

**CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PROCESOS DE LECTURA
DE DIVERSOS TIPOS TEXTUALES**

**Propuesta Pedagógica aplicada a los estudiantes de Transición 1 de la Escuela Normal
Superior Distrital María Montessori.**

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO POR:

JENNY MARCELA CASTIBLANCO GUTIÉRREZ

YURI MARCELA ROMERO SILVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2015

**CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PROCESOS DE LECTURA
DE DIVERSOS TIPOS TEXTUALES**

**Propuesta Pedagógica aplicada a los estudiantes de Transición 1 de la Escuela Normal
Superior Distrital María Montessori.**

JENNY MARCELA CASTIBLANCO GUTIÉRREZ

CODIGO: 2010158015.

YURI MARCELA ROMERO SILVA

CODIGO: 2010158067.

Trabajo de tesis para optar al título de Licenciado en educación infantil.

TUTORA:

Ángela Rocío Murillo Pineda

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2015

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Construcción de sentido en procesos de lectura De diversos tipos textuales. Propuesta Pedagógica aplicada a los estudiantes de Transición 1 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
Autor(es)	Castiblanco Gutiérrez, Jenny Marcela; Romero SilvaYuri Marcela.
Director	Murillo Pineda, Ángela Rocío.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 130 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LECTURA, SENTIDO, SIGNIFICADO, COMPRENSIÓN LECTORA, TIPOLOGÍAS TEXTUALES, GUSTOS E INTERESES, NIVELES DE LECTURA, LECTURA E INFANCIA.

2. Descripción
<p>En esta propuesta se hace preciso concebir la lectura de un modo diferente: comprensión e interpretación lectora que propendan hacia el establecimiento de procesos de interacción con lo leído y con diversos tipos textuales, para que el receptor –entendido como ser activo y dinámico- entable un diálogo con el texto y llegue al juego inferencial y crítico-intertextual, ampliando el conocimiento y tomando una postura de acuerdo a lo planteado.</p> <p>Por tal razón, la lectura con sentido y significado de diferentes tipologías textuales se convierte en el centro y objetivo de este trabajo. En este proceso se quiso, inicialmente, evidenciar los niveles de lectura en los que se encontraban los niños y niñas, para luego diseñar e implementar una serie de estrategias (talleres) que promovieran la comprensión e interpretación de varios tipos de textos. Los resultados obtenidos permitieron establecer un balance y análisis de las habilidades con las que contaban los estudiantes.</p> <p>Se inició con la realización de ejercicios encaminados a identificar los gustos e intereses de los niños por lo cual la familia y los animales fueron de mayor relevancia para ellos. Luego, se hizo un taller que procuró establecer en qué nivel de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual) estaba cada participante, fue con este ejercicio como pudo establecerse una muestra (tres niños), con la cual se hizo un trabajo más personalizado, fuera del realizado con todo el grupo. De acuerdo con los dos anteriores procesos, se planteó la Propuesta Pedagógica constituida por doce talleres que buscaron la participación activa y voluntaria de todos. Talleres encaminados a</p>

establecer relación e identificación de textos narrativos, descriptivos, argumentativos e informativos, en donde lo que primó fue la construcción de sentido(s) de parte de los lectores.

3. Fuentes

Se hizo uso de referentes teóricos como lo son :

1. Josette Jolibert (1997), *Formar niños lectores y productores de textos*. Propuesta de una problemática didáctica integrada. y Niños que construyen su poder de leer y escribir. Editorial Manantial (2009).
2. Isabel Solé (1995), El placer de Leer. En *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3. y (1998). *Estrategias de lectura*, 8°. Ed, Madrid, Graó.
3. Rita Flórez (2009), Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En *Memorias 9° congreso nacional de lectura* Funda lectura. Los niños son un cuento. La lectura y la primera infancia.
4. Fabio Jurado (2004), *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Plaza y Janés, (2003). *La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura*", en *Revista Magisterio*, núm. 002. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. (2004a). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: asociación colombiana de semiótica SEM. (2004b). La literatura en la educación básica y media: El diálogo entre y con los textos. En: *Literatura y Educación: La literatura como instrumento pedagógico*. Séptimas jornadas de Literatura Comfama. Medellín, (p.61-82).
5. Juan Herrero Cecilia (2006), *Teorías de pragmática, lingüística textual y el análisis del discurso*. España: Editorial Universidad de castilla – La mancha, colección monografías.
6. Jesús Sánchez Lobato (2007), *Saber escribir*, instituto cervantes, Aguilar.
7. Reyes, Yolanda. (2007), *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.

Contenidos

Este trabajo consta de siete capítulos: Premisas investigativas, Marco Contextual, Marco Teórico, Marco pedagógico, Marco Metodológico, Propuesta Pedagógica e Implementación y Análisis. En las Premisas investigativas se aborda lo referido a los objetivos, justificación y el problema de investigación.

En el Marco Contextual se expone una descripción: de la Institución Educativa Distrital María Montessori, donde se llevó a cabo el trabajo.

En el capítulo tres, llamado Marco Teórico, se abordan los conceptos de: Lectura, Lectura e Infancia, Niveles de Comprensión Lectora, Construcción de sentido y significado y Tipologías Textuales.

En el capítulo cuarto, Marco Metodológico se presenta el tipo de investigación, la cual es Investigación Acción Participativa en Educación IAPE, el enfoque de investigación, la población y muestra del trabajo.

En el Marco Pedagógico, capítulo quinto, se dan a conocer los fundamentos pedagógicos que dan sustento a la propuesta. Es por eso que se retoma el aprendizaje basado en preguntas, la pedagogía por proyectos aportó las bases para concebir la relevancia de partir de los intereses y necesidades de los niños.

La Propuesta Pedagógica (Capítulo seis). Éste está conformado por tres fases: Fase I: Exploración e identificación de intereses, Fase II: Identificación de niveles de lectura del grupo y selección de la muestra de investigación, Fase III: Planeación de la propuesta. Esta última fase se segmentó en cuatro grandes talleres, cada uno referente a una de las tipologías textuales.

En el capítulo séptimo, titulado Implementación y Análisis de la propuesta, se describe lo realizado y se interpretan los resultados obtenidos.

4. Metodología

En este trabajo se presenta el tipo de investigación, la cual es Investigación Acción Participativa en Educación IAPE, ésta se centra en dar respuesta a problemas en una sociedad o comunidad, en donde el investigador no actúa tan sólo como observador, sino que participa en y desde la convivencia con la población, en la identificación de problemáticas y la toma de acciones para mejorarlas. El enfoque de la investigación resulta ser una combinación del método cualitativo y el cuantitativo.

Cualitativo por cuanto se evidencia que el proceso del proyecto está determinado por la descripción e interpretación del fenómeno estudiado. Apoyado en lo teórico, se realiza una lectura, reflexión y análisis de la realidad escogida como objeto de estudio.

Por otra parte, también fue necesario acudir al enfoque cuantitativo, dado que en aras de lograr datos concretos, mucha de la información recogida en la implementación de la propuesta, fue medida con precisión y llevada a gráficos, que permitieron tener un acceso concreto y rápido a datos buscados en el proceso. La articulación de los dos enfoques, ayudó a generar mayor exactitud y alcance interpretativo, encontrando que fue a partir de la vinculación de ambos, como se garantizó una alta aproximación y un entendimiento más profundo del fenómeno estudiado.

5. Conclusiones

Finalmente, en las Conclusiones del trabajo, se resaltan aspectos para tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de lectura en la primera infancia, se evidencia que ésta no se resume a descifrar el código escrito, sino que debe ampliarse el marco a la lectura de múltiples símbolos y signos culturales, que la labor del maestro en el desarrollo de los procesos lectores es decisiva, para que en el futuro el individuo llegue voluntariamente al acto lector, que se hace preciso cambiar la concepción de comprender e interpretar, para que el docente transforme sus prácticas, que urge en nuestro contexto nacional un cambio de perspectiva frente al tema de la comprensión lectora, pues cada vez más, se precisa de individuos críticos de la realidad y más dispuestos a participar.

Elaborado por:	Jenny Marcela Castiblanco Gutiérrez Yuri Marcela Romero Silva
Revisado por:	Ángela Rocío Murillo Pineda.

Fecha de elaboración del Resumen:	13	05	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN	6
---------------------	---

CAPÍTULO I

1. PREMISAS INVESTIGATIVAS.	10
1.1. Planteamiento del problema.	10
1.2. Objetivo general.	11
1.3. Objetivos Metodológicos.	11
1.4. objetivos Específicos.	12
1.5. Justificación.	12

CAPÍTULO II

2. MARCO CONTEXTUAL.	14
2.1. Contexto Local.	14
2.2. Contexto Institucional.	14
2.3. Contexto del Aula.	18

CAPÍTULO III

3. MARCO TEÓRICO.	21
3.1. Concepto de lectura.	21
3.2. Lectura e infancia.	28
3.3. Niveles de comprensión lectora.	32
3.4. Tipologías textuales.	40
3.4.1 El texto narrativo.	42
3.4.2 El texto descriptivo.	46
3.4.3 El texto argumentativo.	48

3.4.4 El texto expositivo/ informativo.	51
---	----

CAPÍTULO IV

4. MARCO PEDAGÓGICO.	54
4.1. La función pedagógica de la pregunta.	54
4.2. La Pedagogía por proyectos.	56

CAPÍTULO V

5. MARCO METODOLÓGICO.	58
5.1. Tipo y enfoque de investigación.	58
5.2. Población.	59
5.3. Muestra.	60
5.4. Instrumentos de recolección y análisis de información.	61

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA.	64
6.1. Fases para el desarrollo de la propuesta.	64
6.1.1. FASE I: Exploración y/o identificación de intereses.	64
6.1.1.1. Presentación de los talleres de la fase exploratoria.	65
6.1.1.2. Análisis de los talleres de la fase exploratoria.	68
6.1.2. FASE II: identificación de los niveles de lectura del grupo y selección de la muestra.	69
6.1.2.1. Taller.	69
6.1.2.2. Resultados.	70
6.1.3. FASE III: Planeación de la propuesta.	74
6.1.3.1. Taller texto narrativo.	75

6.1.3.2. Taller texto descriptivo. _____	78
6.1.3.3. Taller texto argumentativo. _____	81
6.1.3.4. Taller texto expositivo/informativo. _____	84

CAPÍTULO VII

7. IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. _____	87
7.1. TEXTO NARRATIVO. _____	88
7.1.1. Análisis de la implementación a nivel grupal. _____	88
7.1.2. Análisis de la implementación en la muestra. _____	94
7.2. TEXTO DESCRIPTIVO. _____	99
7.2.1. Análisis de la implementación a nivel grupal. _____	99
7.2.2. Análisis de la implementación en la muestra. _____	105
7.3. TEXTO ARGUMENTATIVO. _____	109
7.3.1. Análisis de la implementación a nivel grupal. _____	109
7.3.2. Análisis de la implementación en la muestra. _____	114
7.4. TEXTO EXPOSITIVO/INFORMATIVO. _____	119
7.4.1. Análisis de la implementación a nivel grupal. _____	119
7.4.2. Análisis de la implementación en la muestra. _____	124
 CONCLUSIONES. _____	 128
BIBLIOGRAFÍA. _____	132
ANEXOS. _____	135

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es uno de los temas que más preocupan en el ámbito educativo, sobre todo en el ciclo inicial, ya que, por un lado, ésta sobrepasa la escolaridad de todo sujeto, pues hará parte del desarrollo personal a lo largo de la vida; por otro lado, es evidente que hay déficit en el proceso lector, dado que aún se insiste más en la decodificación y no en la construcción de sentido y significado. Por último, es un asunto relevante en la educación, puesto que es en la etapa inicial en donde se acogen lectores voluntarios y gustosos o donde se genera un rechazo definitivo hacia este ejercicio intelectual. Es importante mencionar también, que otra dificultad hallada, está relacionada con la escasa interacción y reconocimiento que tiene el niño-lector de diversos tipos textuales, debido a que en este momento se le suele relacionar tan sólo con el cuento (lo narrativo), dejando de lado otras estructuras discursivas. Teniendo presentes estas carencias, se hace preciso concebir la lectura de un modo diferente: comprensión e interpretación lectora que propendan hacia el establecimiento de procesos de interacción con lo leído y con diversos tipos textuales, para que el interlocutor –entendido como ser activo y dinámico- entable un diálogo con el texto y llegue al juego inferencial y crítico-intertextual, ampliando el conocimiento y tomando una postura de acuerdo a lo planteado.

Por tal razón, la lectura con sentido y significado de diferentes tipologías textuales se convierte en el centro y objetivo de este trabajo. Así, se planteó la realización de una Propuesta Pedagógica con los niños y niñas (23 estudiantes) de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori del curso transición 1, partiendo de los gustos e intereses que éstos mostraron. El proceso quiso, inicialmente, evidenciar los niveles de lectura en los que se encontraban los niños y niñas, para luego diseñar e implementar una serie de estrategias (talleres) que promovieran la comprensión e interpretación de varios tipos de textos. Los resultados obtenidos permitieron establecer un balance y análisis de las habilidades con las que contaban los estudiantes, los avances conseguidos, las falencias y vacíos que deben seguir trabajándose.

Se inició con la realización de ejercicios encaminados a identificar los gustos e intereses de los niños, concluyendo que los grandes temas afines a ellos fueron: la familia y los animales. Luego, se hizo un taller que procuró establecer en qué nivel de lectura (literal, inferencial,

crítico-intertextual) estaba cada participante, encontrando que en su mayoría podían rehacer o recontar el texto (historieta), es decir, estaban en el nivel literal, otros pocos llegaron a responder interrogantes encaminados a los otros dos niveles. Fue con este ejercicio como pudo establecerse una muestra (tres niños), con la cual se hizo un trabajo más personalizado, fuera del realizado con todo el grupo. De acuerdo con los dos anteriores procesos, se planteó la Propuesta Pedagógica constituida por doce talleres que buscaron la participación activa y voluntaria de todos. Talleres encaminados a establecer relación e identificación de textos narrativos, descriptivos, argumentativos e informativos, en donde lo que primó fue la construcción de sentido(s) de parte de los lectores.

A continuación se despliega la organización del presente trabajo. Consta de siete capítulos: Premisas investigativas, Marco Contextual, Marco Teórico, Marco pedagógico, Marco Metodológico, Propuesta Pedagógica e Implementación y Análisis. En las Premisas investigativas se aborda lo referido a los objetivos, justificación y el problema de investigación. En el Marco Contextual se expone una descripción: de la Institución Educativa Distrital María Montessori, donde se llevó a cabo el trabajo; el trabajo pedagógico en los diversos grados de Preescolar; las características relevantes del grupo de estudiantes de Transición 1 y las particularidades de la forma de trabajo pedagógico de la maestra titular.

En el capítulo tres, llamado Marco Teórico, se abordan los conceptos de: Lectura, Lectura e Infancia, Niveles de Comprensión Lectora, Construcción de sentido y significado y Tipologías Textuales. Se resalta la concepción de lectura de Josette Jolibert (1997), quien propone que leer es interrogar un texto, darle significado a lo que se lee, incluida la cotidianidad. Por su parte, Isabel Solé (1995) afirma que leer es un proceso cognitivo en el que se deben hacer inferencias e identificar lo relevante del texto, además, recalca la importancia de la lectura placentera. Solé (1998) establece como estrategia de comprensión, el acompañamiento del proceso con actividades antes, durante y después de la lectura, éstas se constituyen en fundamento para el presente trabajo. Otro de los conceptos abordados fue el de Lectura en la infancia, para lo cual se retomaron aspectos relevantes de la Política Pública Educativa para la Primera Infancia. Con Rita Flórez (2009), se pone de manifiesto que los conocimientos previos que el niño adquiere antes de entrar al ámbito escolar, configuran el insumo hacia la transición al mundo alfabetizado. Con relación a los Niveles de Lectura, se toma a Fabio Jurado (2004), quien ayuda a delimitar y entender la diferencia entre la lectura

literal, inferencial y crítico-intertextual. Finalmente, a través de Juan Herrero Cecilia (2006) y Jesús Sánchez Lobato (2007) se ahonda en las tipologías textuales, resaltando las características, estructura y elementos que componen cada una de éstas: narrativa, descriptiva, argumentativa y expositiva.

En el capítulo cuarto, Marco Metodológico se presenta el tipo y enfoque de investigación, como también se da precisión de la población y muestra del trabajo. En cuanto al tipo, se precisa que éste corresponde a la Investigación Acción Participativa en Educación IAPE, por cuanto se inicia como un proceso de inserción, comprensión e identificación de problemáticas de la población, para que luego, desde allí, se construyan soluciones que permitan transformación en todos los participantes. El enfoque se presenta como una combinación del método cualitativo y cuantitativo, dado que se utilizan recursos de recolección y análisis de datos que atienden a ambas técnicas (cualitativos: diarios de campo, tablas de preguntas abiertas, registro audiovisual. Cuantitativo: gráficos de barras).

En el Marco Pedagógico, capítulo quinto, se dan a conocer los fundamentos pedagógicos que dan sustento a la propuesta. Es por eso que se retoma el aprendizaje basado en preguntas, cómo estrategia que permite jalonar saberes, puntos de vista y construcción de conocimiento en los niños. La pedagogía por proyectos aportó las bases para concebir la relevancia de partir de los intereses y necesidades de los niños, como el hecho de plantear una propuesta acorde a esto mismo.

