el uso de modismos no permitió que los educandos transmitieran un mensaje comunicativo sólido; puesto que el repertorio léxico se limitaba al uso excesivo de las mismas palabras. De igual manera, las inferencias del relato se conectaban estrechamente con la información textual de la narración.

Objetivo específico 2: Diseñar e implementar diferentes estrategias didácticas de comprensión lectora, a partir del trabajo cooperativo y los libros álbum.

El segundo objetivo específico de la tesis no se desarrollará en este apartado; puesto que hace referencia al diseño e implementación de las diferentes estrategias didácticas que buscaban fortalecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Aunado a la situación, este objetivo se cumplió en la fase de intervención y se vislumbrará en algunas ejemplificaciones que argumentarán el objetivo específico número tres.

Objetivo específico 3: Analizar en la producción escrita de los estudiantes, el desarrollo y fortalecimiento de su comprensión lectora.

El análisis de los resultados arrojados en la triangulación de la información, después de la tabulación de cada una de las fases, arrojó que los estudiantes del grado 202 terminaron en un nivel medio- alto de comprensión lectora. Atendiendo estas consideraciones, se presentan las

categorías y sus indicadores mediante ejemplificaciones que argumentan el cumplimiento o no de los logros.

La descripción de personajes, situaciones, lugares y objetos presentes en la obra obtuvo un nivel alto al finalizar la monografía, ya que al inicio de la intervención pedagógica los educandos en este aspecto reconocían los personajes principales y los escenarios donde se desarrollaba la historia pero no hacían una descripción de dichos aspectos. Por consiguiente, la comprensión lectora del nivel literal al comenzar la tesis era muy superficial. Así mismo, los estudiantes ignoraban el carácter transversal de la narración a nivel explícito con sus experiencias y conocimientos previos.

Sin embargo, durante la fase de intervención los educandos dejaron de ojear los elementos del texto para observar los pequeños detalles y características de los personajes de modo selectivo para de este modo ser más conscientes y activos con los aspectos explícitos del texto. Es así como ya no sólo era importante para los estudiantes saber quién era el personaje principal sino también reconocer las características físicas, actitudinales y culturales que hacían que el protagonista actuara de determinada manera. Del mismo modo, los lugares donde se desarrollaban las historias comenzaron a cobrar sentido para los aprendices que se cuestionaban, discutían y argumentaban el motivo del autor para ubicar el cuento en ese determinado tiempo y espacio. La apropiación de los elementos literales del texto permitió que las producciones escritas de los estudiantes comenzaran a ser mucho más descriptivas, consecuentes dinámicos y significativas. A continuación se presentan algunos ejemplos de lo anteriormente expuesto.



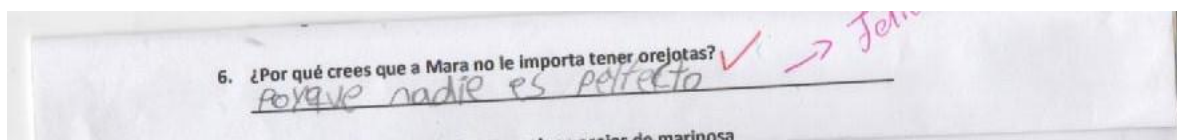


El análisis precedente devela cómo los estudiantes, a través de la descripción del medio ambiente y su personaje, presentan una narración atractiva que da cuenta de la apropiación del libro álbum guía. Dentro de este orden de ideas, los aprendices construyeron un relato descriptivo en el que se vislumbran los gustos y la personalidad de cada escritor.

En ese mismo contexto, la elaboración de conclusiones, inferencias e hipótesis del texto arrojó un resultado medio, indicando que de 16 estudiantes, 9 obtuvieron un resultado medio, 5 alto y 2 bajo. Sobre la base de las ideas expuestas, los alumnos al empezar el proceso realizaban algunas deducciones; producto de la información explícita del cuento de manera muy superficial y poco significativas, teniendo en cuenta que eran ligeras reflexiones creadas por salir del paso.

En relación con las implicaciones, los educandos en la fase de intervención y, especialmente en la fase de evaluación entablaron una conexión coherente y significativa mediante la creación de inferencias antes de la lectura, dado que hacían uso de sus conocimientos previos los cuales a su vez se relacionaban con las lecturas previas, es decir, se configuró una intertextualidad mental que permitió el reconocimiento y comprensión de

algunos términos que fueron interpretados de manera muy personal atendiendo a los gustos y necesidades particulares de cada sujeto. Lo anteriormente descrito se observa en los siguientes ejemplos:



Las evidencias anteriores, muestran el gran avance que tuvieron los aprendices desde el inicio de la tesis en el nivel inferencial, teniendo en cuenta que las reflexiones sobre el cuento surgen como producto de una conexión entre los textos y sus conocimientos previos. Sin embargo, es importante señalar la falta de contextualización en las respuestas dadas por los educandos; pues a pesar que las reflexiones surgen desde un ámbito real y cercano no se hace visible durante las producciones. Dentro de esta perspectiva, las experiencias, creencias culturales, sociales y religiosas además de los gustos son imperceptibles en la mayoría de los escritos.

Ahora bien, la identificación de los mensajes explícitos e implícitos del texto a través de la resolución de preguntas grupales arrojó un resultado medio, ya que 8 estudiantes lograron un nivel alto, 6 medio y 2 bajo. De acuerdo con estos resultados, se señala la habilidad comunicativa de los educandos antes, durante y después de la lectura. Para ello, en un primer momento la búsqueda y aclaración de elementos textuales del texto se centró en el reconocimiento descriptivo de los personajes como seres particulares poseedores de unas

características sociales, culturales, afectivas, físicas particulares que deben ser tenidas en cuenta por el lector al momento de realizar un ejercicio de comprensión lectora. En este orden de ideas, los estudiantes pasaron de ver al protagonista como una figura única para dilucidar la singularidad de cada uno de ellos dentro de la narración.

De la misma manera, ese protagonista se vincula en un espacio que los sitúa frente a unas necesidades especiales, es decir, el escenario propone las acciones de los sujetos dependiendo el contexto social del cual el sujeto hace parte. Por consiguiente, los alumnos dejaron de ver el lugar como un espacio vacío desprovisto de acción para, a partir de él reconocer las necesidades de los seres y su funcionalidad. La situación descrita va de la mano con la resolución de las actividades que buscaron la identificación detallada del contexto y su conexión con las situaciones y los personajes. Sobre la base de las ideas expuestas, se presentan los siguientes ejemplos.

Willi
 Willi quería jugar futbol
 pero no le querían pasar el
 balón y un espíritu le
 regalo unos guillos mágicos
 y se apareció siete z.
 jugando futbol x el tie un
 autogol el equipo de Willi
 y ^{perdió} perdiendo por Willi.

Willi le estaba pegando al
 balón y se encontró una mone
 da de 500 pesos y miró y
 lo tenía el otro equipo y
 Willi le quitó el balón al
 otro equipo y metió 10 goles
 al otro equipo.
 FINS

Este análisis denota la habilidad de los aprendices para dar solución a los ejercicios de lectura que se encontraron anteceditos por discusiones, talleres, actividades y lecturas grupales que permitieron el fortalecimiento individual de la competencia lectora. Sin

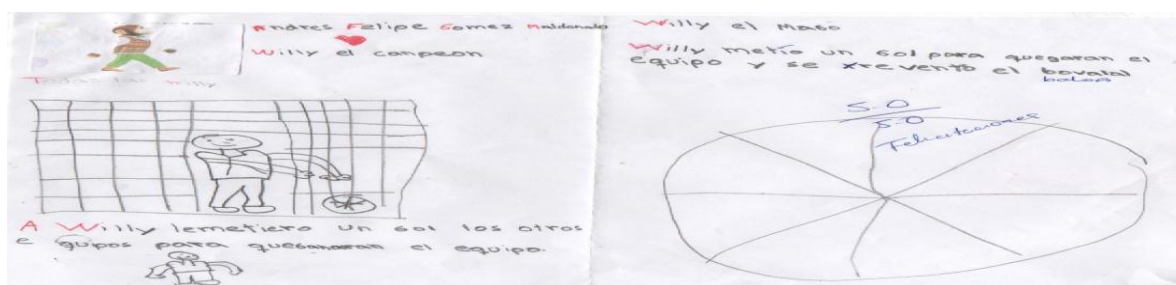
embargo, es importante señalar que a pesar que el grupo respondía correctamente la mayor parte de los cuestionamientos, muy pocas veces más de la mitad del grupo de estudiantes nunca formularon nuevas preguntas que les ayudaran a confirmar, negar, descubrir o mejorar la conclusión a la que habían llegado como grupo. En este sentido se comprende, el número de respuestas incorrectas en determinados grupos.

Dentro de esta perspectiva, la identificación de las características del libro álbum arrojó un nivel alto, considerando que 11 estudiantes lograron un rendimiento alto, 4 medio y 1 bajo. Desde la perspectiva más general, cuando los estudiantes iniciaron el fortalecimiento de la comprensión lectora no habían tenido una experiencia literal tan cercana con los libros álbum. Por consiguiente, los primeros resultados evaluando este indicador fueron muy bajos.

Siendo las cosas así, durante la fase de intervención se hizo énfasis en explicar las características de este tipo de texto. Dentro de este marco, la fusión bidireccional entre la imagen y el texto, la selección de colores, los elementos paratextuales, el reconocimiento de aspectos sociales y culturales que generan diferentes tipos de interpretaciones sobre un mismo suceso dependiendo el punto de vista desde el cual se aborden el contenido, personajes y/o situaciones fueron desarrollados desde la teoría y llevados a la práctica

Dentro de este orden de ideas, las producciones de los estudiantes pasaron de ser escritos cortos, poco descriptivos, incoherentes, fraccionados y simples a narraciones dotados con multiplicidad de sentidos observables en las ilustraciones, títulos, subtítulos, viñetas, colores y código escrito entendidos como una unidad de sentido global que permea y trasciende el valor narrativo y creativo de cada sujeto que reúne elementos explícitos e implícitos llenos de significaciones contextuales, sociales, culturales y lo más importante personales. |

Atendiendo estas consideraciones, a continuación se presentan los siguientes ejemplos:



Análogamente, la creación de personajes y sus situaciones constituidos por la imagen y el código escrito consiguió excelentes resultados, teniendo en cuenta que 12 de los estudiantes quedaron en un nivel alto, 4 medio y ninguno bajo. El conjunto de evidencias revela como los educandos se apropiaron del espacio gráfico, crearon un guión coherente aunado a una o múltiples ilustraciones que dieron cuenta de la interpretación de los textos bases pero que igualmente presenta una propuesta creativa muy personal.

Lo anteriormente expuesto revela cómo los aprendices transmitieron características físicas, actitudinales y capacidades sobrehumanas a las ilustraciones de sus personajes protagónicos y antagonicos que se re-contextualizaron en una época moderna. De igual manera, los estudiantes designaron un nombre, una contextura, color de ojos y cabellos, atuendos y

accesorios a los protagonistas que se complementaron armónicamente con la escritura. Sobre la base de las ideas expuestas, la apropiación narrativa de los educandos se vislumbró en el carácter descriptivo del relato gráfico que se articula armónicamente con el texto. El análisis precedente, se ejemplifica por medio de los siguientes ejemplos.



Atendiendo a estas consideraciones, se quiere con ello significar el avance de los estudiantes en la creación de personajes simples a protagonistas complejos que se resignifican en el desarrollo de la narración, puesto que aparecen como sujetos cambiantes y activos que brindan una lectura visual agradable complementada con expresiones escritas dichas por sus protagonistas.

Por último, la producción de libros álbum que da cuenta de los niveles literal e inferencial arrojó excelentes resultados puesto que 14 estudiantes tuvieron un rendimiento alto, 2 medio y ninguno bajo. La descripción de estos resultados reveló como los educandos introdujeron los conocimientos previos en la producción del texto literario haciendo uso de las ilustraciones y el código escrito al narrar las aventuras de Willy.

Es así como en el libro álbum de los estudiantes se hizo uso tanto del lenguaje gráfico como el escrito de manera descriptiva, llamativa, secuencial, colorida y armónica en la

transmisión de mensajes explícitos e implícitos que jugaban con la realidad a través de mundos y personajes fantásticos que promovían el bien común. Dentro de este marco, otros aprendices desarrollaron aspectos reales para llevar un mensaje de concientización sobre el cuidado del medio ambiente, la violencia, el ejército, la familia, entre otros.

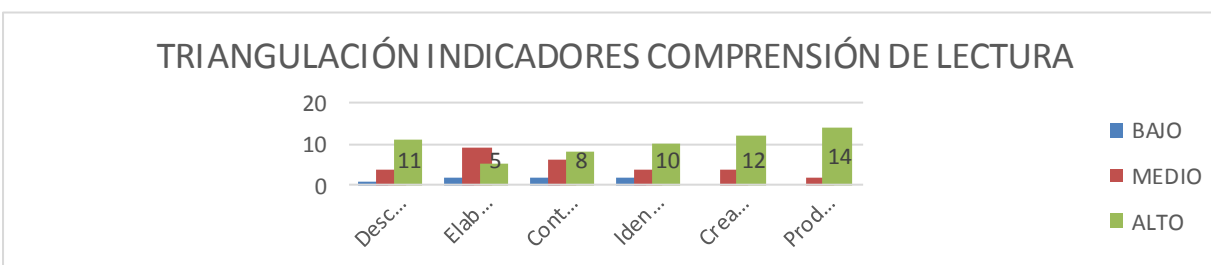
Por otra parte, el producto textual elaborado por los estudiantes del grado 202 muestra las características pertenecientes a los libros álbum. Atendiendo estas consideraciones, los educandos a través de la producción de textos presentaron una articulación imagen-texto; además de una coherencia narrativa lineal. Sin embargo, es importante señalar la mala ortografía de los estudiantes y la unión entre palabras que en algunos casos dificulta la comprensión del mismo. A continuación, se presentan algunas ejemplificaciones de lo mencionado:



En líneas generales, el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora logró muy buenos resultados, teniendo en cuenta los niveles literal e inferencial mediante el trabajo de elementos formales del texto como son: los personajes, las situaciones, el cambio de finales,

la creación de libros álbum, la descripción detallada de la narración de tipo ilustrativo y escrito, la secuencialidad en el relato, la creación de hipótesis, conclusiones e inferencias. Sin embargo, se siguen presentando algunas falencias para los estudiantes como el hacer reflexiones más cercanas a su realidad, es decir, conectar sus experiencias y conocimientos previos al momento de realizar determinados juicios de valor. Igualmente, la mala ortografía y la unión de palabras entorpecieron un poco la intención comunicativa de algunos educandos. Para concluir, a nivel general se presenta el resultado arrojado en la triangulación de las tres fases con los indicadores referentes a la comprensión de lectura. (Anexo 5).

Gráfico 4. Triangulación indicadores comprensión de lectura.



Objetivo específico 4: Reconocer el impacto de las estrategias didácticas utilizadas durante la implementación, en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 202 del Colegio La Candelaria.

El reconocimiento del impacto de las estrategias didácticas utilizadas durante la implementación para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes fue considerado uno de los mayores desafíos para la presente monografía, ya que al hacer un proceso de observación consciente, una caracterización reflexiva, que tuvo como foco central los educandos, se descubrieron muchos conflictos familiares que trascienden la vida del sujeto

en todas sus dimensiones. Las ideas y reflexiones expresadas se corresponden con el aprendizaje cooperativo como la metodología de acción que promueve la unidad social en pro de alcanzar unos objetivos particulares en un ámbito tan pluricultural, como lo es la escuela.

Por otra parte, los libros álbum son el recurso didáctico que buscó enganchar a los estudiantes por medio de la multiplicidad de colores, formatos, texturas, escenarios, contenidos, lenguajes que permitieron la exploración y desarrollo de nuevos conocimientos; a partir de elementos fantásticos que reflexionan fenómenos reales. Se indica así mismo, cómo este tipo de texto facilita el proceso de comprensión lectora gracias al uso de imágenes que se complementan con el texto para los alumnos que se encuentran iniciando la adquisición de la competencia lectora, teniendo en cuenta que la propuesta narrativa de este texto permite varias lecturas desde diferentes puntos de vista.

Partiendo de los supuestos anteriores, la cooperación entre compañeros para identificar elementos textuales e implícitos del texto obtuvo los siguientes resultados: 3 alto, 10 medio y 3 bajo. Dentro de este marco, se señala las relaciones de poder entre los estudiantes en los que se generó una rivalidad negativa, dado que en los talleres y ejercicios de comprensión lectora grupales los estudiantes discutían mucho por tomar la vocería queriendo imponer su voz al no escuchar las opiniones de los demás. De igual manera, la repartición de tareas y materiales al inicio del proceso representó un reto a manera de duelo entre los participantes del grupo que no querían compartir con su grupo, a pesar de que todos se encontraban enfocados en la resolución y alcance de un objetivo en común. (Anexo 1)

En este sentido se comprende la dificultad que tuvieron los estudiantes para trabajar conjuntamente, puesto que no reconocían la importancia de las ideas y/o aportes de sus

compañeros. Como consecuencia se hicieron presentes el irrespeto, la intolerancia, la baja autoestima de algunos niños que optaron por ser y hacer lo que los otros decían. Siendo las cosas así, resulta claro el poco compañerismo existente entre los estudiantes al inicio de la presente tesis para alcanzar un logro colectivo.