Un amplio capítulo es el determinado a la Propuesta Pedagógica (Capítulo seis). Éste está conformado por tres fases: Fase I: Exploración e identificación de intereses, Fase II: Identificación de niveles de lectura del grupo y selección de la muestra de investigación, Fase III: Planeación de la propuesta. Esta última fase se segmentó en cuatro grandes talleres, cada uno referente a una de las tipologías textuales. Éstos a su vez, se desarrollaron en dos o tres sesiones, en las que se abordó la propuesta de Isabel Solé (actividades relacionadas con el antes, el durante y el después de la lectura). Para cada sesión se elaboró un cuestionario que buscaba potenciar los tres niveles de lectura. En suma, se consolidaron doce sesiones para las cuales se seleccionaron textos relacionados con los intereses de los niños y niñas; algunos fueron elaborados y diseñados por las

maestras en formación y otros fueron el resultado de una búsqueda juiciosa. Como herramienta pedagógica mediadora en este proceso, se tuvo en cuenta la pregunta, la cual dirigió el proceso de comprensión en los tres niveles: literal, inferencia, crítico-intertextual.

En el capítulo séptimo, titulado Implementación y Análisis de la propuesta, se describe lo realizado y se interpretan los resultados obtenidos. Esto mediante, en primera instancia, una tabla que sintetiza lo realizado con todo el grupo en cada sesión y que revela el desempeño de todos con relación a los cuestionarios y a cada uno de los niveles de lectura. En segunda instancia, se hace un análisis de cada muestra (se hace la selección de solo tres niños, ya que de esta manera se puede tener una mirada y un análisis más profundo del trabajo que se pretende realizar) con respecto a todas las actividades de cada una de las tipologías textuales. Este análisis se acompaña de un gráfico de barras que permite visualizar rápidamente, cuál fue el resultado de cada niño de la muestra.

Finalmente, este documento da cuenta de las Conclusiones del trabajo. Aquí se resaltan aspectos para tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de lectura en la primera infancia, se evidencia que ésta no se resume a descifrar el código escrito, sino que debe ampliarse el marco a la lectura de múltiples símbolos y signos culturales, que la labor del maestro en el desarrollo de los procesos lectores es decisiva, para que en el futuro el individuo llegue voluntariamente al acto lector, que se hace preciso cambiar la concepción de comprender e interpretar, para que el docente transforme sus prácticas, que urge en nuestro contexto nacional un cambio de perspectiva frente al tema de la comprensión lectora, pues cada vez más, se precisa de individuos críticos de la realidad y más dispuestos a participar.

CAPÍTULO I

1. PREMISAS INVESTIGATIVAS

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Luego de un proceso de observación en la institución educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, con respecto a las dinámicas que se dan frente a la lectura, se evidencia la necesidad de promover espacios y hacer uso de los que ha dispuesto el colegio, como lo es la biblioteca en donde los niños y niñas tengan un acercamiento a una lectura placentera, con sentido y enriquecedora. En el ejercicio de las prácticas realizadas encontramos que la tendencia al alfabetizar está determinada por procesos que se acercan más a lo tradicional, esto entendiendo que las metodologías utilizadas en el aula son, en algunas ocasiones, una reproducción de las maneras como se ha venido enseñando la lectura y la escritura, en donde la repetición, la normatividad pesan mucho más, frente a otros procesos, como lo es el de la construcción del sentido. Así, se evidencia que las actividades están vinculadas con la interpretación literal del texto, la asimilación convencional del lenguaje, la repetición de palabras y oraciones de lo leído. Con relación a la escritura, se evidencia que es orientada hacia la transcripción, dejando de lado la producción de textos. No obstante, hay que resaltar que las maestras titulares han realizado una labor importante con respecto a buscar otras estrategias y metodologías, por ejemplo, se subraya el hecho de obviar la enseñanza de la letra como recurso para ingresar en el mundo alfabetizado (puesto que no usa la enseñanza de la letra desde su nombre o partiendo del sistema silábico), insertando al niño en un reconocimiento más fonético, el cual implica una reflexión de la oralidad del lenguaje, estableciendo el significado que la palabra tiene en las prácticas cotidianas y para luego proceder a la descomposición fonética del vocablo. Ha de destacarse el hecho del uso del cuento, como recurso para acercar a la lectura de una manera más lúdica.

En las observaciones también fue evidente que el uso de las diferentes estrategias para enseñar la lectura y la escritura se ha centrado en lo narrativo, en especial en el cuento, y aunque éste es importante y notoriamente pertinente en la formación de buenos lectores – según lo ya expresado-, es necesario que el niño tenga un acercamiento con los otros tipos textuales. Esta carencia, lleva a plantear la relevancia de incluir en el trabajo de aula

diferentes tipologías, que lleven a identificar diversas estructuras y expresiones del pensamiento y variadas funciones que se presentan en el lenguaje escrito.

Es trascendental brindar un acercamiento entre el niño y la lectura, como un proceso espontáneo, no obligado, ni rígido sino que pueda tener un encuentro en el que él sea constructor de nuevas ideas, expresiones, sentimientos y pensamientos, esto se hace partiendo de sus intereses y necesidades para que el proceso de lectura sea placentero; también es fundamental, tener en cuenta el contexto familiar, social y cultural del aprendiz, ya que éste facilita la comprensión del lenguaje escrito.

Es así que en el presente trabajo se parte de la siguiente formulación problémica: ¿cómo potenciar la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de diversos tipos textuales, en el grupo Transición 1, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

Dado lo anteriormente expuesto, se presentan a continuación los objetivos y justificación con los que se dio inicio a este proyecto.

1.2 OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar una Estrategia Pedagógica que permita potenciar la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de diversos tipos textuales, en el grupo Transición1 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Permitir un acercamiento al mundo de la lectura, teniendo en cuenta otras posibilidades signícas, como la lectura de espacios, textos audiovisuales, lectura gestual, etc.
- ❖ Apoyar procesos de comprensión e interpretación lectora en los que el niño se vea abocado a despejar inquietudes e interrogantes referidos a los tres niveles de lectura.
- ❖ Implementar estrategias didácticas que contemplen la aplicación y orientación de actividades antes, durante y después de la lectura.
- ❖ Generar acercamiento y conocimiento en los niños de las estructuras y características propias de los textos narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos.

1.3 OBJETIVOS METODOLÓGICOS:

- ❖ Realizar una indagación bibliográfica para la construcción del marco teórico.
- ❖ Diseñar e implementar talleres que permitan la identificación de los intereses de los estudiantes.
- ❖ Diseñar la propuesta pedagógica encaminada a la construcción de sentido y significado en el proceso de lectura de diferentes tipos textuales.
- ❖ Implementar la propuesta pedagógica.
- ❖ Organizar y analizar los datos arrojados de la propuesta.
- ❖ Redactar el informe final de la investigación.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Es necesario brindar y promover nuevas estrategias para la comprensión e interpretación lectora. Desde lo expuesto anteriormente, se ve la relevancia de estas acciones. Compete entonces a los maestros identificar las falencias de los niños, para luego diseñar e implementar nuevas actividades que generen un acercamiento distinto a la lectura.

Por tanto, La propuesta pedagógica que se desarrollará con este proyecto, atiende a las necesidades de los niños de la Transición¹ de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y poner a las maestras en formación en el rol de seres reflexivos que identifican problemas y los resuelven innovadoramente, soportadas en sustentos teóricos. Así mismo, esta propuesta servirá como material de consulta para otros profesores que estén buscando dinamizar los procesos de lectura y que quieren y vean en lo aquí expuesto una posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas y la concepción que se tenga de la lectura.

Con respecto a los niños protagonistas de este trabajo, se ve la importancia de conducirlos a leer comprensiva e interpretativamente textos de diferente índole, incluso textos que no se limitan sólo a lo lingüístico, sino también de la realidad circundante, con los cuales los niños tienen contacto frecuentemente. Es así que este proyecto y en sí la propuesta, son

indispensables a la hora de brindar múltiples opciones al niño para enriquecer su desarrollo lector, su apropiación de sentido del texto, del mundo y de sí mismo, todo enmarcado en el placer y el gusto que les produce este ejercicio intelectual. Por consiguiente, se hace una contribución para formar futuros lectores, de modo que se acerquen a esta labor autónomamente, desarrollando a la vez su capacidad crítica y analítica, de modo que en sus experiencias de lectura futura, exploren lo leído desde diversas perspectivas, tratando de traspasar la lectura simplemente literal.

Para la institución educativa, la propuesta es importante dado que con ésta se ratifica a las maestras la relevancia que tiene la lectura y se amplía la mirada para el acercamiento que se pueda tener a ella, esto desde el hecho mismo de desencasillarla de lo lingüístico y lo narrativo, potenciando la lectura del entorno y de diversas tipologías textuales, así como considerándola dentro de un ambiente lúdico, participativo y propositivo que incentive el agrado por entender profundamente los sentidos de lo leído. Igualmente, el trabajo contribuye a la reflexión docente en la institución sobre el papel que juega la pregunta y la Pedagogía por Proyectos en los procesos de enseñanza- aprendizaje del niño, consolidándose como soportes esenciales para construcción del sujeto en todas sus dimensiones.

CAPÍTULO II

2. MARCO CONTEXTUAL

2.1 CONTEXTO LOCAL

La institución educativa Distrital María Montessori, está ubicada al suroccidente de Bogotá, en la localidad Antonio Nariño. Ésta cuenta con dos sedes, una en el barrio Ciudad Berna y la otra en el barrio Restrepo en la Calle 14 sur #13-36, lugar donde se realizó la propuesta pedagógica. Cuenta con parques, zonas verdes y varias construcciones muy estructuradas. En los alrededores hay rutas de servicio público, además del Transmilenio. También se encuentra variedad de comercio textil, cueros y diversidad de locales con variedad de comida; es reconocido por su industria zapatera. La localidad limita por el norte con la carrera 13, la Av. Jiménez y avenida primera; al sur con la avenida primero de mayo y con la localidad Rafael Uribe Uribe; al este con la carrera 10ª y con la localidad de San Cristóbal; al oeste con la calle 44 sur y con la localidad de Tunjuelito. Algunos de los sitios de interés del lugar son. El Teatro local de Villa Mayor, el Museo de Artes Gráficas, el Teatro Don Eloy, la sala de exposición de la Cámara de Comercio y la biblioteca Carlos Restrepo.

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Esta institución cuenta con dos sedes. En la sede A están los grados de pre-jardín, jardín, primaria, media y ciclo complementario, y en la sede B están los grados de secundaria.

El colegio posee énfasis en educación artística, por ello, en la planta docente se encuentran profesores de música, danzas, artes plásticas y teatro. Por lo cual, los estudiantes están constantemente siendo motivados a realizar trabajos y muestras artísticas, que den cuenta de los conocimientos que van adquiriendo, estos tienen la posibilidad de escoger el énfasis que más les gusta, de tal modo que se trabaja con compañeros de los otros salones del mismo grado. Uno de los fuertes de la institución es la música, ya que

cuenta con diferentes grupos (de diverso instrumentos musicales y coros), los cuales están conformados por los estudiantes de todos los grados de la institución. Es usual que articulen algunos de los conocimientos adquiridos en el currículo, con dichos trabajos artísticos. Además de esto, es notorio que a través de la formación artística, se generen en los estudiantes grandes capacidades para expresarse, liderazgo y autonomía al momento de mostrar y/o socializar los resultados de este énfasis.

La institución cuenta con una formación integral de sus estudiantes, haciendo hincapié en la estructuración pedagógica de los futuros normalistas. Se resalta el hecho de que está comprometida en la formación de maestros y maestras con pensamiento crítico e investigativo, así como en otorgar una educación con valores y principios a los niños y jóvenes para que influyan positivamente en la sociedad.

El PEI de esta institución reza la consigna “Formando maestros y maestras para la infancia”, lo que quiere decir que toda la fuerza educativa se centra en formar sujetos que posean un excelente y sólida orientación pedagógica, que les permita en su futuro ejercicio docente, formar niños y niñas en un entorno enriquecido en todas las dimensiones humanas. La misión y visión de la institución son:

MISIÓN: “La ENSDMM, desde su enfoque pedagógico, está comprometida con la formación integral de maestros con pensamiento crítico-investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente sobre el entorno con calidad y pertinencia”.(En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

VISIÓN: “En el 2014 la ENSDMM será una institución educativa líder en la construcción del “ser maestro” que a través de la problematización de la enseñanza promueve el desarrollo de comunidades académicas”. (En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

En el marco del Plan de Desarrollo y desde el 2004, la Normal ha venido implementando la organización por ciclos, como una posibilidad de articular el currículo, atendiendo las diferencias y las características de los estudiantes en cada etapa. Con la práctica e intervención pedagógica que realizan los maestros en formación del ciclo complementario, se benefician instituciones de la localidad 15, así como de otras localidades, incluyendo

instituciones rurales, con necesidades educativas especiales y en situación de desplazamiento. A partir del año 2011, se inicia la atención a niños que presentan discapacidad auditiva; esta iniciativa está liderada por una maestra, la cual tiene las mismas condiciones que los niños, es decir, que se brinda la posibilidad a las maestras en formación de realizar las prácticas con diferentes poblaciones.

La planta física de la Institución Educativa Distrital María Montessori, en la sede A, cuenta con excelentes condiciones -una arquitectura muy bien elaborada-; ésta es una de las construcciones de los megacolegios. Su estructura es muy amplia, cuenta con aulas de danza, ciencia y tecnología, laboratorios, teatro, auditorio, entre otros, lo que hace que sea una de las instituciones más reconocidas en el sector. En el colegio se respira un ambiente de tranquilidad, respeto, tanto por parte de los estudiantes a sus pares como a los maestros y de los maestros para con los estudiantes, lo cual posibilita que las dinámicas, tanto académicas como culturales, se den de la mejor manera.

En La Escuela Normal se dividen por ciclos de acuerdo a los grados de escolaridad, en este sentido, el grupo con el que se llevó a cabo la propuesta está en el ciclo inicial, el cual comprende Pre- jardín, Jardín, Transición, Primero y Segundo. En Pre- jardín, por ser el primer año en el colegio de los niños, se pretende que socialicen con los demás, se habitúen y paulatinamente realizan trabajos para que los niños por medio del juego se acerquen a los libros, números y otros conocimientos. En el área de Jardín, los conocimientos que se les brindan a los niños, están encaminados al reconocimiento de las letras, números, partiendo de las cosas comunes que están a su alrededor. En este nivel, se trabaja fuertemente para que el menor empiece a hacer procesos escriturales iniciando por su nombre. En el grado de Transición, la maestra se centra en que el niño logre leer correctamente, antes de pasar a primero de primaria; también se centra en que pueda escribir algunas palabras. Además de esto, debe reconocer y memorizar los números, las unidades, decenas y centenas. En este grado, el nivel de exigencia para los niños es muy elevado, ya que muy pronto pasaran a primaria, donde se requiere que sean más autónomos, tanto en sus procesos de aprendizaje como en el cuidado de sus útiles y bienestar personal y grupal. Es en esta instancia de su formación, que la institución espera que los niños empiecen a manejar fluidamente la lectura, la escritura y hayan apropiado muchos de los conocimientos desde Jardín.

En la institución se han planeado e implementado actividades para potenciar en los aprendices la dimensión cognitiva, comunicativa, lúdico-motriz, creativo-expresiva, humano-trascendente. Estas dimensiones se trabajan en articulación con los diferentes contenidos planeados para el año escolar, pero no se manejan como tema específico, sino se entienden como el soporte del quehacer pedagógico de las docentes, de modo que cada una de las actividades planeadas y realizadas ha de estar justificada en alguna o algunas de éstas. Los contenidos y objetivos que se trabajan en las dimensiones son:

DIMENSIÓN COGNITIVA:En esta dimensión se espera que el niño sea capaz de reconocer, caracterizar, clasificar, relacionar, agrupar y diferenciar objetos.(En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

DIMENSIÓN COMUNICATIVA:Se busca que el niño haga uso del lenguaje para relacionarse, así como para entender su rol en la comunicación, de modo que comprenda que debe respetar las normas mínimas de comunicación al hablar. Así se pretende que el niño: Aprenda y diga canciones, poesía, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, refranes, afianzando con esto su relación con la cultura oral y con el lenguaje. Con su entrada al mundo de la alfabetización, se espera que el niño desarrolle su propia forma de escritura (garabatos), para que partiendo de esto vea la escritura que hace el adulto y pueda reproducirla y así reconozca la forma de hacerlo identifica su nombre dentro de otros nombres, explora escrituras en diferentes objetos del mundo y materiales portadores de textos y establece diferencias entre ellos. Anticipa títulos, contenidos y finales de textos. (En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

DIMENSIÓN LÚDICO MOTRIZ: El niño debe reconocer las partes del cuerpo y su función, debe establecer semejanzas y diferencias entre él y sus compañeros. Además, se pretenderá que construya las nociones de ubicación espacial, ritmo, buena postura y motricidad fina y gruesa.(En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

DIMENSIÓN CREATIVO EXPRESIVA:En esta dimensión el niño comparte elementos de trabajo, muestra interés por las creaciones artísticas. Expresa sentimientos y emociones con su cuerpo, aplica y combina adecuadamente colores y desarrolla habilidad para la danza.(En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

DIMENSIÓN HUMANO TRASCENDENTE:El niño y su familia cumplen con los requerimientos del colegio como lo son el uniforme y sus útiles e implementos escolares. Asiste regularmente a clase y cumple con los horarios de entrada y salida establecidos por la institución. Hace uso adecuado de las áreas comunes, se relaciona adecuadamente con sus compañeros y los trata con respeto. (En URL: <http://normalmontessorisedeb.jimdo.com/quienes-somos/>)

2.3 CONTEXTO DEL AULA

Maestras titulares

Las maestras titulares del área de preescolar son un grupo muy activo que utiliza diferentes estrategias que permitan la enseñanza y aprendizaje de los distintos contenidos. Ellas trabajan los mismos temas en cada uno de los niveles (Pre-jardín, Jardín y Transición), sin embargo, poseen autonomía al realizar las planeaciones y desarrollos metodológicos de sus clases y de los diferentes conocimientos abordados. Tienen como base el libro *Preescolar A*, editorial SIM, el cual es usado durante el transcurso del año. También, por niño se maneja un cuaderno, en este se desarrollan tareas como conteo, reconocimiento de números, palabras, escritura de algunas palabras; durante la jornada también con el libro se refuerza y profundiza el tema trabajado. Aunque las maestras tienen claro la importancia del juego, no hacen uso de éste en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciándose que para ellas es mucho más fácil el trabajo cuando se apoyan, ya sea en el libro o en el cuaderno.