Sin embargo, es importante señalar que los aprendices, con el paso del tiempo y a medida que desarrollaban más actividades grupales, fueron entendiendo que todo lo que hacían era en pro de un bien común que los hacía ganadores a todos. En este orden de ideas, durante la fase de evaluación los aprendices trabajaron de forma individual y autónoma en la producción de su libro álbum. No obstante, los estudiantes fueron críticos constructivos de sus compañeros al felicitarlos, enseñarles o exponerles ideas para mejorar su texto. Así mismo, el intercambio de materiales y conocimientos permitió el mejoramiento colectivo del texto narrativo. Dentro de esta perspectiva, debe señalarse que en algunos estudiantes continúan los comentarios y acciones negativas. (Anexo 1)

Ahora bien, el reconocimiento del libro álbum como una herramienta importante en el desarrollo de la competencia lectora logró un nivel medio, teniendo en cuenta que 2 alcanzaron un rendimiento alto, 10 medio y 4 bajo. El análisis precedente develó cómo los estudiantes tuvieron una afinidad con este material didáctico, a pesar que no habían tenido un acercamiento tan directo con este tipo de texto, en particular. En efecto, los temas narrados fueron cercanos, llamativos y divertidos en la medida que los aprendices se sintieron en algunos casos identificados con algunos de los personajes y las situaciones que los rodeaban. De igual manera, los educandos realizaron diferentes lecturas de imágenes atractivas a la vista por el múltiple uso de colores, texturas, formas, tamaños, personajes y situaciones tan

fantásticas como reales. Por último, la creación de su propio libro demostró cómo los estudiantes habían apropiado las características narrativas de este texto llevándolo a la práctica exitosamente.

El conjunto de evidencias reveló la conexión que surgió entre el grupo y el material. Sin embargo, es importante señalar que, a pesar que los estudiantes se empoderaron de las características del libro álbum no lograron concientizar sobre el impacto que este tipo de texto generó en su habilidad de comprensión de lectura. Atendiendo a estas consideraciones, los elementos paratextuales, el juego de tipografías, los códigos gráficos y verbales develan la polifonía armónica presente en todos los elementos del relato que se resignifican con cada lector. De manera que, todos los elementos presentes en el texto contribuyen a dar sentido a la historia; motivo por el cual los niños que están en el proceso de la adquisición del código lector y escrito encuentran en este tipo de textos un aliado.

En síntesis, el trabajo autónomo para el fortalecimiento de la comprensión de lectura obtuvo excelentes resultados, ya que 10 estudiantes alcanzaron un nivel alto, 4 medio y 2 bajo. De estas evidencias, se señala que la mayoría del grupo a nivel individual desde el inicio de las fases trabajó libre y responsablemente los ejercicios de comprensión de lectura que fueron de carácter personal. Así mismo, la elaboración del libro álbum fomentó la autonomía de los estudiantes que cada sesión entregaban un avance de su texto. No obstante, hubo una minoría de educandos que exigieron la colaboración del docente en repetidas ocasiones sin necesitarla y otros que se mantuvieron muy dispersos durante todo el proceso.

Volviendo la mirada hacia atrás, a título ilustrativo se presenta la siguiente gráfica que condensa las categorías y sus indicadores referentes a: los libros álbum y el aprendizaje cooperativo, como medios que posibilitaron el fortalecimiento de la comprensión de lectura:

Gráfico 5. Triangulación resultados aprendizaje cooperativo y libros álbum



teniendo en cuenta que, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares posibilitó la identificación de elementos explícitos e implícitos del texto mediante discusiones, talleres, guías y lecturas grupales como herramienta para aclarar y dar solución a cuestionamientos que después serían evaluados de manera individual. De igual manera, los estudiantes aprendieron a reconocer las ideas de sus compañeros para ampliar sus conocimientos.

Por otra parte, el libro álbum fue el material didáctico que enganchó a los estudiantes a querer seguir conociendo sobre la vida y facetas de un personaje que demostró ser tan humano como ellos. La variedad de contenidos, colores, imágenes, texturas, tipografías y situaciones que se combinaban armónicamente, permitió que los estudiantes extrajeran afablemente los diferentes mensajes comunicativos presentes en la narración. Se indica así mismo, como cada estudiante relató la interpretación personal sobre el compendio de textos previamente trabajados en clase.

6. CONCLUSIONES

La presente tesis tuvo como finalidad determinar la incidencia del trabajo cooperativo y la lectura de libros álbum en la comprensión lectora de los estudiantes del grado 202 del colegio IED La Candelaria. Al culminar el análisis de los resultados; podemos concluir lo siguiente:

- La comprensión lectora tuvo una mejora significativa en el nivel literal; dado que los estudiantes al iniciar el proceso eran poco descriptivos y detallistas con los elementos relatados en el texto. Al terminar la monografía los educandos construyeron personajes y situaciones mucho más elaboradas teniendo en cuenta todas las especificaciones condensadas en sus narraciones. Así mismo, los ejercicios de comprensión lectora demostraron cómo los aprendices dejaron de ser espectadores generales a observadores de las particularidades que enriquecen la comprensión global del texto.
- El nivel inferencial representó un reto para los estudiantes al iniciar la presente monografía, ya que basaban sus conclusiones e inferencias en aspectos textuales del relato. No obstante, este aspecto tuvo una evolución muy grande por parte del grupo, teniendo en cuenta que las moralejas creadas por los educandos fueron fruto de un proceso consciente que realizó diferentes lecturas. Además, de la conexión entre ideas que no se encontraban directamente relacionadas y las múltiples deducciones en busca de una interpretación propia que estableciera una relación con el mensaje comunicativo implícito del autor. A pesar que los educandos en el nivel inferencial lograron muy

buenos resultados, se hace significativo señalar la poca relación de las experiencias, vivencias y o conocimientos previos de los estudiantes en las conclusiones sobre el texto.

En consecuencia, los aprendices no asociaron la narración a su vida a pesar que el contenido y vivencias de los personajes eran muy cercanas y familiares a su realidad.

- Como señaló Solé (1992), el uso de elementos propios del sujeto según sus gustos, personalidad, habilidades fueron aspectos determinantes en la producción del libro álbum y los objetivos que cada estudiante pudo alcanzar o no durante todo el proceso de intervención. Este hecho, hizo más significativo y rica la producción escrita de cada educando en la medida que se empoderaba del texto mediante la inserción de sus experiencias.
- El aprendizaje cooperativo incidió positivamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora, puesto que los estudiantes compartieron, discutieron, expusieron y se apoyaron mutuamente en las actividades antes y durante la lectura para afirmar, comparar y resolver los cuestionamientos que posteriormente serían de gran utilidad al realizar los ejercicios de manera individual. Sin embargo, es importante seguir desarrollando metodologías de este tipo dado el alto grado de agresividad existente entre el grupo.
- El libro álbum fue el material didáctico que posibilitó el mejoramiento de la comprensión lectora de los educandos mediante la multiplicidad de lecturas que brinda este tipo de texto. Atendiendo estas consideraciones, la dicotomía imagen/ escritura permitió que los estudiantes ampliaran la descripción de los elementos explícitos del relato pero a la vez desarrollaran hipótesis, moralejas, deducciones y conclusiones con la información implícita de la obra.

7. RECOMENDACIONES

Con el fin de continuar el proceso de mejoramiento de los resultados obtenidos después de la intervención pedagógica y teniendo en cuenta las conclusiones antes presentadas, se recomienda lo siguiente:

- Seguir fomentando en los estudiantes el amor por la lectura a través de personajes y/o situaciones en los que los estudiantes se sientan identificados y que no sean solo lecturas que se alejan por completo de sus necesidades y realidad.
- Fortalecer el nivel inferencial de la muestra conectando las experiencias propias y los conocimientos previos con el texto.
- Promover el uso y elaboración del libro álbum en toda la institución especialmente en los primeros grados con el fin de reforzar la adquisición de dos procesos tan complejos como son la lectura y la escritura.
- Reforzar el trabajo colectivo que permite alcanzar objetivos individuales. Además del reconocimiento y valor que tiene cada sujeto para la sociedad.
- Para una próxima implementación, se recomienda aplicar estrategias que permitan mejorar la ortografía y uso de la puntuación para tener una mayor cohesión, coherencia y mayor conocimiento de léxico por parte del estudiante en su texto.

REFERENCIAS

- Arias, J. d., Cárdenas, C., & Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama
- Cassany, D., Luna M. & Sanz G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Colmenares, A., Piñero, M. (2008) *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Venezuela: Editorial Laurus. Vol. 14, Núm. 27, pp. 96-114
- Correa, J. et al. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. En MEN, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Colombia: Norma.
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Ferreiro, E. (1998), *Alfabetización: Teoría y práctica*, México, Siglo veintiuno editores.
- Habib, M., (1994) *Bases neurológicas de las conductas*. Barcelona: MASSON, S.A
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). <http://cooperativo.sallep.net/>. Obtenido de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Jimenez, V., (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología.
- Jurado, F. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* Bogotá: Editorial Magisterio. Recuperado de <http://fabiojuradovalencia.blogspot.com>
- Jurado, F., Bustamante, G., Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Editorial plaza y janes, segunda edición.
- Jurado, F. (2010). *Niveles de lectura*. Bogotá, Colombia: News & Politics, Business. Recuperado de <http://www.slideshare.net/cebaronva/niveles-de-lectura-4488090>
- La Candelaria I.E.D. (2016). PEI “*Éducation dans et pour la diversité*”

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá.
- Moreno, J. (1 de 12 de 2011). *Comprensión y prácticas lectoras*. Recuperado de Portales de la comunidad Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Nodelman, P, (2008), *The hidden adult: Defining children's literatura*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES
- Orduz, Y. (2005). *El ejercicio de la comprensión lectora en los estudiantes del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá.
- Ruiz, S. D. (2013) *Working by projects: A way to enrich critical thinking and the writing process in a third grade efl classroom*. In *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15 (2) Bogotá, Colombia.
- Santiago, A., & al, e. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Ed. Alejandría
- Santiago, A., & al, e. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Secretaría de cultura, recreación y deporte. Alcaldía Mayor de Bogotá.DC. (2007) *La Candelaria Observatorio de Cultura*. Obtenido de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education: A handbook for literacy instructors*. Ottawa, ON: Partnerships in Learning
- Vygotsky, L.S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

ANEXOS

Tabla2. Diario de campo

Diario de campo General

Propósito de la sesión: Observación

Estudiante Practicante: Jennifer Gracia Salgado

Universidad Pedagógica Nacional

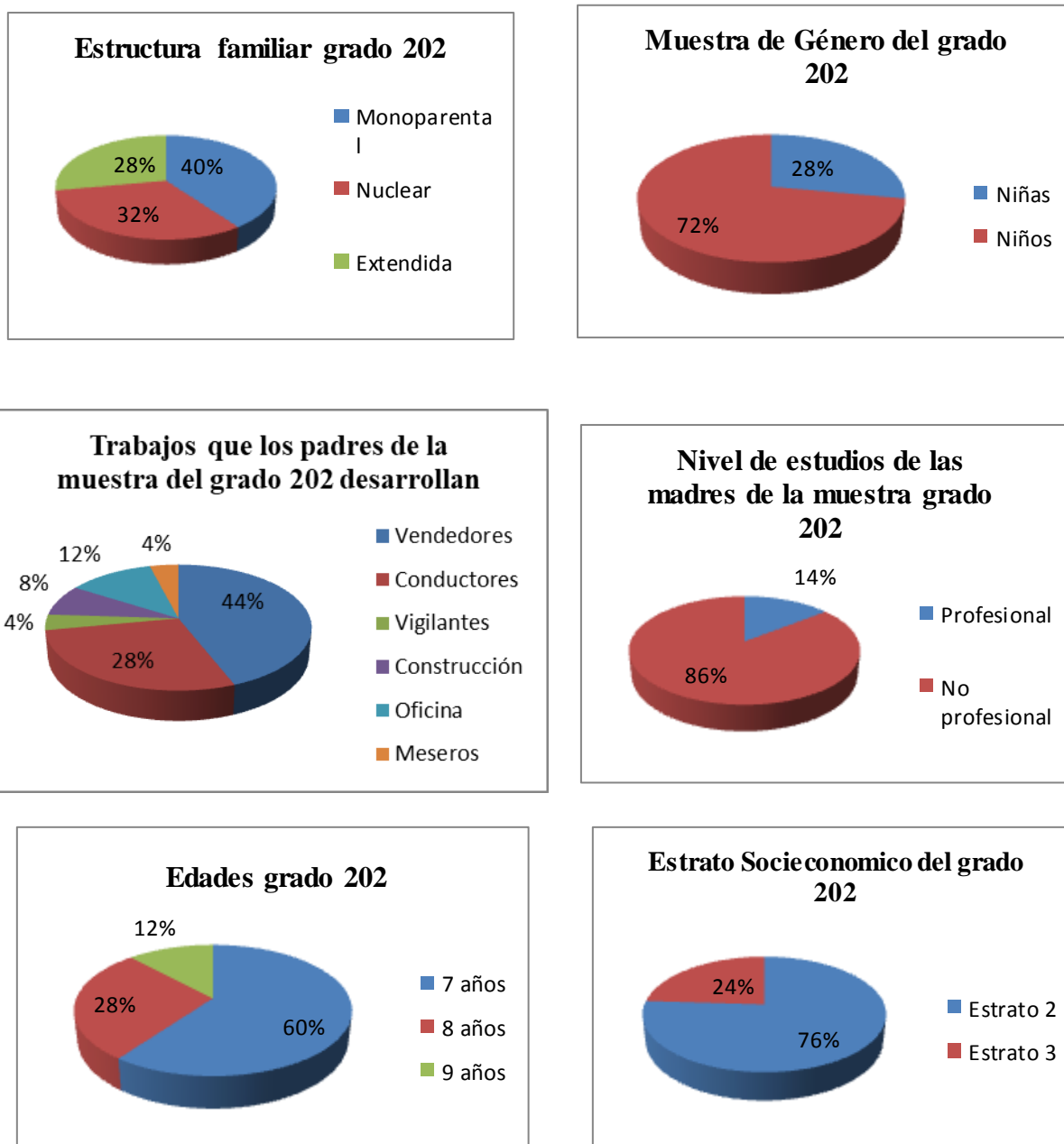
Proyectos de Investigación en el Aula

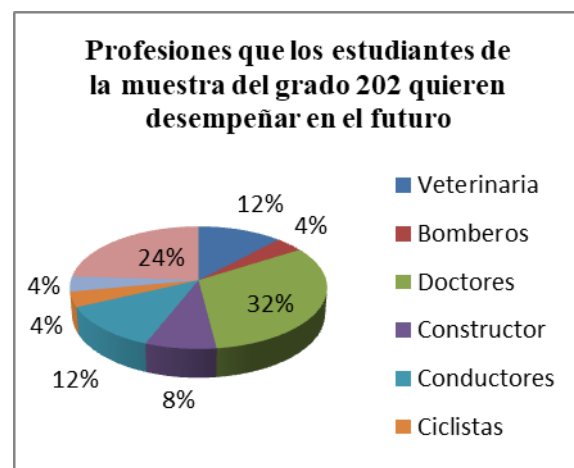
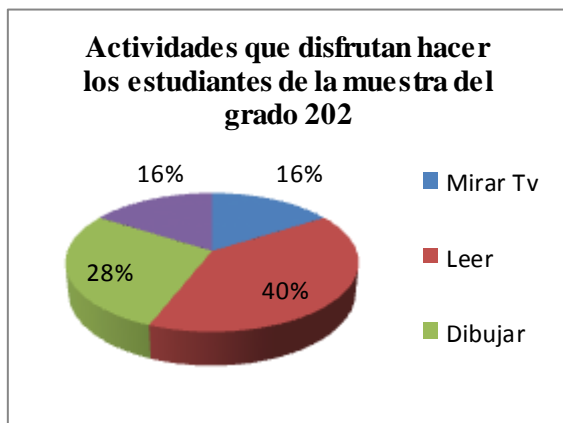
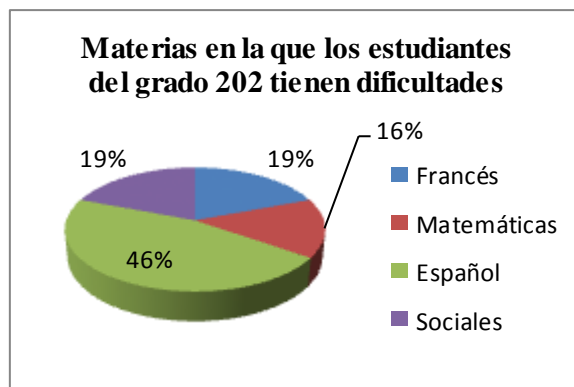
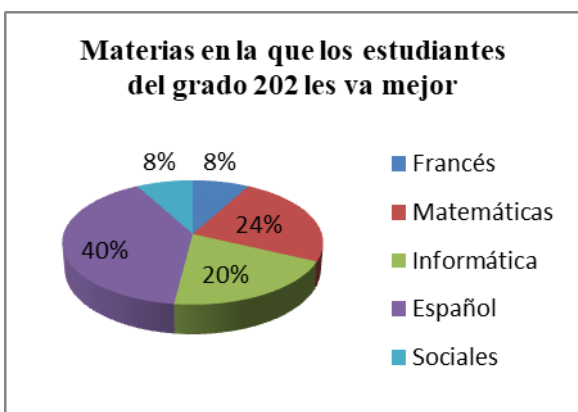
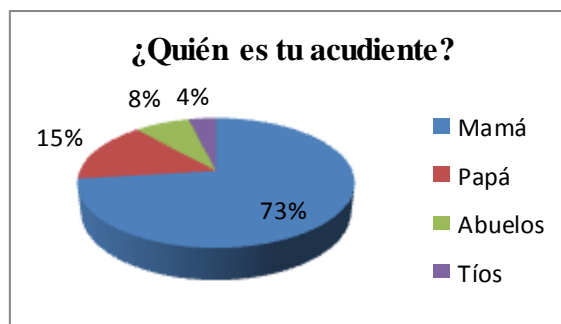
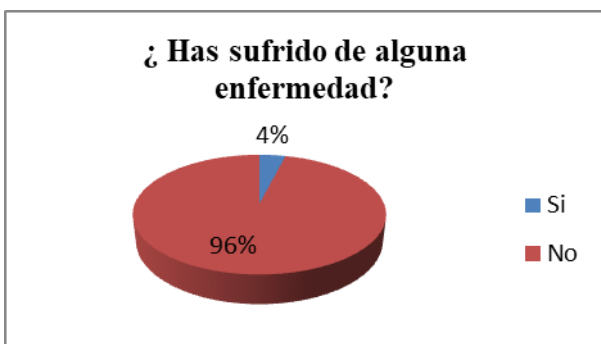
Institución: IED La Candelaria