Por otra parte, en cuanto el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, algunas maestras se muestran un poco apáticas al tema, ya que sienten presión al enseñarlo, pues saben que es un proceso fundamental en la vida escolar e intelectual del niño. Al momento de asumirlo, ocasionalmente, recaen en planas y enseñanza tradicional de ésta, dejando de lado un proceso significativo para sus educandos interioricen y comprendan mejor el código escrito.

Curso Transición 1

Este grupo cuenta con 23 estudiantes, 11 niñas y 16 niños. Su edad oscila entre los cinco y seis años. Puede afirmarse de manera casi general que estos niños son activos, dinámicos y

unidos como grupo. La maestra encargada es la profesora Jacqueline Salazar. Ella se destaca por ser amorosa con los niños, les enseña no solamente lo académico, sino también valores, de manera que hace hincapié en que sean respetuosos con ellos mismos y con los demás. Para la maestra es muy importante posibilitar un proceso de aprendizaje en el que los niños se sientan a gusto, además, que dichos conocimientos estén relacionados con su cotidianidad y diario vivir. Su metodología está un poco orientada hacia la pedagógica tradicional, pero procura alternarla con propuestas innovadoras que se encarga ella misma de investigar e implementar, para hacer que los niños interioricen de mejor manera los conocimientos que ella les brinda.

Durante la jornada de clases, la maestra no trabaja un horario específico, sino que va dando los temas y de acuerdo al grado de dificultad que tenga en los niños, los va reforzando con el pasar de los días. Distribuye el tiempo de la jornada, el cual es de 6:30 a.m. a 11:00 a.m. en diferentes momentos: juego, lectura, juegos de mesa, video cuentos y alimentación, entre otras actividades. El trabajo en el aula es realizado según las necesidades que se ven en los niños, aunque se retoman algunos elementos de las dimensiones, éstas no las trabaja al pie de la letra según lo planteado.

Es notorio en los niños y niñas el gusto por la escuela, el agrado que sienten de estar allí y compartir y jugar con sus pares, esto también inducido por la maestra titular, quien imprime en los niños que la escuela es “para pasarla rico, para divertirse con lo amiguitos y para disfrutar”.

En cuanto a la manera de proceder frente a la alfabetización, la maestra titular intenta salirse de los modelos tradicionales, sin embargo, según lo observado, recae en ellos. Es recurrente la lectura compartida de cuentos, para luego realizar un conversatorio sobre los mismos, recapitulando sobre el contenido literal y en ocasiones generando reflexiones sobre la enseñanza que el texto les deja (búsqueda de la moraleja). Esto demuestra que está bastante encasillada en los procesos usuales que se llevan a cabo con la lectura, como (lectura grupal, preguntas encaminadas a dar respuestas literales del texto, y elaboración de trabajos por parte de los niños en lo que se reflejen lo que más les gusto de la lectura). Debe resaltarse que los cuentos leídos se caracterizaban por ser de tipo comercial o la narración tradicional, ya que en su mayoría son los textos que han aportado los padres de los estudiantes a la biblioteca del aula, y ellos –los padres- carecen de una buena orientación

que les permita seleccionar literatura de calidad más actualizada, recayendo en lo que el mercado ofrece a bajo costo. Se hizo evidente que a pesar de que la biblioteca cuenta con excelentes textos de diverso tipos (y con un espacio supremamente agradable), la maestra no se ha dado a la tarea de identificar lecturas más apropiadas, quedándose tan sólo con el material del que dispone en el aula. A la hora de pensar en la escritura, ella propone ejercicios de transcripción (del tablero al cuaderno, del libro al cuaderno). En algunas ocasiones manifestó sentir distanciamiento con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, pues considera que es un proceso complejo que le resulta un poco tedioso. Por ello, expresó mucha aceptación y agrado frente al trabajo que se propuso con este proyecto.

CAPÍTULO III

3. MARCO TEÓRICO

Esta investigación, centrada en la planeación e implementación de una Propuesta Pedagógica que permita en los procesos de lectura de diferentes tipos de texto la construcción de sentido, requiere esclarecer y profundizar en algunos conceptos que resultan esenciales. De esta manera, comprender y actualizarse con respecto a lo que hoy se entiende por lectura, lectura e infancia, niveles de comprensión lectora, construcción de sentido y significado y clasificación, características, estructura y elementos de las diferentes tipologías textuales, son los pilares conceptuales a abordar.

3.1 CONCEPTO DE LECTURA

La lectura es un proceso que se inicia desde una temprana edad en la vida del ser humano, pues el niño lee las cosas que están en el entorno, empieza a conocerlas y a darles significado. Pero es preciso decir, que este proceso no culmina con la escolarización sino que se realiza en el transcurso de la vida, ya que constantemente estamos en busca de la comprensión e interpretación de todo lo que nos rodea.

Es en la escuela donde se empieza a fortalecer con la alfabetización, hasta que llega a convertirse en una tarea constante en los procesos escolares; sin embargo, al presentarse de manera reiterativa y normativa, se torna repetitivo y monótono en el aprendizaje de los niños. De ahí que la lectura se convierte en el concepto central en esta propuesta pedagógica, buscando entenderlo, para luego llevarlo al aula, renovado y con nuevas dinámicas. Para esto se tomaron diferentes posturas y concepciones de autores que han ahondado en el tema.

Josette Jolibert (1997), en su libro *Formar niños lectores de textos*, construye un panorama claro acerca del ejercicio de la lectura. Se destacan de su propuesta las siguientes ideas:

1. Leer es interrogar un texto. Para Jolibert (1997) es dar un significado en función de las necesidades del lector, brindándole diversas estrategias; no se trata de hacer preguntas de comprensión de los textos, sino que los niños sean quienes interrogan el texto para elaborar el significado. También afirma que “aprender a leer es aprender a enfrentar un texto (sin requisitos)” (Jolibert, 1997, p.3). Con éste proceso de lectura, los niños interrogan el texto más allá de lo que está textualmente, realizando inferencias de la lectura, consiguiendo dar un sentido y significado de lo que leen. Esto resulta posible cuando no se le pida al niño que descifre palabra por palabra de una lectura, sino que se parte de su interés hacia lo que lee, en este proceso el maestro juega un papel de guía quién ayuda al niño a ir encontrando el significado del texto.
2. El lector lee por una necesidad. El niño comprende que leer está relacionado con sus necesidades cotidianas, pues se enfrenta a diversos escritos que exigen de su interpretación. Por esto Jolibert afirma que “Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un diario” (1997, p. 27). Así la autora considera que se lee en todo momento en función de la vida, la clase, la escuela y de los proyectos, a lo que llama “situaciones de veras de lectura”; se lee por un interés, ya sea para comunicarnos con otros, para alimentar la imaginación, para encontrar la información que se necesita, entre otras; por ello, Jolibert afirma que “la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en situación” (Jolibert, 1997, p. 3). Teniendo en cuenta lo anterior, la autora aclara que el niño realiza lectura de su entorno, para poder desenvolverse en él, así lee, por ejemplo, las señales de tránsito, los carteles publicitarios y el ritmo de vida que se lleva en el lugar donde se encuentra inmerso, lee para resolver inquietudes, lee por satisfacer un interés y/o por gusto propio.

3. De acuerdo con Josette Jolibert el profesor es un facilitador del conocimiento, no el que inculca el conocimiento. La autora establece que no se enseña a leer a un niño, es él quien aprende a leer con nuestra ayuda; cada niño sigue sus propios caminos, va superando cada obstáculo que se le presenta con la orientación del docente, quien apoya este proceso para que los niños con sus ganas, intereses y motivación se acerquen a la lectura. La autora plantea que será labor del maestro “hacer experimentar, explicitar las claves y las estrategias de tal manera que cada niño sea capaz de administrar solo su tarea de lectura”(Jolibert, 1997, p. 172), para así contribuir y mediar en el proceso, brindando espacios de lectura a partir del interés del sujeto, llevándolo a convertirse en un lector autónomo. El papel del profesor será el plantear situaciones de lectura efectivas y diversas, posibilitando que los niños interroguen lo que leen, para que de esta forma puedan encontrar el sentido.

Por su parte, Ana Teberosky (2003) en su artículo “*Alfabetización Inicial*” expone una investigación realizada, en la que muestra el proceso de alfabetización desde tres perspectivas: cognitiva, constructivista y socio constructivista. Aquí expresa, entonces, sus miradas acerca de la lectura.

Desde la perspectiva cognitiva se propone una teoría evolutiva, en la que el proceso de lectura del niño comienza por el “reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas que no implica análisis de los componentes gráficos o sonoros, ni se generaliza a todas las palabras.” (Teberosky, p.43), es un reconocimiento visual en el que el niño no realiza ningún tipo de análisis, el cual está influido por el contexto en el que se presentan las palabras, pues la lectura que realiza el niño está más centrada en lo icónico, que en lo que dice textualmente. En un segundo momento, se da una progresiva toma de conciencia de las letras individuales llegando a una relación entre letra y el valor sonoro, a lo que los cognitivistas llaman semifonético. Luego llega a “La etapa alfabética la cual se da cuando el niño ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y ha comenzado a adquirir una conciencia fonética de los sonidos iniciales y finales de la palabra” (Teberosky, p.43). Finalmente, logra la etapa ortográfica, en la cual “la conciencia es fonológica, porque el

aprendizreconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analizala palabra de acuerdo con categorías convencionalesde correspondencia fonográfica y no con criteriospropios, como en la primera fase” (Teberosky, p.44). El niño logra reconocer el alfabeto y hace uso de éste, ya sea al momento de leer o de escribir.

En cuanto a la perspectiva constructivista, Teberosky(2003) analiza que en ella no se evidencia un proceso evolutivo tan marcado y diferenciado como lo hace la teoría cognitivista, como tampoco marcan una división entre lector y no lector. Los constructivistas comprenden que los aprendizajes que se dan entre los 3 y 5 años de edad, no son convencionales, pero hacen parte ya del proceso de alfabetización. Otra diferencia con relación a la anterior perspectiva es que no consideran el inicio como una etapa pre lingüística, “por ejemplo, los niños preescolares de 5 años, escriben con algunas letras con valor sonoro convencional (ATAA, para “araña”), tienden a leer su propia escritura con una estrategia silábica y en ese caso borran una letra porque “sobra”. Esta estrategia muestra que a los 5 años pueden haber llegado a comprender la relación de la escritura con la forma fonológica de la palabra”(Teberosky, p.44). Emilia Ferreiro (1990) nombra a ésta como una etapa logográfica, en la que no se trata de identificar palabras, sino un todo, una imagen (como en la caso de carteles publicitarios) en dondela interpretación ocurreantes de que los niños sepan leer y consiste en atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que enlos textos hay algo escrito, que “dice algo”. En segundo lugar, los niños interpretan esos textos orientados por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo “escribible” (Teberosky, 2002). Así se evidencia que hay dos informaciones que orientan estas interpretaciones: “una externa, que proviene del contexto en que aparecen los textos, y otra interna elaborada por el niño a partir de la hipótesis de que lo escrito representa el nombre propio o el nombre de las cosas.” (Como se cita en: Teberosky, p.44)

Finalmente, la autora analiza la perspectiva socioconstructivista, en la que se plantea que los procesos de alfabetización, no pueden darse fuera de los contextos culturales, sociales e históricos en que tienen lugar. Desde este enfoque se reconoce que las interacciones tempranas con textos en el entorno de la familia permiten al niño la participación en “prácticas letradas”, de modo que el adulto se convierte en un agente mediador entre el texto

y el niño; es así como leer cuentos en voz alta, hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno, escribir listas de la compra, marcar con el nombre las pertenencias del niño, etc., facilitan el acercamiento de éste al mundo de la cultura letrada. Ejemplificando, la lectura en voz alta permite que el niño entienda que los libros tienen sus propias convenciones, que las palabras crean mundo imaginarios más allá del aquí y el ahora, los niños, “aprenden a realizar intercambios verbales en una situación diferente a la situación cotidiana de conversación cara a cara: escuchan, miran el libro, preguntan y responden a las preguntas como medio para entender las funciones del lenguaje escrito y para captar el significado del texto” (p.45). Por ello la autora arguye que: “numerosos estudios han mostrado que las prácticas letradas no sólo crean una actividad placentera, sino que también inician al niño en el proceso de alfabetización” (p.45).

A su vez, Isabel Solé (1995) en el texto “*El placer de Leer*”, afirma que leer es un proceso cognitivo complejo en tanto que le implica al lector realizar inferencias de lo que está leyendo, además de esto, debe ser capaz de identificar lo esencial del texto para realizar una lectura efectiva. Solé insiste que lo importante es que la lectura sea placentera para el lector y no se convierta en algo monótono y sin sentido. De lo anterior la autora observa que:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o algunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. Este proceso requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria (p.3).

En esta línea de ideas, Solé (1995) ratifica que la lectura es una tarea que se desarrolla a lo largo de la vida, en el ejercicio constante de realizar lecturas “placenteras”.

En el artículo *La lectura, la abducción, el pensamiento*, Fernando Vásquez Rodríguez (1995), explica que la lectura no es mera decodificación, ni tampoco una elaboración libre de interpretaciones. Propone que leer es un proceso de construcción de conjeturas

progresivas, es decir, consiste en: “una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un sentido posible” (p.1), es ir construyendo el sentido o sentidos que guarda el texto, gracias a las pistas que éste mismo va arrojándole al lector y que éste debe descubrir para que realmente se complete el proceso. Por ello asegura Vásquez(1995) que: “la lectura es una actividad de permanente abducción” (p.1), de desvelar los sentidos explícitos e implícitos, gracias al trabajo del lector al encontrar, entender, asociar e interpretar las distintas pistas, los distintos indicios subyacentes, las distintas "huellas".

Asimismo, Yolanda Reyes(2007) en su texto, *la casa imaginaria*, entiende la lectura en la actualidad como: “un proceso permanente de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto -verbal o no verbal- y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros en un contexto social y cultural cambiante.” (p. 25).En esta concepción de lectura, como en otras que se han revisado, se le da protagonismo al lector en la construcción del sentido y el significado de lo leído,y se articula el proceso y los conocimientos que trae el sujeto, con los otros actores del acto lector; así lector, texto, contexto entran en simbiosis para generar una lectura verdadera.

En igual sentido, la *serie de Lineamientos curriculares en lengua castellana, del Ministerio de Educación (1998)*, hace referencia a la concepción de lectura, sustentando que: “leer es un proceso de construcción de significado” (p.47), siendo de suma importancia la interacción del contexto, el texto y el lector, pues se afirma que la correlación de éstos hace posible la comprensión lectora. En los Lineamientos se sustenta que la comprensión es:

Un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (...), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos (...). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener

una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984, como se cita en Lineamientos Curriculares, p.47).

De esta manera, este documento lleva a entender que el lector es un ente activo porque debe descifrar los sentidos, poniendo en juego todo su potencial cognitivo y experiencial. De igual manera, los Lineamientos Curriculares en lengua Castellana (1998), precisan que los actores que están involucrados en el proceso de lectura (lector, texto, contexto) requieren de una serie de factores que permiten la comprensión lectora.

Así, la **comprensión del lector**, está determinada por diversas estrategias cognitivas que contribuyen a dicho proceso. Estas son: muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección. El **muestreo** consiste en la selección de ideas o palabras significativas de lo leído, para ir construyendo significados; la **predicción** es un proceso cognitivo que lleva al individuo a realizar anticipación de los contenidos del texto (prever un desenlace, realizar una explicación o llegar a una conclusión, por ejemplo). La **inferencia** es la habilidad para deducir y concluir información que está implícita en el texto, es un “medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen” (p.48). Los Lineamientos Curriculares aclaran que estas habilidades mencionadas son usadas por todo lector de manera inconsciente o intuitiva, pero se hace necesario cualificarlas mediante la intervención pedagógica. Además de estas tres estrategias básicas, este documento especifica que los buenos lectores hacen uso de manera consciente de la **verificación**, dado que a medida que van leyendo constatan si lo que dedujeron es correcto o no, para luego **autocorregir** cuando sea necesario. Otros factores influyentes en la comprensión lectora son: **Los propósitos** o intenciones que tiene el lector al interactuar con texto, **el conocimiento previo** sobre el tema a abordar, **el nivel de desarrollo cognitivo** de cada sujeto, **la situación emocional**, pues intervienen la realidad interior del lector y la realidad exterior del texto, y las **Competencias del lenguaje** o dominios que tiene el lector con respecto a la lengua a nivel sintáctico, semántico, pragmático y textual.