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas/consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Antes de empezar la clase llegan los estudiantes de descanso. El lenguaje verbal de los estudiantes maneja un tono de voz muy alto y un discurso bastante argumentado. Se usan expresiones como no me joda, que chimba, ese negro, que manera cuando la interacción es entre hombres.</p> <p>En las actividades grupales algunos niños toman la vocería y no dejan participar a los otros compañeros. El material es punto de conflicto en algunos casos porque cada uno debe hacerse responsable por uno pero no se ponen de acuerdo. Algunos estudiantes son muy sumisos y esperan que actividad les delega su líder.</p>	Comunicación	<p>Los estudiantes expresan con gran agitación sus sentimientos acerca del juego o actividades realizadas en descanso con sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes preguntan varias veces que cantidad deben escribir. ¿Cuántas líneas deben completar?</p> <p>Los estudiantes se encuentran entusiasmados por saber cuál será su siguiente lectura.</p> <p>A los educandos les gusta leer pero no resolver las guías donde tengan que escribir mucho.</p> <p>Los aprendices disfrutan mucho la elaboración de su libro álbum y al terminar la sesión muestran con orgullo que hicieron.</p>	Según (Vigotsky Delacroix, 1924), El lenguaje siempre tiene como finalidad comunicar y no es fruto del desarrollo cognitivo del ser, sino de la interacción con el medio
<p>De igual manera, el lenguaje no verbal de los estudiantes es agresivo entre hombres, teniendo en cuenta el movimiento fuerte que hacen con sus manos para distanciar a sus compañeros. Sin embargo, se evidencia como los niños suavizan sus movimientos al momento de interactuar con las niñas.</p> <p>Se presentan muchos conflictos entre ciertos estudiantes en particular sea o no en el cumplimiento de una actividad. Las palabras mágicas son una</p>	Interacción	<p>Los hombres suelen ser más agresivos entre ellos para demostrar quién es el mejor (relaciones de poder). Por el contrario, suavizan su lenguaje verbal y no verbal cuando están en compañía de una mujer.</p> <p>Se dicen o escriben comentarios ofensivos en ciertas actividades por parte de algunos alumnos.</p> <p>Durante la elaboración del libro álbum los estudiantes</p>	

<p>estrategia utilizada por la docente titular para crear una reflexión en cuanto al poco respeto que tienen los niños unos con otros</p>		<p>se motivan mutuamente y comparten ideas constructivas.</p>	
<p>Durante la sesión de clase, los estudiantes mantienen una postura física semirrígida. La escritura es una competencia que se les dificulta a un grupo de estudiantes en particular. El aprendizaje se construye en grupos de trabajo mediante la resolución de guías, talleres, actividades lúdicas que sirven de apoyo para la resolución de ejercicios de comprensión lectora. Los estudiantes son muy autónomos y responsables en la elaboración de las guías. Durante las actividades grupales se hace una distribución de tareas para que todos los integrantes del grupo participen de manera activa</p>	<p>Aprendizaje</p>	<p>Este hecho se debe a que los estudiantes están iniciando la adquisición del código escrito, motivo por el cual les toma un buen tiempo su producción</p> <p>La resolución de guías pre lectura en grupo es una gran herramienta para medir que tanto aprendió el niño al realizar un ejercicio de comprensión de lectura de tipo individual</p> <p>Cada estudiante asume un papel y una responsabilidad compartida en el producto final</p>	
<p>La profesora lee unas instrucciones que se encuentran en el tablero para ser resueltas por los estudiantes. La participación colectiva es una de los factores más importantes para que los niños entiendan y valoren las ideas, opiniones, creencias, cultura de sus semejantes. Las reflexiones surgen de acuerdo a la realidad y las necesidades del individuo en lo social y en lo personal. El libro álbum permite que los estudiantes hagan múltiples inferencias antes, durante y después de la lectura.</p>	<p>Participación</p>	<p>Los estudiantes realizan las actividades con cierta dificultad, considerando que no decodifican la lectura que realizan y a su vez, la falta de atención a las instrucciones dadas por la docente. Por consiguiente, se observa bastantes ejercicios mal desarrollados</p> <p>La mayoría de los estudiantes al finalizar la presente investigación escriben lo que piensan sin pensar en el largo o lo corto de sus narraciones y justifican coherentemente sus respuestas.</p>	

Gráfico 1. Entrevista estudiantes





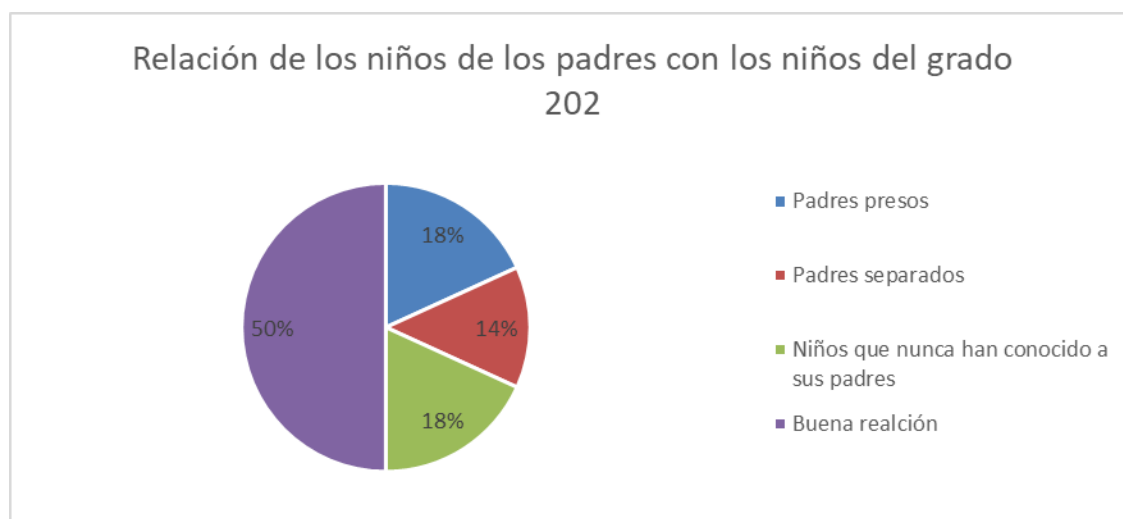
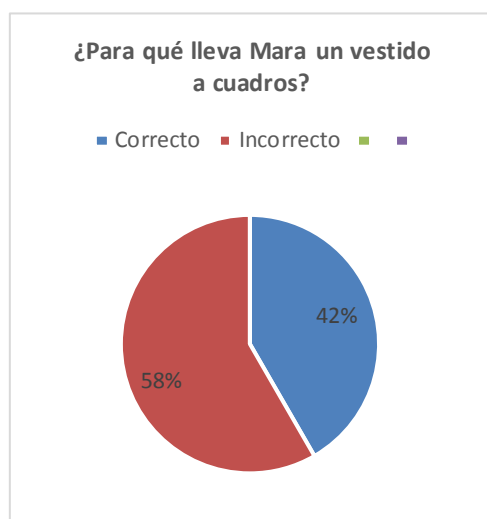
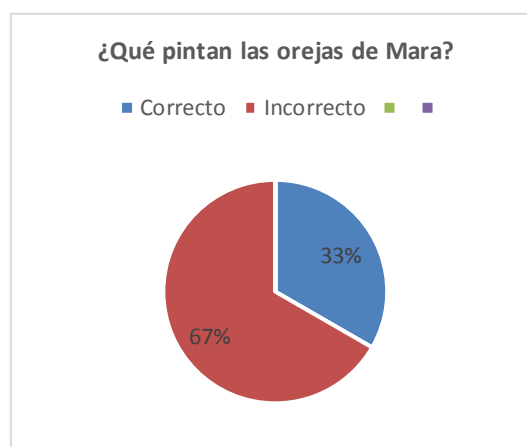
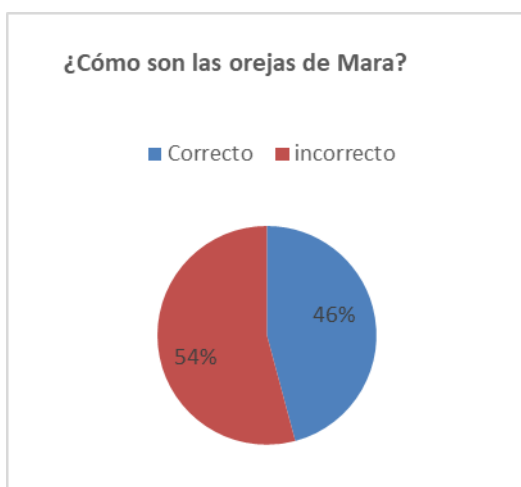