Referido al **Texto** Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), enfatizan que lo relevante en éste no es la extensión del mismo, sino la intención

comunicativa, la cual está determinada por la manera como se relacionan las oraciones entre sí generando un hilo conductor que mantenga la coherencia local y global del texto, dado el buen uso que se ha hecho de los elementos cohesivos, gramaticales y de la adecuación precisa al contexto al que se remitirá el texto.

Con respecto al **Contexto**, el cual es entendido como “las condiciones que rodean el acto de lectura” (p. 50), Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), precisan que se deben tener en cuenta tres tipos de contexto para optimizar el proceso de lectura: el textual hace referencia a la relación que se establece entre una idea y las otras inmersas en el textos (relaciones intratextuales), lo cual permite la construcción de significados; el extra textual, referido a los espacios físicos, climáticos donde se realice la lectura y a la postura corporal que toma el lector, dado que estos factores periféricos afectan la comprensión textual. Y, por último, está el contexto psicológico el cual representa el estado anímico del lector al momento de leer el texto.

De esta manera, desde la perspectiva de Jolibert (1997) y Teberosky (2003) la lectura se piensa como una acción con propósitos, pues es desde allí, desde las necesidades e intereses del lector, como éste podrá constituir significados. Con estas mismas autoras se concibe la importancia que tiene la incidencia del adulto en el proceso lector, sin querer decir que sea quien determina lo que se va a comprender, sino el que potencia y acompaña la necesidad y quien propone prácticas que desarrollen el proceso. Con Solé (1995) y en consonancia con los Lineamientos Curriculares (1998), se entiende la importancia de los procesos cognitivos vinculados con el acto lector (intención, predicción, inferencia, asociación, abstracción, creación, etc.), actos que exigen la presencia de un lector activo e interesado, es decir y volviendo a Jolibert, un lector que interroge, un lector que construya.

3.2 LECTURA E INFANCIA

Se entiende que la educación es vital para el aprendizaje y la consolidación de conocimientos de los sujetos, por ello el acompañamiento, la interacción y la inserción del niño en su primera etapa de vida, en varias actividades, permitirá que su desarrollo sea idóneo. Así, la Política Pública Educativa para la Primera Infancia contempla dos grandes

esferas que intervienen en dicho desarrollo: Familiar e institucional (MEN, 2009), ambas aportan para que el niño empiece a comprender el mundo. Dentro de estos aprendizajes está uno de vital importancia y es el referido al lenguaje y los sistemas de comunicación, es decir el conocimiento del lenguaje oral y escrito. De acuerdo con Rita Flórez (et. al), “la lectura y la escritura son conocimientos y también formas de pensar sobre el mundo, además mecanismo de comunicación socialmente extendidos. En este sentido la educación inicial puede ser un escenario privilegiado para la entrada a la cultura letrada [...]” (como se cita en Flórez p. 69).

De lo anteriormente dicho, se espera que la escuela acerque al niño de forma placentera al mundo del conocimiento y la alfabetización, y al mismo tiempo se le brinden elementos necesarios para que éste vea la importancia comunicativa que tiene el lenguaje. Flórez se pregunta: “¿cuándo se ingresa a la cultura letrada?” y concluye que esto sucede desde muy pequeños si el individuo está inserto en una cultura y un entorno familiar en donde los libros sean parte del existir y en donde haya lectores activos, aunque advierte que es claro que esto no es lo común en las familias colombianas. En este sentido para algunos niños el primer contacto que tienen con la cultura letrada es la escuela, por esto considera que “el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan [...] cuando leer y escribir se convierten en práctica cotidiana se ayuda a los niños a ingresar en la cultura letrada” (Flórez p.69). La autora manifiesta que las experiencias y oportunidades que se le presentan al niño a temprana edad en la educación, le posibilitan hacer hipótesis, afirmaciones y desarrollar nuevos intereses de lo que puede llegar a representar el proceso de lectura para él, convirtiéndose en un estímulo esencial para lograr la posterior alfabetización.

En otro sentido, Flórez (2009) afirma que el aprendizaje de la lectura no sólo se da en el ámbito escolar, sino que el niño ya ha tenido una relación con el lenguaje escrito, por consiguiente, “entrar a la escuela no debe ser visto como un comienzo, sino como una transición hacia una comunidad con más amplias bases y hacia un rango más amplio de adquisición de destrezas y de construcción de significado”(como se cita en Flórez p. 72), puesto que el niño trae unos conocimientos previos en cuanto a la lectura, ya que frecuentemente realiza una comprensión de su entorno, ha tenido contacto con diferentes

textos, por ello, reitera la autora, “las experiencias u oportunidades educativas que los niños pueden tener en edades tempranas les permiten definir hipótesis, creencias y expectativas acerca de lo que significa hacerse letrado” (como se cita en Flórez p.74). En este sentido, Flórez (2009) enuncia una serie de actividades que permiten que el niño en la educación inicial se acerque a la lectura, como por ejemplo: “1. La lectura compartida con el adulto. 2. La aproximación al conocimiento del nombre y sonido de las letras. 3. La formación de un ambiente rico en el uso de la lectura y la escritura. 4. El fortalecimiento de vínculos afectivos. 5. La operación deliberada con sonidos de la lengua. 6. El conocimiento del vocabulario nuevo. 7. El trabajo con niños pequeños en el aula” (p. 74).

Otro aspecto para tener en cuenta en la educación inicial, es la importancia de brindarle al niño experiencias placenteras que le permitan ampliar su conocimiento y de esta forma acercarse de manera natural a la lectura. A propósito de esto, Fandiño (2009) en su artículo “*¿Lectura y escritura en la primera infancia?*” considera que es necesario “ampliar el mundo experiencial de los niños, desarrollar su pensamiento y, sobre todo, su lenguaje. El interés es acompañar y estimular la curiosidad infantil, el deseo de comprender y aprender, ya que un niño motivado y maduro aprende a leer” (p. 283), dado que los niños que desde muy temprana edad tienen experiencias con la lectura, obtienen una serie de habilidades que facilitarán el ingreso al ámbito escolar, su proceso lector será más fluido y espontáneo en relación con niños que no han tenido mayor interacción con la lectura.

Ahora bien, Cabrejo(2009), en su artículo “*Espacios y materiales de lectura, ¿para leer o para jugar?*”, resalta la importancia que tiene la lectura en voz alta en la primera infancia, ya que accede a descubrir diversas modalidades discursivas; él afirma que “la lectura en voz alta permite a los niños descubrir el espacio cultural del libro y, sobre todo, que los textos tienen sentido. Los hallazgos espontáneos de los pequeños gracias a la lectura compartida con adultos, son preámbulos necesarios para aprender a leer” (p.297), de esta forma la lectura con un adulto, por una parte promueve ese gusto e interés por leer, y por otra, permite que el niño potencie su imaginación y paso a paso vaya construyendo bases sobre el significado y el sentido de leer.

Solé (1995) en su artículo *El placer de leer*, hace referencia a la relación que hay entre alumno y lectura; plantea que aprender a leer requiere de un gran esfuerzo por parte del lector, que “necesita percibir la lectura como reto interesante, algo que lo desafía, pero que podrá alcanzar con la ayuda que le proporciona su maestro; debe darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, y que le permite ser más autónomo” (p, 4). Es así como por medio de la lectura el niño puede apropiarse de información, pero además de esto, le sirve como herramienta de ocio, de exploración que lo lleva a sumergirse en lugares desconocidos, ya sean reales o imaginarios. Por ende, a través de la lectura el niño se culturiza y toma conciencia de que la función de ésta trasciende el ámbito escolar y el carácter informativo, dado que logra vivenciarla como experiencia de goce, de placer.

Adicionalmente, Solé (1998) plantea la importancia que tiene trazar propósitos en la lectura con los estudiantes, puesto que esto permitirá centrarse en lo que desea descubrir y entender. Es importante establecer junto con los alumnos dichos objetivos, como también es relevante que sea el mismo lector quien decida qué pretende lograr, cuáles son sus intereses. Algunos ejemplos de propósitos de lectura son: encontrar información precisa, encontrar palabras que riman, lectura por gusto, de carácter informativo, que permita resolver interrogantes, para conocer mundos, lugares, personas de las cuales no tenemos conocimiento, también como objetivo se puede hacer para contribuir en la formación de sujeto.

Por su parte, Parrado (2010) en su tesis *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*, realiza un propuesta de intervención sobre lectura significativa con niños, partiendo de sus gustos, en la que hace referencia a la relación que hay entre texto y lector; sobre esto señala que: “los lectores no son solamente receptores pasivos que almacenan o reciben información, ellos crean, imaginan, relacionan su realidad con las historias y narraciones del texto, se mixturán con él” (p. 22), pues al momento de leer se crean vínculos entre la lectura y el niño, de tal forma que éste se sumerge en la historia, al punto de llegar a ser parte de ésta, puesto que él durante el proceso de lectura hace uso de sus conocimientos para cuestionar el texto, desglosarlo de tal forma que logra interiorizar el mensaje y da sentido a lo que el texto le suscita.

Gracias a lo expuesto aquí por los autores presentados Flórez (2009) y Fandiño (2009), se establece que el niño desde muy temprana edad lee y que con ejercicios y prácticas cotidianas estimulan sus inquietudes de descifrar el mundo, se le construirá un puente importante para que ingrese plácidamente al mundo de la cultura letrada. Además con Solé(2005) se interpreta que es mediante este tipo de acercamiento, como el niño reconoce que la lectura satisface su necesidad de información y de descubrimiento, llegando incluso a ser alimento para sus producciones imaginativas, lo cual se hermana con la concepción de lectura que se planteó en el anterior apartado.

3.3 NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA

En el largo camino de la enseñanza de la lectura, uno de los cuestionamientos más grandes está relacionado con si el niño realmente comprende lo que lee o si simplemente la lectura se limita a la decodificación del código lingüístico. Para entender el complejo proceso de leer, se hace necesario abordar los diferentes niveles de comprensión lectora que dan cuenta de los procesos que tiene el lector a la hora de interpretar y analizar un texto.

No se puede pasar por alto que los niños antes de ingresar al ámbito escolar ya realizan un tipo de lectura, como señala López (2009) en su texto *¿Qué y cómo leen los niños más pequeños?* quien observa que “un niño percibe en simultánea todo lo que le rodea, más aún en los primeros años de vida, cuando su percepción está poco modalizada por el lenguaje. Un pequeño tiene todos sus sentidos muy abiertos, percibe más que nosotros, huele, oye y ve mejor y es capaz de complejizar su lectura a través de las repeticiones” (p.169). Esta lectura se convierte en un primer nivel del proceso que conducirá al sujeto hacia la apropiación y comprensión del código lingüístico, dado que el niño ya se ha venido entrenando en el aspecto más importante del leer: la producción sentido.

La lectura implica una serie de conocimientos que determinan dominios y complejidad en el proceso. En el caso de la educación inicial, Flórez (et. al) (2009), muestra que se pueden dar distintos énfasis en el proceso lector y que el ideal es que el niño no se quede en uno de éstos, sino que aborde todo el desempeño. Así considera que:

Cuando el énfasis está en el **código**, en la lectura, la tensión se fija en la decodificación de signos alfabéticos y en el reconocimiento visual de palabras (...). Cuando el énfasis se hace en la **asignación de sentido**, en la lectura la atención se focaliza en la comprensión o asignación de significado a los mensajes (...). Por último, si se enfatiza el **carácter comunicativo** de la lectura hay una intersección o una síntesis de ambas capacidades en el intercambio, mediado por un mensaje. Lo anterior implica tanto un productor de dicho mensaje (escritor), como un intérprete del sentido del mensaje (lector). (p.71).

Así mismo, Flórez (et. al)(2009), considera que la comprensión y producción del lenguaje exige una serie de conocimientos: Contextuales, lingüísticos y textuales:

Los conocimientos contextuales, refieren situaciones habituales, guiones culturales y acervos de conocimiento. Los lingüísticos refieren unidades u operaciones del sistema lingüístico por medio del vocabulario, la gramática y el discurso. Los textuales hacen referencia al reconocimiento de diferentes formas en los tipos de texto de acuerdo con su función de significado y comunicación. (Como se cita en Flórez, p. 71)

Los anteriores tres conocimientos que debe poseer el sujeto que comprende o produce con el lenguaje, aunados a los énfasis antes expuestos (en el código, el sentido y el acto comunicativo) constituyen ya un insumo para poder rastrear niveles de comprensión lectora, por cuanto se puede entender que el niño debe escalar unas instancias de comprensión, que pasan por una inserción en el mundo de la comunicación, con todas sus manifestaciones tipológicas (habla cotidiana, libros, carteles, avisos, cartas, imágenes, etc.), implican el desvelamiento y apropiación del sistema de signos del acto comunicativo con el que esté enfrentado (en los procesos de alfabetización, por supuesto, el sistema lingüístico), para llegar a la construcción de sentido(s) y significados de lo leído.

Por su parte, Fabio Jurado(2004) en su libro *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*, se pregunta qué es la lectura, para lo cual establece que, en primera medida leer consiste en comprender, y se pregunta: ¿qué es comprender?, y da como respuesta

que consiste en interpretar; se interroga entonces sobre qué es interpretar, y propone que es atribuir significaciones a determinadas expresiones, es conceder sentido. Para el autor dichos cuestionamientos no son suficientes para lograr una definición de lectura, así que continua preguntándose acerca de qué es producir sentido, concluyendo que es explicar. Todos estos cuestionamientos conllevan a plantear que el proceso de lectura consiste en: Comprender, interpretar, asignar significado, producir sentido y explicar, y si se continúa con la enumeración de actividades mentales relacionadas con la lectura propone que leer también es hacer conjeturas, análisis, hipótesis, críticas, investigación, entre otras. Define entonces que leer es “trabajar con los textos... leer (sobre todo literatura) corresponde a aquello que los semióticos clásicos llamaron semiosis ilimitada, interpretación de un signo que lleva a otro signo, y así sucesivamente” (p.57), todo esto para poder convertirse en un buen lector, un lector crítico, que no se resigna a leer lo que le imponen en la escuela para lograr buenas calificaciones.

Jurado (2004), refiere que se lee el mundo, la realidad y lo que está alrededor nuestro con todos los sentidos. No obstante, subraya que los textos (lingüístico, culturales, etc.) hablan cuando tienen interlocutores, cuando hay alguien que favorece lo que quieren decir. Frente al rol del lector, el autor, muestra que éste requiere pasar por unos niveles. Cita la obra “*Diálogos de Amor*”, de León Hebreo, pensador neoplatónico del siglo XVI, quien muestra como las obras proyectan no una sino varias intenciones:

Los poetas antiguos no pusieron una sino muchas intenciones, que llaman sentidos. En primer lugar ponen como **sentido literal** la historia de algunas personas o de sus hechos notables... luego, en la misma ficción, como corteza más intrínseca y más cercana a la médula, **el sentido moral**, útil para la vida activa de los hombres, que aprueba los actos virtuosos y vitupera los viciosos. Además de esto, bajo las mismas palabras, presuponen algún conocimiento verdadero de las cosas naturales o celestas, astrologales o teologales y, alguna vez, los tres sentidos coexisten dentro de la misma fábula, como la médula del fruto dentro de sus cortezas. Estos **sentidos medulares** se denominan **alegóricos**. (Como se cita en Jurado, 2004, p.64)

Para Hebreo, estas intenciones necesitan de una identificación, pero no siempre los lectores tienen la capacidad de descubrir los sentidos involucrados, por esto afirma que “las mentes bajas sólo pueden tomar de los poemas la historia junto con el adorno del verso...; las más elevadas comen, amén de esto, el sentido moral; y otras; aún más elevadas, pueden comer además el alimento alegórico” (Como se cita en Jurado, 2004b, p.65).

Basado en Hebreo, Jurado reconoce tres niveles en la interpretación, por ello habla de **lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica.**

Estos niveles de comprensión lectora que propone Fabio Jurado(1998), están propuestos en los *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Éstos se plantean como referentes de las diferentes etapas del proceso de comprensión e interpretación lectora, no como teorías definitivas, sino como una posibilidad teórica y metodológica para los maestros.

Es así que El **Nivel Literal** es asumido como la primera llave que para entrar en el texto, en donde se llega a identificar el mensaje denotativo de lo leído. En esto se espera que el lector pueda atribuir significado a las palabras e ideas del texto, identificar lo más relevante, para así dar cuenta de lo leído. Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) proponen que en este nivel hay dos variantes o modos de comprensión literal: la literalidad transcritiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis, en la primera el lector solo hace un reconocimiento de palabras y frases, dándole una significación de tipo diccionario, asociándolas con su uso. En la literalidad por paráfrasis, el niño “hace una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído le ayudan a retener el sentido”(p.75), es decir, recuenta el contenido del texto con sus palabras.

En el **Nivel Inferencial**, se entiende como la fase en la que el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual lleva a “formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto”, en este nivel no se refiere únicamente a lo dicho, sino que aquí se pretende encontrar el sentido del texto realizando

deducciones (inferencias), es decir identificando lo no dicho, lo que está implícito y estableciendo presuposiciones (predicciones, hipótesis de sentido).

Por último, aparece lo denominado lectura de tercer nivel o **Nivel Crítico-intertextual**. Aquí se espera la asociación de conocimientos de diversas procedencias con el texto que se está leyendo (lectura intertextual), para potenciar la capacidad deducción y de construcción de hipótesis para llegar a la configuración del sentido(s). En ello el lector está en capacidad de identificar la superestructura textual y de hallar intencionalidades. Igualmente, este nivel implica la toma de una postura crítica frente a lo leído, de modo que el “sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice” (p.75), poniendo en juego los saberes adquiridos en otros textos de la cultura, que van permitiendo dar sentido y significado a la lectura. Los lineamientos Curriculares en Lengua Castellana aclaran que “tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee (p.75)”.

En la tesis de Clara Parrado (2010), *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*, se hace referencia a la comprensión lectora, y allí cita a Fabio Jurado, el cual afirma que “si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realizan sólo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto” (Como se cita en Parrado p.23), puesto que para llegar a ser un buen lector hay que ir más allá de lo que literalmente se expresa en el texto, de modo que un gran lector realiza una lectura entre líneas que le permiten interpretar, cuestionar e indagar lo que el autor quiere comunicar en el texto.

En la “*Conferencia sobre la lectura*” Estanislao Zuleta (1935), alude también al proceso por el cual pasa el lector para llegar a interpretar lo que el texto dice. Trae a colación a Nietzsche quién en su libro *Así habló Zaratustra*, en el apartado que se titula “Del leer y el escribir”, dice

que el lector debe pasar por tres etapas o estadios del espíritu: El espíritu camello, león y niño. Así la capacidad de admiración, idealización, trabajo, labor, la asocia al *camello*; la capacidad de oposición, crítica, rebelión, la asocia al *león*, y, la capacidad de creación, de juego, de inocencia, lo asocia con el espíritu *niño*. El espíritu es estas tres cosas y si éstas se combinan, funciona el pensamiento y por ende la lectura. De modo que un lector debe atravesar primero por una etapa de trabajo arduo con el texto, admirándolo, descifrando sus mensajes; luego debe tomar una posición crítica frente a lo que el texto dice, apropiando lo que le sirve, refutando, analizando e interpretando lo que éste le brinda; para que por último, esas ideas germinen en otras miradas, variaciones o creaciones acerca del mundo y de la realidad; este será el momento en el que se construye conocimiento.

Ahora bien, Estanislao Zuleta(1935), citando nuevamente a Nietzsche, considera que la lectura supone un trabajo: **interpretar**. Leer no es recibir, consumir, adquirir; leer es trabajar. Esto quiere decir que el lector debe descubrir, descifrar los códigos que están implícitos en el texto. El texto produce sus propios códigos por las relaciones que establece entre sus signos y el trabajo consiste en determinar el valor de cada uno de estos términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo código en otros textos o el valor impuesto por la ideología dominante. Se trata entonces de descifrar el sentido de cada código. Y en ese sentido la lectura se convierte en un ejercicio constante de desciframiento de esos códigos implícitos o explícitos que están en los textos.

Otro autor que se interesa en el proceso de comprensión y en los niveles insertos en él es Isabel Solé. En su texto "*Estrategias de comprensión lectora*" (1998), hace referencia a una serie de pasos que se deben tener en cuenta antes, durante y después de la lectura, lo que permitiría al lector tener un acercamiento apropiado a la comprensión de lo leído y se hacerse consciente de que el proceso lector es constante y riguroso. Según Solé las estrategias son pasos que se deben dar, estos pasos son: **Muestreo** donde el lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que le sirvan como indicios que prevén el contenido. **Predicción**, teniendo presentes los conocimientos previos que tiene el lector, éste podrá hacer suposiciones y predicciones de lo que encontrará en el texto. Éstas predicciones pueden hacerse a partir de dibujos o preguntas del texto, por medio de las cuales se construye el significado. **Anticipación**, durante el proceso de lectura el lector va anticipando

el significado del tema. **Confirmación y autocorrección**, en este punto el lector confirma o no las anticipaciones que hizo; en caso de no ser acertadas las corrige. Es pertinente resaltar que dicho proceso no se da de manera inmediata, sino que es algo que se va construyendo poco a poco, para lo cual Solé afirma:

La lectura es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación que consiste en que los alumnos aprendan a aprender.(Solé, 1998, p 177).

Solé (1998), hace referencia al uso de estrategias para contribuir al proceso de comprensión lectora. Indica que en las estrategias no se describe un camino exacto a seguir, sino que son mecanismos que se pueden tener presentes para potenciar la lectura. Aclara que en el momento de abordarlas hay que tener presente qué es lo que se pretende al hacer uso de éstas, dado que lo importante no es el resultado, sino poder evidenciar el proceso del niño, el cual muestra las dificultades y avances presentes en dicho proceso.

Solé hace relevancia en dos implicaciones que tienen las estrategias: “1. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. 2. Lo que caracteriza la mentalidad estratégica es su capacidad de representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones (p. 70)”, Las cuales deben tenerse muy en cuenta, para identificar las necesidades y dificultades de los niños en el proceso de comprensión lectora.

Con respecto a las estrategias Solé (1998) propone:

Actividades antes de empezar a leer:1).El contacto autónomo del niño con el texto, pues le posibilitará explorarlo e identificarse con éste.2). Indagar en los conocimientos previos que posee el lector, los cuales, si se usan adecuadamente, potenciarán la construcción de sentido y significado de lo que lee. 3). Hacer predicción de imágenes, con lo que se logrará realizar una serie de inferencias lógicas acerca del texto. 4).Realizar preguntas, ya sea que el profesor las formule, para identificar la comprensión global, específica, literal que tiene el texto o para renovar los conocimientos; o las preguntas que le surgen al lector antes de iniciar la lectura. 5). Identificar qué tipo de texto se va a leer, pues esto permitirá establecer si es necesario realizar una lectura completa o parcial del texto, según sea su propósito.

Actividades durante la lectura:El niño hace predicciones creando expectativas sobre el significado de lo que está leyendo, de éste modo, ratificará si las ideas que ha construido sobre el texto son verdaderas o debe replantearlas.Es fundamental, propone la autora, que el lector tenga claro cuál es el objetivo (porqué y para qué se lee) y además no lo pierda de vista. En esta estrategia es importante el conocimiento previo, que le permite comprender el texto, así mismo afirmar o reorganizar sus conocimientos. Otro aspecto es,identificar las ideas claves en los diferentes párrafos, pero también unir y relacionar dichas ideas para dar un sentido al conocimiento, además poder inferir o deducir la información que está implícita. Por último, el sujeto evaluará su propia comprensión, lo que lo lleva a releer para finalmente construir un significado.

Actividades después de la lectura: Éstas permiten reorganizar los conocimientos adquiridos a través de análisis y reflexiones, posibilitando abreviar, hacer esquemas, elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y sintetizando el conocimiento inicial. El lector debe identificar cuál es la idea principal (o global)que sustenta el texto, como Solé (1998) afirma, evidenciar los enunciados más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema, el cual puede estar implícito o explícito en el texto, teniendo en cuenta que la idea principal es diferente al tema.

Otra de las estrategias que la autora propone en las actividades después de la lectura, es el resumen basado en el tema, la idea principal e ideas secundarias relevantes, teniendo en cuenta que se debe guardar la relación con el texto original, puesto que se reproduce brevemente el contenido, suprimiendo información irrelevante .

Por otra parte, la autora retoma los planteamientos de Van Dijk (1983), quién propone tres macro reglas que utilizan los lectores en el momento de resumir el contenido del texto, estas son: “omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar” (p. 128).

- Omitir y seleccionar: lo poco relevante al momento de interpretar el texto.
- Generalizar: suprimir información presente en el texto, para incorporarla de manera más concreta en el resumen.
- Construir o integrar: deducir información implícita en el texto la cual permite hacer deducciones del tema.

Es así, que se evidencia desde la perspectiva de los autores mencionados que si se debe reconocer unas instancias vinculantes en el proceso lector, a fin de que se vaya insertando al sujeto en la construcción de significados y sentidos. Desde Flórez (2009) se observa la necesidad de integrar varios conocimientos: Contextuales, lingüísticos y textuales, con propósitos que van desde la adquisición del código, la relevancia del proceso comunicativo y la construcción de significados, es con todo ello como se da un buen proceso lector adecuado. En tanto, Jurado (2004) y Zuleta (1935) sí hablan claramente de procesos cognitivos implicados, que expresan grados de complejidad. De esta manera, el nivel literal o momento camello, requiere del lector capacidad de identificación y selección de ideas relevantes, el nivel inferencial o momento león, propicia ejercicios deductivos para hallar información implícita, y, por último, el nivel crítico- intertextual permite enlazar otros conocimiento y lecturas para dar paso a una verdadera construcción de sentido, al aporte y al postura crítica frente a lo leído. Finalmente, es preciso resaltar que estos niveles no tienen por qué aplicarse de manera lineal, en la lectura, pues cabe la posibilidad de que el primer contacto con la obra potencie, por ejemplo más un ejercicio inferencial o intertextual que literal. Lo que si se aclara es que los niveles literal, inferencial y critico-intertextual si representan gradación en cuanto a la exigencia cognitiva que le ponen al lector. En gran medida el hecho de poner en juego o activar alguno de los niveles depende de la necesidad, propósito, conocimientos y habilidades del lector, como de la relación que propongan con el texto, el lector o el intermediario de la lectura.

3.4 TIPOLOGÍAS TEXTUALES

En la enseñanza de la lectura, es indispensable brindar a los lectores la posibilidad de conocer y explorar la amplia gama de tipologías textuales, de tal manera que al momento de enfrentarse a un texto, reconozcan sus características, estructura y los elementos que lo componen. Juan Herrero Cecilia en su texto *Teorías de pragmática, de lingüística textual y análisis del discurso* (2006), considera que “La lingüística textual debe abordar los *esquemas prototípicos de organización secuencial* que permiten estructurar, como modelos de configuración global, el contenido temático de los textos, encadenando su progresión informativa como un todo organizado y coherente” (p.101), es decir, esta rama de la lingüística permite entender que cada tipo de texto tiene una estructura secuencial y de contenido y que la identificación de ello en el proceso lector, ayuda a su comprensión, a identificar la intencionalidad y propósitos del texto y a la reconstrucción del sentido que el texto alberga y que construye el lector.

Es necesario aclarar que hablar de tipologías textuales quiere decir hablar de discurso, es decir de una práctica social en la que la lengua es usada en una variedad de formas y con disímiles propósitos. Lo que funda verdaderamente al lenguaje es el discurso y la materia prima de éste es la lengua manifestada a través de enunciados, orales y escritos (Calsamiglia y Tusón, 1999. Como se cita en: Vargas, 2007), que pertenecen a diferentes interlocutores en diferentes escenarios. Entrar en contacto con esta diversidad discursiva, implica procesos de recepción (lectura y escucha) y producción (escritura y oralidad) de éstos, lo que significa desarrollar habilidades y adquirir conocimientos para poder interactuar con dichas competencias comunicativas. En el caso de la recepción, de la **lectura de los diversos discursos**, el interlocutor debe descifrar el código usado, no sólo para que comprenda el mensaje denotado en éste, sino también para que descubra la intencionalidad del mismo, rastree la manera y estructura de cómo está presentado, detecte los efectos que quiere lograr, y si los logra, identifique el contexto de la enunciación y para que entienda su funcionalidad social y personal. Es así que el acercamiento reiterado a diversos discursos o tipos textuales permite tener un reconocimiento y diferenciación de los mismos, desvelando, entre mayor acercamiento se tenga con éstos, el manejo discursivo que subyace en cada uno y descubriendo las pistas discursivas que brindan herramientas para generar la construcción de significados y sentidos.

Jesús Sánchez Lobato (2007) y Alfonso Vargas (2007) hacen una clasificación de cuatro grandes tipologías textuales u organización del discurso, de acuerdo con las finalidades discursivas, las cuales son: textos narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos.

3.4.1 EL TEXTO NARRATIVO

En el texto *Saber escribir Sánchez Lobato (Coor.)(2007)*, hace referencia al modelo de texto narrativo, entendiéndolo como una tipología que “trata de contar hechos y sucesos vividos por unos personajes referidos temporalmente dentro de un espacio determinado” (p.341), agrega que se pueden relatar hechos reales, imaginarios o ficticios, otorgando emoción e intensidad narrativa para que el lector se envuelva fácilmente con la historia. Por su parte, Herrero C. (2006) argumenta que la narración es “una forma específica de organización textual propia de una actividad discursiva que contempla la realidad como una sucesión de acciones realizadas por alguien y que mantiene una relación lógica entre ellas” (p.102), no obstante, agrega que el relato no sólo debe quedarse en la sucesión de acciones, sino debe girar en torno a una intriga, la cual le da un orden y lógica a los hechos. Es así que esta tipología se entenderá, mínimamente, como un texto que cuenta un suceso atrayente en el que se encuentran inmersos uno o unos personajes.

ESTRUCTURA NARRATIVA

Según Juan Herrero (2006) el texto narrativo, posee una estructura particular. Este autor cita a Adam (1992: 56-57) y (1985: 156-162) quien ha elaborado un esquema secuencial (prototípico) de los textos narrativos, el cual considera que la **secuencia narrativa posee** cinco macrocomposiciones, en las que se organizan las diversas fases de la historia narrada, las cuales son: **a) Situación inicial** u orientación: Es donde se presentan las acciones y protagonistas de la historia, dándole un sentido a lo que se desarrollará, es decir, un preámbulo a la siguiente. **b) Complicación:** En esta fase se presenta el desequilibrio, ya sea por una fuerza de la naturaleza o del mismo protagonista, desencadenando así lo que

constituye la trama o la intriga de la historia, llevando al protagonista o a los protagonistas a buscar una solución o equilibrio de las cosas. **c) Dinámica de la acción /evaluación:** Se centra en la reacción del protagonista frente a la problemática o estado de la situación, para permitir así la búsqueda de una nueva orientación que lo lleve a la solución del problema. **d) Resolución:** Para que la historia tenga una coherencia es necesario que la acción concluya en una resolución, la cual puede ser positiva o negativa, superando la complicación. **e) Situación final:** El desenlace dará lugar a un estado final al que ha llegado el protagonista de la historia, acarreado una transformación que le afectará en su vida.

Por otra parte, *Sánchez Lobato (Coor.) (2007)*, expresa que el texto narrativo consta de tres partes: **principio**, donde se hacen evidentes los acontecimientos; **medio**, aquí se desarrolla la trama de los acontecimientos desencadenados; y **fin**, se produce el desenlace y se solucionan los hechos planteados durante todo el texto. Sánchez advierte que para la narración es importante mantener el dinamismo, sin dejar de lado el hilo conductor de la historia.

ELEMENTOS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

De acuerdo con Herrero (2006) se deben tener en cuenta tres dimensiones complementarias en los componentes fundamentales de todo relato:

- a) La historia narrada:** “Es el universo representado en el texto por la voz del narrador” (p.107), teniendo en cuenta si se trata de un universo realista, simbólico, esquemático, maravilloso o fantástico. Este tipo de género hace que predominen ciertas acciones y tipos de personajes, que se perciben según las características, roles o funciones que toman en el universo narrado, en donde los personajes adquieren un sentido especial.
- b) El proceso de la narración y la voz narrativa:** Se centra en el tipo de narrador que cuenta la historia, ya sea (real, de ficción), el cual determina la finalidad comunicativa, en la que debe tener en cuenta el tono en que se hace la narración. Este componente se refiere al nivel enunciativo y pragmático-argumentativo.

c) **La forma del texto:** Está relacionado con la forma verbal en la que se presenta el relato, la manera de leerlo, escucharlo, el estilo que tiene y la organización discursiva, corresponde al nivel verbal y estilístico.

Sánchez Lobato (Coor.) (2007), establece que el texto narrativo posee los siguientes elementos:

a) **EL NARRADOR:** la voz de quien relata la historia; éste puede contar en primera, segunda o tercera persona. Además de lo anterior, Sánchez L. hace referencia a los enfoques de la narración, recalcando que es el narrador quien relata, establece el hilo conductor, presenta a los personajes, los sitúa en un lugar y tiempo determinado y, por último, quien proyecta la perspectiva de lo narrado. De acuerdo con esto, se presenta a continuación un cuadro que resume y diferencia los diversos enfoques del narrador:

PERSONA GRAMATICAL	TIPO DE NARRACIÓN	CARACTERÍSTICAS
3. ^a persona	Objetiva	El narrador cuenta desde afuera.
	Omnisciente	El narrador conoce lo que piensan los personajes.
	Testimonial	El narrador testigo cuenta lo que ve.
	Enfoque múltiple	Da sensación de objetividad, como en el cine
	Colectiva	Los demás personajes describen al protagonista.
2. ^a persona		Se dirige al lector o así mismo.
1. ^a persona	Autobiográfica	El narrador del relato es el mismo autor.
	No autobiográfica	El narrador es uno de los personajes

b) **PERSONAJES:**El **protagonista** es el centro de la narración, es sobre quien se está contándola historia. Puede ser un individuo, varios o una colectividad. Es un personaje redondo, es decir, evoluciona a lo largo de la novela. A veces, se le opone un

antagonista. El proceso de transformación del protagonista, consiste en que a través de los sucesos se va dando un orden y equilibrio, de tal forma que el personaje principal va presentando cambios trascendentales en su identidad. El o los personajes **secundarios** son planos pues no evoluciona en la historia y tiene una participación incidental. Por último están los **comparsas** (o extras) quienes son meros elementos presenciales.