Gráfico 2. Resultados prueba diagnóstica



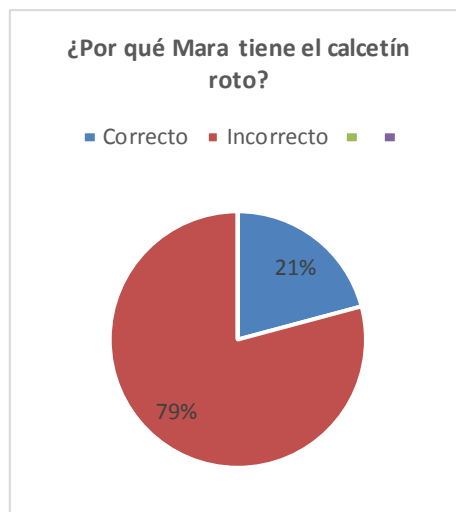
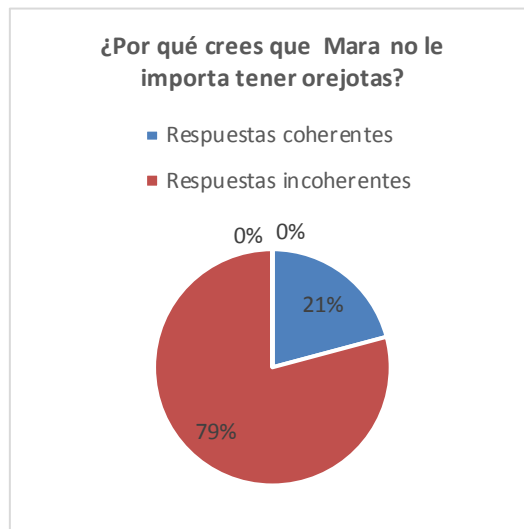
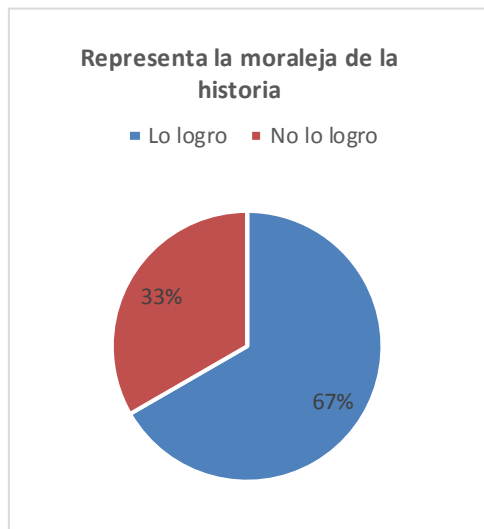


Tabla 3. Rúbrica de evaluación

Categoría	Criterio	Bajo	Medio (3.0-3.9)	Alto (4.0-5.0)
Lectura	Coopera con sus compañeros para lograr la identificación de información explícita del texto, personajes, lugares, hechos, objetos.			
	Describe personajes, objetos, lugares de manera detallada mediante discusiones con sus compañeros			
	Elabora, reconoce y valora las conclusiones, inferencias y/o hipótesis del final del texto según sus experiencias, ideas, creencias y las de sus compañeros			
	Contribuye de manera positiva en la identificación los diferentes mensajes implícitos del texto con la resolución de preguntas en grupos.			
Libro álbum	Reconoce la importancia del libro álbum como herramienta escrita y visual			
	Identifica las características del libro-álbum y las incorpora en sus producciones			
	Crea personajes apoyados en la imagen y lo complementa con textos cortos			
Evaluación	Realiza de manera autónoma ejercicios de comprensión lectora			
	Produce un libro álbum que da cuenta de los elementos textuales e inferenciales de una historia de manera individual y colectiva.			
	Coopera con sus compañeros para alcanzar logros individuales			

FASE DE EVALUACIÓN

ESTUDIANTES	CATEGORIA 1				CATEGORIA 2			CATEGORIA 3		
	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
Esudiante 1	A	A	M	M	M	M	A	A	A	A
Estudiante 2	M	A	M	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 3	B	M	M	M	M	M	M	B	M	B
Estudiante 4	M	A	A	A	M	A	A	M	M	M
Estudiante 5	A	A	A	M	M	A	A	A	A	A
Estudiante 6	M	A	M	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 7	M	A	A	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 8	M	M	M	B	M	M	A	A	M	A
Estudiante 9	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A
Estudiante 10	M	A	M	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 11	M	A	A	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 13	A	A	A	M	M	A	A	A	A	A
Estudiante 14	A	A	M	M	M	A	A	A	A	A
Estudiante 15	M	A	A	A	A	A	A	A	A	M
Estudiante 16	M	A	M	A	M	A	A	M	M	M

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

	CATEGORIA 1				CATEGORIA 2			CATEGORIA 3		
	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
BAJO	3	1	2	2	4	2	0	2	0	2
MEDIO	10	4	9	6	10	4	4	4	2	9
ALTO	3	11	5	8	2	10	12	10	14	5

Anexo 6

Tabla 5. Cronograma
CRONOGRAMA DE INTERVENCIÓN 2017
COLEGIO LA CANDELARIA

		Profesor titular: Martha Rojas		Grupo: 202	
Fase	Fecha	Objetivo investigativo	Objetivo pedagógico	Descripción del proceso	Instrumentos de recolección
Sensibilización	Feb 24	Recolectar información personal de los estudiantes con miras a actualizar la caracterización de la monografía	Recoger información personal de los estudiantes del grado 202 del colegio IED La Candelaria	Con el objetivo de actualizar la caracterización de la muestra; los estudiantes desarrollan la encuesta que contiene aspectos familiares, sociales, culturales que ayudan a entender aspectos académicos	Encuesta
	Mar 2	Analizar la información producto de la prueba diagnóstica en relación a las diferentes competencias del lenguaje.	Identificar la problemática en relación con los aspectos del lenguaje del grado 202	Con el fin de conocer la problemática en relación a las áreas del lenguaje que más afecta a los estudiantes se realiza una prueba diagnóstica	Prueba Diagnóstica
	Mar 9	Diseñar e implementar diferentes estrategias didácticas de comprensión lectora, a partir del aprendizaje cooperativo y los libros álbum	Reconocer como los libros álbum fomentan una mejor comprensión lectora de los estudiantes.	Para fortalecer las relaciones interpersonales se hace necesario conocer nuestro cuerpo, debilidades, fortalezas; compartirlas entre compañeros y hacer de este ejercicio un taller experiencia de compartir y motivación. Que parte de la lectura anteriormente realizada en la prueba diagnóstica Mara tiene orejas de mariposa	Papel craft Marcadores Papelitos Cinta
	Mar 16	Identificar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el fortalecimiento de las relaciones grupales.	Demostrar cómo el fortalecimiento de las relaciones sociales permite una mejor comprensión lectora	En primera instancia, se realiza una mesa redonda en donde los estudiantes expresan de forma abierta sus reacciones con la lectura del libro Mara tiene orejas de mariposa. Esto, con la finalidad de acercar más al grupo los estudiantes expresan sus emociones de manera artística y oral. Diseñando unas caritas que manifiesten su estado de ánimo y explicando el por qué.	Papel Marcadores Tijeras
	Mar 24	Identificar la incidencia de los libros álbum y el aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora del grupo 202	Interpretar las manifestaciones orales de los estudiantes; producto de proceso de comprensión lectora del libro álbum,	Llevando una secuencialidad entre las sesiones. Los estudiantes en parejas analizarán una imagen del libro álbum Mara tiene orejas de elefante. Y van a exponer mediante un dibujo qué los llevo a escoger esa imagen en particular.	Hojas en blanco Colores Marcadores
	Mar 30	Identificar la incidencia de los libros álbum y el aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora	Reconocer la importancia de los libros álbum en el fortalecimiento de la comprensión	Con el fin de llevar una secuencialidad entre las intervenciones. Esta sesión tiene como eje central entrelazar la comprensión lectora mediante la lectura de otro libro álbum	Recolección de trabajos Libro Gorila