- c) **ESPACIO:** lugares en los que se desarrolla la acción. Habrá que distinguir entre espacios **exteriores** o abiertos (la calle, la ciudad, el campo, etc.) e **interiores** o cerrados (la habitación, la casa). Con frecuencia, el espacio no es un simple decorado sino que llega a determinar el comportamiento de los personajes, a reflejar el su estado anímico.
- d) **TIEMPO:** Expresa el orden en que transcurren los hechos que se cuentan. Se puede distinguir entre el TIEMPO EXTERNO el cual se refiere al momento en que se sitúa la narración. Puede ser explícito o deducirse del ambiente, personajes, costumbres, etc. Y el TIEMPO INTERNO el cual se entiende como el tiempo que duran los acontecimientos narrados en la historia. Puede ser toda una vida o varios días.
- e) **ARGUMENTO** Es la trama o historia concreta que se cuenta. Consiste en lograr identificar el desarrollo de acciones y episodios que se presentan. Se muestra como una síntesis de los hechos.

ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN Se refiere al orden de los acontecimientos. Hay varios tipos:

- **LINEAL O CRONOLÓGICA:** Desarrolla una secuencia lógica, siguiendo un orden cronológico. Tiene inicio, nudo y desenlace.
- **IN MEDIAS RES** (expresión latina “en medio del asunto”): El relato empieza en medio de la narración, sin previa aclaración de la historia
- **COMIENZO POR EL DESENLACE.**
- **COMPOSICIÓN LIBRE:** Comienza por cualquier parte.
- **RUPTURA TEMPORAL:**

- a) Flash-back (retrospección o analepsis): El narrador se traslada al pasado. Corresponde a un retroceso temporal breve y a un retorno rápido al presente.
- b) Racconto: Corresponde a un retroceso extenso en el tiempo y un retorno al presente, recordando hechos directamente a través de los personajes.
- c) Flashforward (anticipación o prolepsis): El narrador anticipa acciones, se adelanta en el tiempo.
- d) Contrapunto: Varias historias se entrecruzan sin aparente sucesión cronológica.
- e) Circular: El texto se inicia y se acaba del mismo modo.

EL TEMA: Se trata del planteamiento que se quiere desarrollar con la narración. Por ende, identificar el tema implica deducir cuál es el propósito que tenía el autor, qué pretendía decir con la historia. Este es un ejercicio que implica plantear conjeturas o supuestos y hallar el entramado temático que subyace en la narración.

CARACTERÍSTICAS DE LA NARRACIÓN

En ésta tipología se deben tener en cuenta unas características al momento de narrar, algunas son:

- ✓ coherencia y unidad en los hechos narrados
- ✓ diferenciar las acciones primarias de las secundarias
- ✓ mantener la atención e intriga durante la historia
- ✓ crear un buen comienzo,
- ✓ presentar los hechos siguiendo un orden cronológico, entre otras.

3.4.2 EL TEXTO DESCRIPTIVO

Esta tipología consiste en proyectar sobre el mundo una “mirada detenida” que hace existir a los seres *nombrándolos, localizándolos y atribuyéndoles una cualidades* que los organizan” (como se cita en Herrero Juan. 1992. p. 112).

Por otra parte, *Sánchez Lobato (Coor.)* (2007) afirma que describir consiste en “explicar las características o cualidades de un objeto, un animal, una planta, un lugar, un ambiente, una

persona, un sentimiento, una sensación de un paisaje o una escena. Carece de acción y nos brinda una visión estática de la realidad” (p. 352). Este autor añade que en la descripción se puede encontrar un punto de vista objetivo, si el propósito es dar una visión exacta de la realidad, o, subjetivo si se trasmite la impresión que produce la realidad.

ESTRUCTURA DESCRIPTIVA

En un texto descriptivo, se debe explicar las partes que conforman un objeto (persona, animal, cosa, lugar, etc.), exponer sus cualidades, las funciones que desempeña, y establecer una relación con otros objetos semejantes. No hay una estructura fija para este tipo textual, pero lo que se debe tener presente es que una descripción, implica siempre la presentación del objeto a describir y luego una caracterización detallada.

ELEMENTOS DEL TEXTO DESCRIPTIVO

Durante el proceso descriptivo, deben estar en juego una serie de procedimientos discursivos para generar una sucesión de componentes comunicativos, según Herrero Juan (1992) estos son; “el componente “nombrar” exige recurrir a unos *procedimientos de identificación*, el componente “localizar” exige unos *procedimientos de construcción objetiva* del mundo descrito. Y el componente “calificar” exige unos procedimientos de construcción que unas veces será de carácter objetivo y otras veces de carácter subjetivo”, (p. 112- 113), es decir, el sujeto que está en la labor de hacer la descripción debe tener en cuenta lo anteriormente nombrado para poder llegar a recorrer y construir el objeto de manera tal que logre alcanzar la finalidad comunicativa de la descripción.

En el texto *Saber Escribir (2007)*, se nombra que durante el proceso descriptivo, se hace uso de los sentidos para transmitir sensaciones de lo que se percibe en la realidad, en éste el autor hace evidente dos tipos de descripción:

DESCRIPCIÓN OBJETIVA O DENOTATIVA	DESCRIPCIÓN SUBJETIVA O CONNOTATIVA
--------------------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> ◦ Enumera los rasgos con precisión y objetividad. ◦ Uso de léxico específico y técnico. ◦ Adjetivos especificativos ◦ Función representativa o referencial. <p>Descripción objetiva y técnica: textos científicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Explica cualidades que sugiere el texto. ◦ Léxico variado y expresivo: actitud subjetiva. ◦ Adjetivos explicativos. ◦ Función expresiva y poética. ◦ Recursos poéticos: comparaciones textos literarios.
---	--

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO DESCRIPTIVO

Como lo afirma, Juan Herrero (1992) en el texto descriptivo, se deben tener en cuenta una serie de estipulaciones que tienen como objetivo dar cuenta de un referente espacial, haciendo parte de una totalidad, (un país, una ciudad, una vivienda, etc.) o un referente organizado. Esta tipología textual, cuenta con un conjunto de elementos que existen de manera relacionada o simultánea (un ser humano, un animal, un objeto real o imaginario, etc.). Estos referentes pueden ser descritos y dan la posibilidad de generar una secuencia descriptiva.

Adicionalmente, en el texto, *Saber Escribir* de, *Sánchez Lobato (Coor.)(2007)*, el modelo de texto descriptivo aporta una perspectiva contemplativa y estática de la realidad, se considera como parte de una totalidad, sin tener una evolución temporal. Dicha unidad total se deriva de los rasgos, cualidades y características que hacen parte de la descripción (paisaje, calle, cuadro, animal, persona o sentimiento). En la descripción lo concreto se da por medio del lenguaje como base de la caracterización, clasificación y acumulación de cualidades, en éste proceso se da prioridad a los adjetivos, a las enumeraciones y a elementos sensoriales. También se observa detalladamente la realidad para sacar impresiones de la misma, para luego organizarlos espacialmente (o descripción estática) o a la ordenación temporal(o descripción dinámica). Por medio de la descripción se nombran las cualidades, funciones o componentes de los que consta un objeto, para ello se puede hacer uso de técnicas que pueden ir de lo general a lo particular, y viceversa, de la forma al contenido y de lo próximo a lo lejano en el tiempo y en el espacio. En el proceso descriptivo, se puede iniciar con la

explicación de las sensaciones haciendo uso de “figuras literarias, como: la comparación o símil, la metáfora, la imagen, la sinestesia, el adjetivo explicativo y la enumeración” (P. 354).

3.4.3 EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Juan Herrero Cecilia (2006) en su texto *Teorías de pragmática, lingüística textual y análisis del discurso* plantea que la argumentación se construye ejerciendo una actividad discursiva apoyada en una acción del pensamiento, la cual consiste en soportar, defender o justificar una idea o tesis central. En el mismo sentido Plantin (1996), sustenta que “la argumentación es el conjunto de técnicas (conscientes e inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. Con ella se pretende influenciar, transformar o reformar las creencias o los comportamientos (conscientes e inconscientes) del destinatario o de los destinatarios” (como se cita en Herrero Juan, 2006, p. 118).

Por su parte, Sánchez Lobato (2007) define la argumentación como “una forma de expresión que presenta opiniones, hechos o ideas sobre un tema con el propósito de convencer o persuadir” (p. 379). Este autor subraya que lo relevante en esta tipología textual es la aportación de razones que avalen y/o defiendan un planteamiento, tesis, u opinión propuesta.

ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA

Para Juan Herrero Cecilia (2006), el esquema secuencial prototípico del texto argumentativo se compone de: las premisas, los argumentos y una conclusión. **Las premisas** permiten dar paso al tema o planteamiento central de la argumentación; **los argumentos**, son las ideas que soportan la premisa o tesis inicial, éstos resultan admisibles cuando funcionan como fundamento irrefutable, constituyéndose en ideas que operaran como ley de paso (garantías que justifican la tesis: puesto que..., debido a que...) para lograr un cierre. Finalmente, se presenta **la conclusión**, ésta consiste en una síntesis o generalización que se extrae de la asociación lógica entre premisa o tesis y argumentos.

Por su parte, Sánchez Lobato (Coor.) (2007), propone como partes esenciales del texto argumentativo, las siguientes:

- **Introducción:** Se expone una idea inicial en la cual se realiza una afirmación a modo de tesis para ser expuesta, justificada y validada.
- **Cuerpo:** Aquí se presentan argumentos los cuales suelen estar integrados por “datos, propuestas de verdades y creencias de tipo general conocidas por haber sido adquiridas o por ser evidentes.”(p.378).
- **Conclusión:** Esta premisa final, recoge la información dada dentro del proceso de validación argumentativa. En ocasiones pueden presentarse en la conclusión las consecuencias de la demostración y la formulación de propuestas.

ELEMENTOS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

De acuerdo con Herrero (2006) La actividad discursiva puede realizarse por medio de diálogos, en el caso de la oralidad, o por medio de argumentos escritos, en donde se exponen los puntos de vista de un tema, tratando de persuadir al destinatario, la cual sería la función más relevante en esta tipología textual.

Por su parte Sánchez Lobato (Coor.) (2007), en el texto *Saber Escribir*, hace referencia a los elementos que se deben tener en cuenta en la argumentación, para lo que plantea cuatro elementos fundamentales, los cuales son:

- Planteamiento de una cuestión que admita hipótesis y opiniones diferentes.
- El defensor es el hablante o el escritor que defiende la idea o refuta al tiempo que trata de convencer de la suya.
- El antagonista es la persona que trata de convencer y refutar al escritor o al hablante, dado que sostiene una opinión contraria a la suya.
- El proceso argumentativo desencadenado para dar razones convincentes que avalen la tesis planteada y sirvan para convencer a los oyentes convertidos en antagonistas.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

Sánchez Lobato (Coor.)(2007), propone la argumentación como labor textual y discursiva muy importante, puesto que se pretende dar validez al contenido que se expone, para ello se debe tener en cuenta una serie de argumentos, en los que se rescatan algunos mencionados por el autor, como lo son:

- El contraste de ideas.
- El testimonio o argumento de autoridad o testimonial.
- Las citas pertinentes.
- El dominio del tema: experiencias y conocimientos personales.

Además de esto, *Sánchez Lobato (Coor.)* (2007), menciona como características que se deben tener para elaborar un texto argumentativo las siguientes:

- utilizar argumentos cortos y saber diferenciar las premisas de la conclusión.
- Las ideas han de presentarse de manera ordenada, natural y clara con un lenguaje concreto, específico y caracterizado
- utilizar términos seguros y consistentes, argumentos basados en ejemplos y analogías relevantes, argumentos lógicos que pongan en relación causas-efectos, argumentos deductivos válidos en premisas y conclusión y Argumentos de evidencia y de contrastes: hipótesis y dilemas.

3.4.4 EI TEXTO EXPOSITIVO

Para *Juan Herrero Cecilia* (2006), en éste se pretende organizar una serie de conceptos o un saber determinado para establecer una respuesta y así comprender un fenómeno. El fin comunicativo de dicho texto es el de “tratar de modificar, aclarar o aumentar los conocimientos del lector destinatario en algún tema o campo determinado relacionado con el saber” (p.128). Esta tipología textual implica mantener un tono objetivo, de modo que aquí no cabe la evaluación o juicio subjetivo, pues de lo que se trata es de hacer inteligible un tema.

En la exposición se muestran y explican diferentes aspectos de un tema, como afirma *Jesús Sánchez Lobato* (2007), quien además aclara que “en la exposición se puede presentar,

comparar, clasificar, definir, explicar, contrastar, relacionar, ejemplificar y concluir” (p.367). Igualmente, reitera que en la exposición se parte de una idea, para luego explicarla presentando causas y consecuencias, de manera ordenada y objetiva.

ESTRUCTURA EXPOSITIVA

Adam (Como se cita enHerrero C.J.2006, p.129) afirma que, la secuencia explicativa está estructurada por tres fases importantes: “fase de pregunta o de planteamiento del problema que se trata de dilucidar (el problema motiva la pregunta: ¿por qué X? o ¿cómo se produce X?); una fase resolutive donde se ofrece una respuesta explicativa o una serie de explicaciones pertinentes adoptando un recorrido deductivo o inductivo y un orden lógico; y una fase conclusiva”(p.129). De modo que en todo texto explicativo se puede identificar: una introducción; un planteamiento de un cuestionamiento, problema, inquietud; una respuesta explicativa a esto, y una conclusión y evaluación de lo presentado.

Adicionalmente, Juan Herrero Cecilia (2006), también postula que el texto explicativo puede presentar diversa micro-estructuras internas de acuerdo con la finalidad comunicativa que se persiga, así postula que se puede organizar la información en párrafos de: definición-descripción, de enumeración-clasificación, de comparación o contraste, de problema-solución, de pregunta-respuesta, de causa-consecuencia, de ilustración o ejemplificación, obviamente teniendo presente que cualquiera de estas estructuras lo que pretende es explicar o dar a conocer un tema específico.

Por otro lado, *Sánchez Lobato (Coor.)* (2007), arguye que los textos expositivos deben llevar un esquema sistematizado constituido de tres partes:

1. *Introducción:* aquí se hace la presentación del tema y la explicación de las razones que llevan al autor a exponerlo. En este apartado suele presentarse el orden en que se desarrollará la información en el cuerpo del texto.
2. *Desarrollo o cuerpo:* en éste van los contenidos, datos y referencias que permitan el desarrollo del tema o de las ideas primordiales.

3. *Conclusión:* se resume lo más importante y se hacen las conclusiones a modo de aporte, sugerencia y propuestas para de esta manera continuar con el tema.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO EXPOSITIVO

Para, *Sánchez Lobato. (Coor.)(2007)*, al momento de escribir un texto expositivo se debe tener en cuenta que éste sea fácil de entender, que sea claro e interesante, lo que implica que el texto posea características específicas como:

- Delimitación y definición del alcance del tema que se trata, para lo cual es necesario hacer una búsqueda y recopilación ardua de documentación amplia y adecuada.
- El tratamiento y enfoque de los temas debe de tener cualidades como: *novedad, interés, calidad, actualidad y originalidad.*
- El enfoque de la exposición ha de ser *objetivo:* información y conocimiento de la realidad con predominio de la función representativa o referencial del lenguaje.
- Organización del material, un plan a seguir, unido a esto, está el orden del desarrollo, de tal manera que las ideas estén perfectamente relacionadas.
- Coherencia mediante la integración de ideas, formando una unidad temática y orden lógico de los datos obtenidos.
- Claridad por medio de gráficos, explicaciones o esquemas.
- Exactitud en los datos presentados.
- Expresión adecuada de las palabras utilizadas en el contenido, rigor al momento de explicar, orden de ideas y claridad en el desarrollo. Para esto es fundamental la elección del vocabulario.

Para Juan Herrero Cecilia (2006), si se trata de elaborar un texto explicativo se deben tener amplios conocimientos científicos, filosóficos, humanísticos, etc. (p.128), y si se trata de comprenderlo, el lector debe poseer unos conocimientos previos, los cuales le permitirán entender la explicación expuesta en el texto.

CAPÍTULO IV

4. MARCO PEDAGÓGICO

Es relevante dar a conocer en este informe los principios pedagógicos a los que se acude para llevar a cabo la propuesta, dado que estos fueron el soporte para darle cuerpo, organización y diligenciamiento a todo lo aquí planteado. Estos saberes pedagógicos fueron insumo teórico-práctico que abonó ampliamente para determinar las acciones de las maestras en formación, de modo que desde la identificación, concepción, diseño e implementación de la propuesta, estuvieron presentes estos postulados. Se aclara que no se trató de una aplicación estricta de alguna de las teorías pedagógicas, sino de que algunos de los planteamientos y/o aspectos de éstas, ayudaron a dar forma a las acciones tomadas.