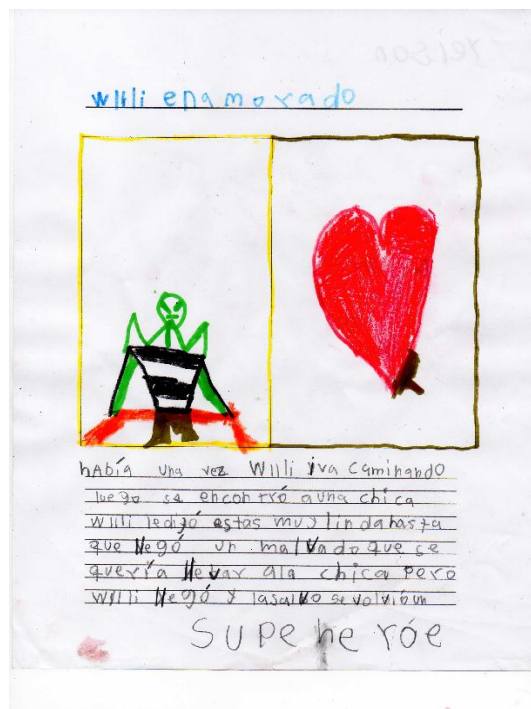
		del grupo 202	lectora de los estudiantes del grado 202 mediante el aprendizaje cooperativo	Willy el tímido de Anthony Brown en un aprendizaje cooperativo que busca que los estudiantes extraigan determinados contenidos literales e inferenciales del texto con la resolución de una guía de trabajo que trabajara aspectos muy generales del texto	Marcadores Tablero digital Guía de preguntas
	Abr 6	Identificar la incidencia de los libros álbum y el aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora del grupo 202	Identificar la importancia del libro álbum y el aprendizaje cooperativo como instrumento que fortalece la comprensión lectora del grado 202	Para continuar con el proceso de lectura de forma lineal los estudiantes continúan identificando elementos literales e inferenciales del texto teniendo en cuenta gustos personales y colectivos. Para esto, los estudiantes en grupos deben identificar e identificarse con un personaje y sus determinadas características con la elaboración de un collage que dé cuenta de estos aspectos. Esta sesión busca que los estudiantes apropien como grupo los componentes que llevan a un buen y completo proceso de y comprensión lectora mediante el uso de los libros álbum.	Libro álbum Willy el tímido Hojas en blanco Colores Marcadores
	Abr 21	Identificar la incidencia de los libros álbum y el aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora del grupo 202	Reconocer los diferentes niveles de lectura tomando los libros álbum como instrumento y la interdependencia positiva como estrategia pedagógica.	Para continuar con la linealidad de las sesiones se entrará a trabajar otros aspectos del libro álbum Willy el tímido>. Para esto, se realizará nuevamente la lectura del mismo. El trabajo en equipo en el aula es esencial para crear aprendizajes significativos. Pues al tener en cuenta, las ideas, experiencias y conocimientos previos del otro sujeto se permite contrastar, expandir, ratificar o interrogarse sobre ciertos temas. De la misma manera ser parte activa de un equipo permiten crear en el sujeto autonomía y responsabilidad. Motivo por el cual, los estudiantes en parejas deben ubicar a los personajes de la historia en un tiempo y lugar determinados principalmente con base en el contenido real y después de manera creativa en donde les gustaría. Cada estudiante debe desarrollar una parte del ejercicio y unir las para presentarlas juntas.	Hojas blancas Colores Lápices
Intervención	Abr 28	Identificar la incidencia de los libros álbum y el aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora del grupo 202	Estimular la reflexión y la discusión durante el proceso de lectura de los libros álbum de manera grupal.	Para concluir el trabajo con el libro álbum Willy el tímido de Anthony Brown. Los estudiantes en parejas de manera creativa y a libre elección plasmaran una o varias conclusiones y/o moralejas que les haya suscitado el texto; teniendo en cuenta la mini historia que crearon en grupos. El conocimiento se construye en grupo pero también ayuda en la construcción, unificación, refutación y/o comparación de conocimientos previos con los nuevos para finalmente crear nuevos esquemas mentales.	Rubrica de evaluación cualitativa Plastilina Pintura Cartulina Papel craft
	May 4	Identificar la trascendencia de los libros álbum y la responsabilidad personal en el	Implementar la responsabilidad personal para el reconocimiento de ideas principales y	Para continuar desarrollando y explorando más componentes textuales presentes en los libros álbum se empezará a trabajar la historia de Willy el campeón las ideas principales y secundarias que conforman	Recolección de guías Rompecabezas Libro álbum Willy el campeón

		fortalecimiento de la comprensión lectora	secundarias de la historia.	esta nueva historia. Dicho esto, los estudiantes en grupos deben armar un rompecabezas que contiene una pregunta sobre el texto, responderla y socializarla. Para luego, resolver una guía de comprensión lectora.	Guía de comprensión lectora
	May 11	Establecer la eficacia del uso del libro álbum y la interdependencia positiva en el mejoramiento de la comprensión lectora del grado 202	Determinar el nivel de incidencia de los libros álbum y la interdependencia positiva en la construcción de inferencias	En relación con lo anteriormente desarrollado, el propósito de esta sesión se enfoca en comenzar a direccionar a los estudiantes a la realización de inferencias antes, durante y después de la lectura. Para esto, los estudiantes responderán unas preguntas de comprensión lectora y después realizarán una sopa de letras con las respuestas. Finalmente se realizará una guía de comprensión lectora de manera individual.	Rúbrica de evaluación Hojas del libro álbum Willy el campeón Sopa de letras Guía de comprensión lectora
	May 18	Establecer la eficacia del uso del libro álbum y la interdependencia positiva en el mejoramiento de la comprensión lectora del grado 202	Identificar las ideas principales y secundarias presentes en el libro álbum mediante la interdependencia positiva.	Aunado a las sesiones anteriores, donde los estudiantes identificaron las ideas principales y secundarias de la obra. Los estudiantes comenzarán a diseñar su libro álbum con el personaje de Willy. Para esta sesión los estudiantes empezarán a diseñar la portada y contraportada de su libro álbum. Al igual en esta sesión se leerá la historia de Willy y Hugo para que los estudiantes sigan explorando y descubriendo más facetas de este personaje y al momento de diseñar la historia tomen en cuenta los mayores detalles adaptándola a su realidad.	Guía comprensión de lectura Pintura Plastilina Colores Marcadores Escarcha
	May 25	Establecer la eficacia del uso del libro álbum y la interdependencia positiva en el mejoramiento de la comprensión lectora del grado 202	Determinar el nivel de apropiación del texto en conjunto mediante la elaboración de moralejas	Después de haber realizado una portada y contraportada del libro álbum. Se realizará una cuarta lectura Willy el mago para ampliar las opciones en las que el personaje se mueve. Paso seguido, los estudiantes comenzarán a producir su historia con un personaje que han venido conociendo en varias facetas. La etapa de producción devela la comprensión lectora de los estudiantes; además de articular su realidad social y cultural.	Rubrica de evaluación Marcadores Cartulina Colores Revistas Pegante Tablero Digital Tijeras
	Junio 1	Analizar los alcances de la propuesta en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por los libros álbum y el aprendizaje cooperativo	Determinar la incidencia de los procesos de grupo y los libros álbum en el desarrollo de inferencias que permitan nuevos finales.	Para esta sesión se realizarán unas preguntas de comprensión lectora de las dos nuevas lecturas. Y los estudiantes continuarán su proceso creativo con el personaje principal que hemos venido trabajando.	Guías comprensión de lectura Marcadores Colores Plastilina Cartulinas
Eval uaci	Agosto 10	Analizar los alcances de la propuesta en el desarrollo y	Determinar la incidencia de los procesos de grupo y	Para finalizar, esta tercera parte de la propuesta de evaluación los estudiantes habrán desarrollado y fortalecido conceptos	Recolección de producciones

		fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por los libros álbum y el aprendizaje cooperativo	los libros álbum en la comprensión lectora del grado 202	del lenguaje y sociales. Por consiguiente, se trabajará el último libro álbum con el cual los estudiantes durante seis clases responderán guías y de manera interconectada comenzaran a crear un guion y a crear artísticamente su propio libro álbum que contenga los elementos propios de la historia menos el final. Además se anexara una hoja dedicada a la moraleja que el grupo quiera dejar como reflexión para sus compañeros.	Lectura del libro álbum Guía de preguntas
	Agosto 17	Analizar los alcances de la propuesta en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por los libros álbum y el aprendizaje cooperativo	Demostrar como el aprendizaje cooperativo y los libros álbum potencializan una mejor comprensión lectora de manera textual e inferencial.	En seguimiento con lo anteriormente planteado los estudiantes en grupo diseñaran la portada y contraportada del libro álbum. Dado que la clase anterior, se realizó una retroalimentación de lo aprendido hasta el momento mediante la resolución de la guía que trabajaba todos los elementos claves para la obtención de una adecuada comprensión lectora.	Colores Marcadores Escarcha Revistas Periódicos Plastilina Colbón
	Agosto 24	Analizar los alcances de la propuesta en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por los libros álbum y el aprendizaje cooperativo	Determinar la incidencia del proceso de grupo y los libros álbum en la comprensión lectora de un texto a nivel literal e inferencial	Aunado a las sesiones previas, los estudiantes se reunirán en grupos y socializarán lo que han diseñado hasta el momento. Cada estudiante recibirá sugerencias de sus compañeros y de la docente en formación. Para que la historia tenga coherencia y cohesión. En esta sesión cada estudiante presentara los personajes, lugares y situaciones que ocurrirán en su historia.	Rubrica de evaluación Hojas en blanco Colores Marcadores Revistas Periódicos Pintura Plastilina Escarcha
Evaluación	Agosto 31	Analizar los alcances de la propuesta en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por los libros álbum y el aprendizaje cooperativo	Determinar la incidencia del proceso de grupo y los libros álbum en la comprensión lectora de un texto a nivel literal e inferencial	Aunado a las sesiones previas, los estudiantes seguirán diseñando su libro álbum. La docente estará con cada estudiante resolviendo cualquier tipo de duda.	Hojas en blanco Colores Marcadores Revistas Periódicos Pintura Plastilina Escarcha
	Septiembre 7	Analizar los alcances de la propuesta en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por los libros álbum y el aprendizaje cooperativo	Determinar el progreso de los estudiantes del grado 202 en cuanto al aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora a nivel textual e inferencial.	El proceso de diseño culminara con la creación de la última página que será la moraleja que cada estudiante quiera dejar a sus compañeros.	Rubrica de evaluación cualitativa en dos niveles: comprensión lectora literal e inferencial
	Septiembre 14	Evaluar el proceso de aprendizaje con relación a la comprensión lectora, el uso de los libros álbum y el aprendizaje cooperativo.	Retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje (comprensión lectora) apoyado en libros álbum y aprendizaje cooperativo de los	Expresar abiertamente cómo se sintieron en el proceso los sujetos participantes ayuda a interpretar los resultados del proceso tanto de manera oral como escrita. Motivo por el cual, los estudiantes socializan sus creaciones en frente del grupo.	Recolección de trabajos Comprensión lectora y aprendizaje cooperativo.

			estudiantes del grado 202		
--	--	--	------------------------------	--	--

Anexo 7



Guía comprensión de lectura
IED La Candelaria
Grado 202

Responde las siguientes preguntas sobre el libro álbum Willy el campeón y Willy el tímido


1. A Willy le gustaba Leer y música
2. Willy trató de correr en 3 yudo
3. ¿A dónde se iba caminando Willy? Caminar
4. Se apareció una figura movible
5. Todos se van de Willy sin importar lo que hiciera
6. Los muchachos oyeron cuando vieron a Buster
7. Buster el Malvado
8. Buster le tiro un balón a Willy
9. Lo pidieron dijo Willy
10. Buster se fue a casa con su madre
11. Willy era el campeón

Q	W	R	T	Y	U	I	O	P	A	S	D	F	G	H	J	K	L	N	Z
O	R	Q	U	G	M	H	X	M	H	R	D	A	M	N	B	V	C	O	X
M	G	O	L	A	Z	O	T	O	I	E	H	W	A	E	B	T	I	A	
F	F	P	S	O	H	L	E	E	R	X	I	N	L	N	O	U	O	B	N
L	A	W	A	F	U	F	C	F	R	P	G	C	G	U	S	P	Y	M	G
T	N	J	A	N	Z	J	A	T	I	E	T	A	J	V	E	J	L	U	E
A	E	M	S	L	O	N	O	D	B	B	I	D	O	L	I	D	N	S	D
E	A	H	D	E	U	V	O	N	L	U	R	Q	S	M	C	U	R	J	A
G	R	E	M	O	R	I	C	R	E	Y	S	N	O	E	P	M	A	C	R
P	P	I	S	C	T	N	A	F	E	P	F	M	F	I	O	U	G	A	F
O	F	D	U	F	P	A	G	Z	E	I	L	H	D	E	P	Y	F	A	H
D	Y	T	C	N	X	R	T	D	Y	N	R	U	E	T	F	M	T	C	E
E	C	N	P	I	R	I	O	J	G	R	M	R	L	N	O	E	B	O	M
S	A	R	V	U	J	Z	S	A	L	X	S	Z	O	A	L	T	O	A	Z
L	I	O	G	O	T	O	A	C	T	C	D	C	G	C	V	D	D	S	N
N	J	T	H	L	E	T	L	D	E	O	I	N	I	R	G	B	J	O	R
A	Z	N	A	P	A	M	X	C	P	M	C	R	T	P	F	L	A	K	
Y	Y	U	K	G	S	S	N	U	Y	I	X	D	E	F	D	Y	E	J	
N	D	O	C	J	I	G	F	V	B	F	Z	F	U	A	S	V	L	C	
R	I	U	I	A	H	D	D	A	T	P	S	N	P	T	S	M	A	M	A

Lee con atención las siguientes preguntas y selecciona la respuesta correspondiente a cada una con relación a la historia Willy el mago

1. ¿Qué deporte le gusta practicar a Willy?
 - a. Basketball
 - b. Natación
 - c. Fútbol
 - d. Ciclismo
2. ¿Cuál de las siguientes palabras es el sinónimo de taquetes?
 - a. Jugador
 - b. Guayos
 - c. Futbolista
 - d. Ninguno
3. ¿Quién era la persona que peloteaba con un balón?
 - a. Un jugador
 - b. Un espíritu
 - c. Su papá
 - d. El entrenador
4. Willy era un buen jugador de futbol
 - a. Malo
 - b. Bueno
 - c. Fantástico
 - d. Espantoso
5. ¿Cuántos escalones tiene la esclarea que sube Willy?
 - a. 9
 - b. 11
 - c. 15
 - d. 16
6. ¿Por qué Willy no podía conciliar el sueño?
 - a. Estaba muy asustado

WILLI Y LA FLORECITA



Willi le pidió muchas gracias cuando se convirtió en una carita y después se convirtió en una flor y willi se quedó sorprendido pero willi no se estaba dando cuenta que se estaba hundiendo en un charco y la florecita lo rescato

b. Tenía hambre
 c. Estaba muy emocionado por el partido X
 d. Quería ver televisión.

7. ¿Qué olvidó Willy el día del partido de fútbol?
 a. Los taquetes X
 b. A su mamá
 c. El uniforme
 d. Su bebida

8. ¿Por qué decían que Willy era un mago? Explica tu respuesta
Porque era muy bueno jugando
fútbol





1. Responde las siguientes preguntas
 ¿Cómo se llamaba la amiga de Willy? Mili
 ¿Qué actividades le gustaba hacer a Willy? le gustaba leer
 ¿Qué actividades trato de realizar Willy, pero no lo logro? no logro manejar en bicicleta

Willy no era muy bueno pero se
 a. Cansaba
 b. Dedicaba
 c. Esforzaba
 d. Pegaba


¿Cómo era la facha de Buster el narizotas? Era muy feo

2. Enumera las oraciones según como se va desarrollando la historia
 4. Buster le pegó un golpezo a Willy
 1. Willy no era bueno para nada
 2. Willy intento andar en bicicleta
 3. Todos se reían de Willy
 5. Willy era el campeón
 6. Willy se enderezo y pidió perdón

3. En los cuadros dibuja y escribe la historia Willy el campeón

Willy Feliz y enamorado



o queris a meda
 Ja, Ja, Ja, Ja,
 de que teries no
 es grasi so crees
 que No No loes
 tan chistos o
 pves sies chis
 to sapor que te
 vistes asi te
 Ves fea Ja, Ja.

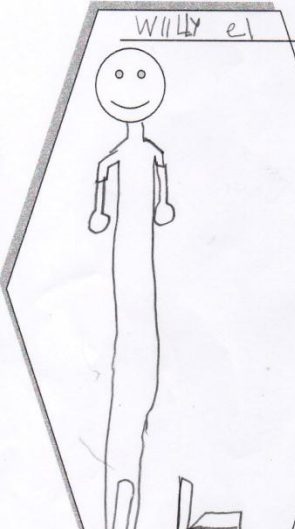
Willy en Taro magedon



Willy fue a Taro magedon y lo valvieron un fantasma y se fue al bus y no habla por que era un fantasma y dijo ha y este es el fin del mundo



Willy el grande



willy era como una hormiga y un liquido le dieron y se volvió gigante y destrullo la ciudad lle go al cielo