4.1 LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DE LA PREGUNTA

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas a preguntas que los alumnos no han hecho.
Paulo Freire

Durante la realización del proyecto de intervención, se tomó como base fundamental la pregunta, con la cual se pretendió indagar sobre los conocimientos que los niños y las niñas tenían acerca de los temas abordados; igualmente, ésta se convirtió en el eje problematizador por medio del cual se logró identificar el nivel de lectura de los niños, así como también posibilitó el ir acompañándolos en el tránsito por los tres niveles de lectura.

Orlando Zuleta (2005) en su texto *La pedagogía de la pregunta*, muestra la importancia de ésta en los procesos de aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta fundamental tanto para los estudiantes, como para los maestros. Este autor hace énfasis en el uso reflexivo de la pregunta para que el niño y la niña sean constructores de su conocimiento, ya que se dan procesos de reflexión, planteamiento de nuevos problemas, conjeturas y deducciones. Zuleta menciona la teoría de Freire de su libro *Hacia Una Pedagogía de la Pregunta*, en el cual se entiende la pregunta como eje medular y activador del pensamiento, lo que ayuda a iniciar procesos interactivos de aprendizaje. Según Freire "la pregunta es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al autoaprendizaje, es una herramienta de primer orden en el

proceso de aprender a aprender", es por medio de ésta que se da origen al conocimiento, además de que con ella nace y se incentiva la curiosidad.

Entretanto, el artículo *Las preguntas: una herramienta esencial para el aprendizaje (2013)* de la Universidad de la Frontera (Chile), hace referencia a las preguntas como clave para descubrir el conocimiento. Aquí se afirma que el indagar estimula el autoaprendizaje, ya que permite aclarar dudas y generar otros interrogantes que abren camino a lo desconocido. De acuerdo con esto, se mencionan los planteamientos de Postman y Weingartner, los cuales argumentan que el conocimiento se produce al responder preguntas apropiadas, lo que quiere decir, que no todo interrogante será válido sino que ha de obedecer a unas características puntuales:

- Ser inteligentes e impactar. Así se tendrá mayor probabilidad de comprometer al estudiante en la búsqueda de las respuestas.
- Ser abiertas para promover el diálogo, el debate o la reflexión entre los estudiantes.
- Estar planteadas a partir de un contexto o situación real y específica, que despierte la curiosidad de los estudiantes, los invite al análisis y les exija aplicar y utilizar los conocimientos que adquieren.
- Partir de un propósito que ayude a orientar los interrogantes.
- Evitar las preguntas cerradas (preguntas de respuesta si/no o que impliquen dar cuenta de aprendizajes memorísticos), las cuales no permiten a los estudiantes ampliar su conocimiento o justificación de sus respuestas.

Agregado a lo anterior, se motiva a los maestros para que insten a los sujetos a responder las preguntas, a participar, lo que implica disposición abierta y receptiva, así como imaginación, creatividad al hacer los cuestionamientos, claridad, precisión y capacidad de escucha. También se asegura que durante todo este proceso, se debe tener muy en cuenta la dimensión emocional que se le imprime a la formulación de las preguntas, pues los gestos y el tono de la voz inciden en la recepción y acogida que los estudiantes le den al interrogante y, por ende, incide en la calidad de la respuesta.

4.2 LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Otro de los principios y fundamentos para esta propuesta, fue la Pedagogía por Proyectos. Cabe resaltar que de ésta, se hizo hincapié en el hecho de moldear la propuesta partiendo de los intereses de los individuos, en evidenciar una problemática que requería de una intervención consciente, pensada y planeada y en generar una relación horizontal entre estudiantes y maestras en formación, lo cual es fundamental para este proyecto.

En el artículo investigativo *La Pedagogía por Proyectos en la escuela (2008)* de NylzaOffir García Vera, considera que es una de las opciones para recuperar el vínculo existente entre la escuela y la vida en el ámbito escolar. Además, advierte que ésta permitirá salir de las prácticas tradicionales y dar la oportunidad al aprendizaje significativo, relacionados a la vida, los saberes, las necesidades e interrogantes que puedan llegar a tener los sujetos.

Este tipo de pedagogía está articulada con la investigación en el aula, la integración curricular, la democracia en la escuela, la globalización del aprendizaje y el vínculo escuela-vida, con el fin de innovar y reformar los procesos educativos. También está ligado con la integración de los saberes extraescolares con los escolares.

La autora en su artículo, hace referencia a John Dewey como inspirador de la propuesta, quien refuta el saber fragmentado que se reproduce en la escuela, la memorización de contenidos sin aplicación y la pasividad del estudiante, dejando de lado el aprendizaje, en, desde y para la vida. Señala que el método de Pedagogía por Proyectos, se desarrolla con la intención de dar solución a problemas de la cotidianidad de los sujetos.

De igual manera, Klipatrick (1944) plantea la importancia de establecer conexión con el aprendizaje y la experiencia fuera de la escuela. Para el autor, relacionar los conocimientos académicos con la vida práctica, entrelazar éstos con los intereses e intenciones del alumno, genera aprendizajes mucho más significativos.

Por su parte, Hernández y Ventura (1992) sustentan que la realización de un proyecto facilita la integración de saberes que hace el estudiante como parte de la recolección y reelaboración de su conocimiento previo, es decir, esta estrategia permite la reestructuración

cognitiva al ayudar a que el sujeto asimile e integre en su saber, nuevos conocimientos, dado que los aprendizajes resultan significativos.

Adicionalmente, para Jolibert (1995) esta pedagogía es una estrategia formativa que fragmenta el modelo tradicional y da pie a un proceso pedagógico en el que tanto maestros como alumnos tienen la misma participación. Para la autora, este tipo de propuestas resignifica las prácticas de la escuela. Desde el modelo tradicional se concibe que el maestro sabe, trasmite y decide qué, cómo, cuando, por qué y dónde se trabaja, enfrentado al estudiante que no sabe lo que recibe, repite lo que le dicen y no tiene opción de decidir sobre su aprendizaje. La Pedagogía por Proyectos desmiente al maestro como el único poseedor del conocimiento, de modo que se postula una relación horizontal entre el educador y educando, que interactúan con el fin de darle sentido a lo que aprenden.

En conclusión, la Pedagogía por Proyectos aporta de manera significativa en los procesos de aprendizaje, pues permite que haya una globalización de los contenidos, situando de manera individual, activa, constructiva y crítica a los estudiantes en un contexto social. Dichos conocimientos crean en los sujetos una mentalidad constructiva, generadora de sentidos y significados. De igual manera, en este tipo de educación, se potencia el rol del estudiante, el cual se integra, interactúa, propone y trabaja en equipo para la construcción de saberes.

CAPITULO V

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 TIPO Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN: Este trabajo se enmarca en la Investigación Acción-Participación en Educación (IAPE). Ésta se centra en dar respuesta a problemas en una sociedad o comunidad, en donde el investigador no actúa tan sólo como observador, sino que participa en y desde la convivencia con la población, en la identificación de problemáticas y la toma de acciones para mejorarlas. La IAPE se acopló perfectamente a los intereses de este proyecto, ya que, así como lo plantea Ávila (2005) “Está diseñada para realizar un tipo de investigación en la cual el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. El sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica”(p.3). Supone entonces un papel favorable para las maestras en formación, quienes cambian la actitud pasiva de observadoras, o replicadoras de labores pedagógicas, a una posición activa, de investigadoras, en la detección de “agujeros e intersticios” de sus prácticas y del hacer docente, para ser protagonistas de la reflexión e innovación pedagógica y promotoras del cambio de los discentes. Por su parte, Restrepo (2000) asegura que este tipo de investigación entiende al docente como quien “...observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico (p. 6)”. Desde esta perspectiva, se convierte el proyecto en una experiencia que fortalece y transforma a los educandos, partiendo de la intervención - mediación que realiza el (o los) educador.

Por todo lo anterior, se constata que este proyecto surge en la dinámica misma de la práctica docente de las maestras en formación; en ello, partiendo del ejercicio constante de meditación sobre su hacer y el acontecer pedagógico, detectan como principal conflicto, la falta de construcción de sentido en los procesos de lectura de los niños, lo que condujo a planear y desarrollar esta Propuesta Pedagógica. Para este caso, la acción-participación orientó el proceso hacia un cambio en las prácticas educativas, que van desde una concepción diferente de la lectura, pasan por una relación horizontal y activa con los niños,

hasta llegar a una optimización en su experiencia con la lectura, con un alto progreso “en la mayoría de los casos” en la comprensión e interpretación de disímiles textos.

El enfoque de la investigación resulta ser una combinación del método cualitativo y el cuantitativo. Cualitativo por cuanto se evidencia que el proceso del proyecto está determinado por la descripción e interpretación del fenómeno estudiado. Apoyado en lo teórico, se realiza una lectura, reflexión y análisis de la realidad escogida como objeto de estudio (Jesús Duarte, Emily Cepeda, Yousef Garnica), lo que permitió la comprensión del proceso y avance en la construcción de sentido en la lectura de diferentes tipos textuales, en el grupo y en los niños escogidos como muestra. Se recalca la constante interacción y diálogo (la pregunta) entre maestras en formación, maestras titulares, niños y niñas, como medio de apoyo, de identificación de aspectos e incentivo en los procesos de lectura. Por otra parte, también fue necesario acudir al enfoque cuantitativo, dado que en aras de lograr datos concretos, mucha de la información recogida en la implementación de la propuesta, fue medida con precisión y llevada a gráficos, que permitieron tener un acceso concreto y rápido a datos buscados en el proceso. La articulación de los dos enfoques, ayudó a generar mayor exactitud y alcance interpretativo, encontrando que fue a partir de la vinculación de ambos, como se garantizó una alta aproximación y un entendimiento más profundo del fenómeno estudiado.

5.2 POBLACIÓN

El curso seleccionado para llevar a cabo la implementación de la propuesta pedagógica, fue Transición 1, el cual está constituido por 23 niños, que oscilan entre los 5 y 6 años de edad, la maestra titular a cargo es Jacqueline Salazar. Fue escogido, teniendo en cuenta las edades y dinámicas particulares que se llevaban dentro del aula. Agregado a esto, se pudo observar el dinamismo de los niños, su gran energía y disposición para hacer cualquier actividad planteada. Al momento de hacer la elección del grupo, se tuvo en cuenta que los niños estaban iniciando el proceso de lectura y escritura, lo cual pareció pertinente para llevar a cabo el proyecto. Adicional a lo anterior, fue relevante el hecho que la maestra titular estuviese dispuesta a la aplicación del trabajo, por cuanto fue consciente de la necesidad de dicha propuesta. Hay que destacar, que tanto la maestra titular como los niños, tuvieron la habilidad para involucrarse y participar de manera activa en los talleres propuestos.

5.3 MUESTRA

Para la selección de la muestra, se realizó un taller de comprensión lectora con la totalidad del grupo de transición 1, el cual permitió ver en qué nivel de lectura se encontraban los estudiantes. De esta manera se seleccionaron dos niños y una niña; cada uno mostró que se encontraba en uno de los niveles de lectura (Jesús en el crítico-intertextual, Emily en el Inferencial y Yousef en el nivel literal), esto con el fin de poder evidenciar el proceso y avance en cada uno. A continuación una descripción de cada sujeto de la muestra:

Jesús

Tiene cinco años de edad, es un niño extrovertido, alegre y en el transcurso de la jornada escolar se suele mostrar muy dinámico, ya sea para hacer las actividades académicas que le propongan o en los tiempos libres de juego. El niño manifiesta habilidades en la apropiación de los conocimientos que se le brindan, pues rápidamente desarrolla lo propuesto por la maestra titular e interioriza dichos conocimientos. Él vive con sus padres, pero es la mamá quien está pendiente de sus compromisos escolares, ella refuerza lo visto en el colegio y continuamente le hace acompañamiento, lo cual se refleja notoriamente en los diversos procesos académicos de éste. Por otra parte, Jesús declara mayor agrado por el juego y por el hecho de compartir con sus compañeros en el parque; en ocasiones tiene problemas en el aula con la maestra titular, pues es conversador con los demás. Jesús es participativo y sin problema logra proponer sus puntos de vista, demostrando ser un gran líder del grupo.

Emily

Tiene 5 años de edad, es una niña muy tranquila, organizada, obediente, noble y pasiva en todas las cosas que hace. Se caracteriza por ser aplicada en las obligaciones escolares, realiza las tareas que se le asignan sin ningún inconveniente, pero a diferencia de Jesús, ella no expone ni devela sus puntos de vista, lo que demuestra mucha timidez, de modo que por su carácter muchas veces no se le toma en cuenta dentro del aula. Aunque comparte y socializa con varios de los niños del salón, su grupo más cercano de amigas es muy reducido y no varía. Sus padres provienen del campo, sin embargo, es su madre quien está al cuidado total de ella. Emily manifiesta que con su madre comparten momentos de lectura y ven programas de televisión, no obstante, se hace palpable la influencia de muchos programas

televisivos, los cuales están relacionados con la fantasía que vende Disney, pues le han generado una visión errada de la condición femenina y de la vida (princesas, príncipes, castillos, etc.), lo que se ve reflejado en su vocabulario, juegos y forma de actuar.

Yousef

Tiene 5 años de edad, le gusta mucho compartir con las niñas realizando los juegos y dinámicas que ellas propongan, es calmado y paciente al momento de compartir. Aunque son mínimos los momentos que comparte con los niños, es un poco agresivo e inquieto, pues se nivela a sus dinámicas violentas y asume las consecuencias que esto le pueda generar. En cuanto al nivel académico de Yousef, se constatan dificultades, puesto que no se muestra interesado en la aprehensión de conocimientos, ni en ninguno de los procesos académicos realizados en el aula de clase. Cuando se le propone realizar algún tipo de actividad, es muy difícil captar la atención del niño y que él logre interiorizar la información que se le está brindando; adicionalmente, al hacer algún trabajo manual, se debe indicar la instrucción varias veces y de manera constante se le debe recordar para que logre el objetivo, esto le genera apatía, su labor se torna dispendiosa y resultado es poco exitoso. Por otro lado, él si muestra gran interés por todo lo que está relacionado con el uso de la tecnología y los juegos en medios electrónicos (celulares y Tablet), fácilmente comprende la dinámica de éstos y sin acompañamiento del adulto suple sus intereses, explora y hace uso de manera ágil de ellos.

5.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Desde la perspectiva cualitativa los métodos de recolección de información fueron: la observación participante, el diario de campo, los cuestionarios o tablas de preguntas abiertas, los registros audio-visuales, la fotografía, entre otros. Con respecto al enfoque cuantitativo, se diseñó una tabla que muestra los logros, aproximaciones o desaciertos en los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual) de cada uno de los 23 niños y niñas del grupo, de modo que fue a partir de estos resultados como se detectaron los niveles de lectura promedio del grupo y como se pudo hacer la selección de la muestra. Así mismo, a partir de los resultados obtenidos con los criterios establecidos (logró, aproximó, no lo logró) en los cuestionarios de preguntas de cada una de las sesiones de la

propuesta, se elaboraron tablas (gráficos de barras) que permitieron visualizar, clara y rápidamente, el desempeño de cada uno de los niños de la muestra escogida.

Otro de los instrumentos utilizados es la *REJILLA DE IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DE LECTURA, ARTICULADO CON ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA*. Ésta garantizó sintetizar, condensar y asociar rápidamente información después de haber construido el marco teórico, para posteriormente, facilitar el diseño de la Propuesta Pedagógica y el análisis de los resultados obtenidos en la implementación de la misma. En ésta se determinan unos indicadores de logros esperados en cada nivel de lectura y se precisa si dicho logro es adecuado para actividades antes, durante o después de la lectura. A continuación se muestra la rejilla.

REJILLA DE IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DE LECTURA , ARTICULADO CON ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA				
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	INDICADORES Y/O ACTIVIDADES PARA CADA NIVEL	Propicio para:		
		ANTES de la lectura	DURANTE de la lectura	DESPUES de la lectura
LITERAL	Reconoce el significado de palabras, oraciones e imágenes		X	
	Resume o recuenta lo leído (parafrasea)			X
	Identifica lo más relevante o principal (palabras, ideas)		X	
	Identifica detalles del texto		X	X
	Plantea una idea general o global del texto			X
INFERENCIAL	Anticipa el contenido partiendo del título, de imágenes, palabras o ideas u otros textos que hagan referencia al tema del texto a bordar.	X		
	Indaga sobre conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema	X		
	De acuerdo a otros elementos hallados predice qué tipo de texto va a leer.	X		
	Deduce el significado de palabras, ideas o imágenes de acuerdo con el contexto de lectura		X	X
	Asocia o relaciona ideas que están en el texto		X	X
	Identifica causas y consecuencias de un suceso o de ideas		X	X
	Ubica la temporalidad y espacialidad aludida en el texto		X	X
	Presupone o conjetura sentidos a través de pistas que hay en el texto		X	X

	Identifica mensaje(s) y sentido(s) implícito en texto			X
CRITICO- INTERTEXTUAL	Relaciona con otros conocimientos u otros textos de la cultura	X	X	X
	Compara con otros conocimientos u otros textos de la cultura, con su propia vida			X
	Identifica qué tipo de texto es			X
	Identifica la estructura y secuencia del contenido del texto			X
	Identifica la función del texto			X
	Anticipa o prevé sucesos, conclusiones, explicaciones o partes del texto	X	X	
	Opina y valora en torno al contenido del texto			X
	Propone un nuevo título para el texto			X
	Concluye y reflexiona sobre qué le deja el texto (para sí mismo, para la comunidad, para el mundo)			X
	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto			X
	Identifica la ideología inmersa en el texto			X
	Identifica la intencionalidad (el para qué) del texto			X

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Objetivo General

Implementar una Propuesta Pedagógica en la institución Escuela Normal Superior Distrital María Montessori con los niños y niñas del grado Transición 1, que permita potenciar la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de las diferentes tipologías textuales.

Objetivos Específicos

- Hacer uso de las estrategias de lectura que propone Isabel Solé, para que los niños y niñas se apropien de éstas y las pongan en práctica al momento de realizar ejercicios de lectura.
- Propiciar estrategias que lleven al niño y a la niña a la construcción de sentido(s) del texto, procurando que transite por los tres niveles del proceso lector.
- Acercar a niños y niñas a los diferentes tipos textuales y a sus características, comunicativas y lingüísticas, potenciando procesos de lectura.
- Permitir que niños y niñas vivencien el proceso de lectura de forma agradable y placentera, para lograr que ésta se convierta en un hábito de su vida.

6.1 FASES PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

6.1.1 FASE I: EXPLORACIÓN Y/O IDENTIFICACIÓN DE INTERESES

Se diseñaron cincotalleres llamados: ¿Quién soy?, ¿Qué es lo que me gusta hacer en familia?, ¿A qué le temo?, Mensaje a mis padres y, ¿A quién admiro? Con la implementación de éstos, se logró evidenciar los intereses y gustos de los niños, lo que es acorde con nuestro planteamiento pedagógico, basado en la Pedagogía por Proyectos dentro de la cual, el aprendizaje se genera en la medida que el discente parte de sus gustos e intereses.

6.1.1.1 PRESENTACIÓN DE TALLERES DE LA FASE EXPLORATORIA:

1. ¿QUIÉN SOY?

Fecha de realización: 30 de Agosto de 2013

Objetivo: Posibilitar, mediante una actividad, que el niño y la niña reconozcan quién es, cuál es su familia y cuáles son sus gustos.

Descripción de la actividad: A cada niño se le hace entrega de una hoja para que dibuje la familia. En un segundo momento, los niños dibujan lo que más les gusta hacer con ellos.

A continuación se les deja tarea para que realicen en casa, la cual consiste en escribir la biografía del niño y la niña, para que así, las maestras en formación puedan conocer mejor el contexto de cada niño.

Resultados: La realización del taller posibilitó acercamiento a los niños, pues con ello se llegó a conocer mejor parte de sus vidas, como por ejemplo, cómo está constituida la familia (papá, mamá y hermanos, y en muy pocos casos abuelos y tíos), qué es lo que los niños más disfrutan cuando comparten con ellos. También permitió identificar muchos de sus gustos e intereses, llegando a destacarse los temas: los animales y la familia. Resulta importante también señalar que mediante estas actividades se logró conocer mejor los niños, como por ejemplo, aspectos positivos y negativos que influían en sus procesos académicos.

2. ¿QUÉ ES LO QUE ME GUSTA HACER EN FAMILIA?

Fecha de realización: 06 DE SEPTIEMBRE 2013

Objetivo: Permitir que niños y niñas hablen de sus gustos y las cosas que les agrada hacer junto a su familia, además de esto reconocer sus intereses.

Descripción de la actividad: Se leen las biografías de algunos de los niños o niñas, seguido de esto, se realiza la lectura del cuento “*Cosas que me gustan*” de Anthony Brown, lo cual lleva a la realización de preguntas dirigidas a los niños y las niñas, tales como: ¿Qué fue lo que más me gustó del cuento?, ¿Cómo es el personaje del cuento?, ¿Qué cosas en común tienen con Willy?; Finalmente, cada niño y niña realiza un cuento de las cosas que más le gusta hacer.

Resultados: Con la implementación de este taller, se logró evidenciar algunas de las actividades que más disfrutaban hacer los niños y las niñas, algunas de estas son: ir al parque, jugar con las mascotas, ir a cine y pasear con su familia. Por otra parte, se reflejó que la adquisición de conocimientos de los niños en la escuela, logra tener una articulación con sus vivencias en la vida diaria, ya que por medio de sus diálogos y diversas prácticas durante las jornadas escolares esto hace evidente y más aún en la interacción con sus pares, en esta actividad los niños y niñas relacionaron lo que sucedía en el cuento de Willy, con experiencias que han tenido en su diario vivir.

3. ¿A QUÉ LE TEMO?

Fecha de realización: 13 DE SEPTIEMBRE DE 2013.

Objetivo: Posibilitar que los niños y niñas expresen sus temores y de ésta manera los enfrenten para que poco a poco los puedan ir superando.

Descripción de la actividad: Se les presenta el video “*Donde viven los monstruos*”; para acompañar el video se lleva el cuento de Maurice Sendak. Al finalizar se realizan unas preguntas a los niños: ¿Cómo les pareció el video?, ¿Qué fue lo que más les gustó?, ¿Cuáles fueron las reacciones de los personajes?, ¿Qué harías en el lugar de Max? Para concluir la actividad, se le pide a niños y niñas que dibuje, y por medio del garabateo plasme cuáles son sus temores, finalmente en un acto simbólico, se solicita que entregue su dibujo al monstruo come miedos, para que así los niños se despojen de éstos.

RESULTADOS: Con la implementación de la actividad, se reflejó que la mayoría de los temores de los niños y las niñas son fantasmas, vampiros, lobos, oscuridad y monstruos.

Durante el transcurso de esta actividad, algunos comentaron que les temían porque los habían visto en la televisión o escucharon de otras personas hablar del tema. Después de entregar los temores al Monstruo come miedos, algunos niños comentaron su alivio, puesto que sus temores se los había llevado el monstruo.

4. MENSAJE A MIS PADRES

Fecha de realización: 20 DE SEPTIEMBRE DE 2013

Objetivo: Evidenciar la importancia que tiene la unión familiar y diferenciar el lugar y los diferentes roles que ocupa cada uno de los miembros de la familia. Reconocer como están compuestas las familias de los niños y niñas, y de esta manera tenerlo en cuenta para futuras actividades que los involucren.

Descripción de la actividad: Se inicia una conversación entre los niños y las maestras en formación bajo preguntas como ¿Quién nos cuida?, ¿Quién nos ama?, ¿Quién nos acompaña cuando tenemos miedo?, entre otras, para contextualizar a los niños y niñas acerca de la importancia de la familia y los diferentes miembros de ella, el lugar que cada uno ocupa (papá, mamá, hermanos, y uno mismo). Luego, con ayuda de la maestra en formación, se realizó un video en el que los niños le expresen a su familia lo que sienten y lo que esperan por parte de ellos.

RESULTADOS: Durante la actividad, se pudo evidenciar que las familias de los niños y niñas están compuestas de diversas maneras, algunos de ellos viven con sus padres y otros con abuelos o tíos. Obtener esta información es fundamental para las maestras en formación, ya que se conocen mejor los niños y las niñas y los contextos familiares, puesto que obtener dicha información nos permitirá trabajar de la mano con el entorno, contribuir al bienestar y mejoramiento de la calidad de la educación de éstos, pues no solo es trabajo de la maestra, se complementará con la ayuda de sus familias quienes son los que principalmente influyen en la construcción de la identidad de los niños y de las niñas. Además con la implementación del taller se reflejó la importancia que tiene ésta para ellos, pues expresaban los sentimientos y deseos por cumplir junto con ellos. Con la realización del video se evidenció que los niños en su mayoría piden a los padres que pasen más tiempo con ellos, puesto que los hace felices.

5. ¿A QUIÉN ADMIRO?

Fecha de realización: 04 DE OCTUBRE DE 2013

Objetivos: Dar sentido y significado al proceso de lectura, con temas del interés de los niños relacionándolos con su cotidianidad, haciendo uso de la lectura de imágenes, y de esta manera llevar un proceso lector agradable y significativo.

Descripción de la actividad: En esta actividad se presentará a los niños una serie de imágenes, dibujos animados o recortes de artistas reconocidos, para que ellos puedan identificar cuál es el que más llama su atención. Luego se darán los elementos necesarios para que el niño y la niña realicen una marioneta de dicho personaje y otorgue a éste características y cualidades.

RESULTADOS: Se pudo evidenciar que la familia es un factor importante para ellos, pues un gran número de marionetas representaron al papá o la mamá, ya que para éstas figuras paternas representan protección, afecto y cuidado incondicional. Otra tendencia fueron los animales, en especial el gato y el perro, en algunos casos se representó la mascota.

6.1.1.2 ANÁLISIS DE LOS TALLERES DE LA FASE EXPLORATORÍA

Con la implementación de los talleres, se llegó a identificar los diferentes gustos e intereses particulares, permitiendo tener un conocimiento más profundo de cada niño. Las actividades y los temas ayudaron a crear vínculos más cercanos con las maestras en formación, con sus familias y entre los mismos niños y niñas.

Por otra parte, los resultados arrojados de los talleres dan una visión clara de lo que les llama la atención y lo que les gusta hacer, para esto se tuvo en cuenta que partieran de su cotidianidad, ya que esto los distensionan y les permite ser más abiertos, sinceros y participativos.

Con los talleres se pudo evidenciar que los temas más relevantes para ellos son, **la familia y los animales**. Puesto que, al trabajar dichos temas los niños mostraron interés e iniciativa al momento de participar, permitiendo que el trabajo fuera más agradable y enriquecido. En consecuencia, se plantea una propuesta pedagógica, que parta de los gustos e intereses de los niños y niñas, para que sea significativa y permita potenciar la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de las diferentes tipologías textuales.

6.1.2 FASE II: IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DE LECTURA DEL GRUPO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.

En esta oportunidad se realizó un taller que pretendía identificar los niveles de comprensión lectora de cada uno de los niños y niñas, el cual se ejecutó de manera individual, tomando cada uno de los integrantes del grupo para realizar las preguntas, para luego hacer una selección de tres niños con los que se realizaría un análisis particular de las actividades desarrolladas en la propuesta, para potenciar la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de las diferentes tipologías textuales.

6.1.2.1 TALLER

Fecha de realización: 22 DE MAYO DE 2014

Objetivo: Identificar el nivel de comprensión lectora de cada uno de los niños y niñas.

Descripción: En esta fase se trabajó con una historieta (ver anexo No. 1). Primero, se dio a conocer ésta a cada uno de los niños y niñas, solicitándoles que hicieran una observación detenida, de manera que pudieran entender qué sucedía en las imágenes. Posteriormente, los niños y niñas sostenían un diálogo con las maestras en formación, el cual estaba sustentado en una serie de preguntas planeadas con antelación que buscaban identificar el nivel de comprensión lectora en el que se encontraba cada uno, para que luego se pudieran potenciar dichos niveles.

Las preguntas base fueron:

Preguntas de nivel literal.

1. ¿Qué sucede en la historia?
2. ¿Cuáles son los personajes?

Preguntas de nivel inferencial.

1. ¿Qué ocurrió con el pez?
2. ¿En qué lugar ocurre la historia?
3. ¿Por qué la historia finaliza así?

Pregunta de nivel crítico-intertextual.

1. ¿Cómo te pareció la historia?
2. ¿Qué título le darías a la historia?
3. ¿Alguna vez te ha sucedido algo así con una mascota o sabes si a otra persona le ha sucedido?
4. ¿Es una caricatura, una noticia o una carta?
5. ¿Te parece que la foca actuó bien?

6.1.2.2 RESULTADOS

Con el taller de identificación de los niveles de comprensión lectora, implementado con cada uno de los niños, se pudo evidenciar una proximidad al nivel en el que se encontraban.

En la siguiente tabla, se muestra la cantidad de logros, aproximaciones y desaciertos que tuvieron cada uno de los niños y niñas en los tres niveles de comprensión lectora, las respuestas se clasificaron de la siguiente manera: Lo logró (**L**), Se aproximó (**A**) y No lo logró (**N**), la numeración indica cuántas preguntas logro responder, con cuántas se aproximó y cuántas no logró, en los diferentes niveles.

NOMBRE	NIVEL LITERAL			NIVEL INFERENCIAL			NIVEL CRITICO-INTERTEXTUAL		
	L	A	N	L	A	N	L	A	N
Manuela	2	-	-	-	2	1	1	1	2
Mariana	1	1	-	-	2	1	-	-	4
Carol	2	-	-	1	1	1	-	2	2

Andrés	2	-	-	-	1	2	2	2	-
Jaime	2	-	-	-	1	2	-	2	2
David	2	-	-	1	2	-	3	-	1
Alejandro	2	-	-	3	-	-	3	-	1
Johan	2	-	-	3	-	-	2	-	2
Sofía	1	-	1	2	-	1	2	-	2
Jesús	2	-	-	3	-	-	2	1	1
Camila	1	-	1	-	-	3	-	-	4
Shaily	2	-	-	2	-	1	2	1	1
Emily	2	-	-	-	1	2	2	-	2
Vanesa	2	-	-	2	1	-	2	-	2
Camilo	2	-	-	1	-	2	2	-	2
Ángel S	2	-	-	1	-	2	2	-	2
Juan Es	2	-	-	2	-	1	3	-	1
Sara	1	-	1	2	-	1	1	-	3
Dayana	1	1	-	2	-	1	2	-	1
Samuel	2	-	-	-	1	2	3	-	1
Juan T	2	-	-	2	-	1	3	-	1
Felipe	-	1	1	1	-	2	1	-	3
Samuel O	2	-	-	2	-	1	1	1	2

L: Lo logró
A: Aproximó
N: No lo logró

En las siguientes gráficas, se muestra cuántos niños y niñas logran, se aproximan o no logran alcanzar los diferentes

niveles de comprensión lectora, para éstos se plantearon diversas preguntas, las cuales están representadas numéricamente en el eje vertical y en el horizontal están ubicados los nombres de los niños que participaron en la propuesta.

TABLA NIVEL LITERAL

Los resultados obtenidos evidenciaron que 17 estudiantes de 23, alcanzaron el nivel literal, dado que reconocen imágenes, identifican lo más relevante o principal del texto y plantean una idea general o global del mismo. Esto dado que muchos niños y niñas fueron capaces de reconstruir verbalmente la historieta, resumirla, reconocer los personajes, identificar detalles de las imágenes y asociar la información intertextual dando sentido a la lectura de imágenes que realizaron. Los 6 niños restantes, logran identificar imágenes y palabras, sin embargo no consiguen construir una idea general del texto.

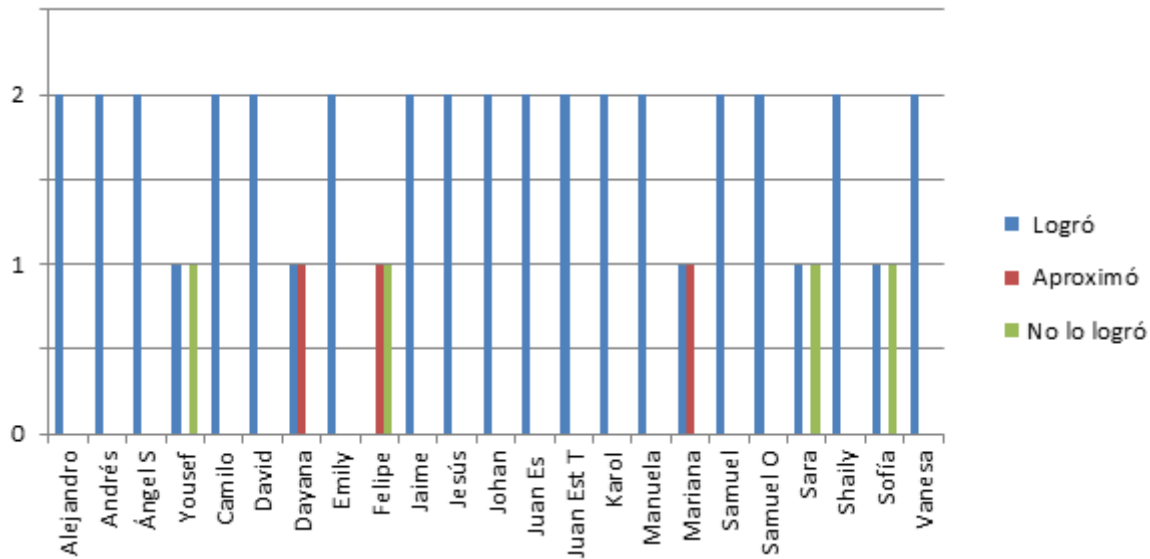


TABLA NIVEL INFERENCIAL

En cuanto al nivel inferencial, 12 niños de 23 lo alcanzaron, ya que anticiparon el contenido partiendo de las imágenes que se les presentaron, relacionaron con conocimientos previos que habían adquirido del tema, establecieron deducciones e identificaron causas y consecuencias del suceso. 6 Niños de 23, se aproximaron, dado que para ellos fue un poco más complejo identificar el mensaje y el sentido implícito del texto y 5 niños de 23 no lo lograron, porque no asociaron ni relacionaron las ideas que están en el texto, además de esto les fue difícil identificar las causas y las consecuencias de los sucesos y no hicieron deducciones.

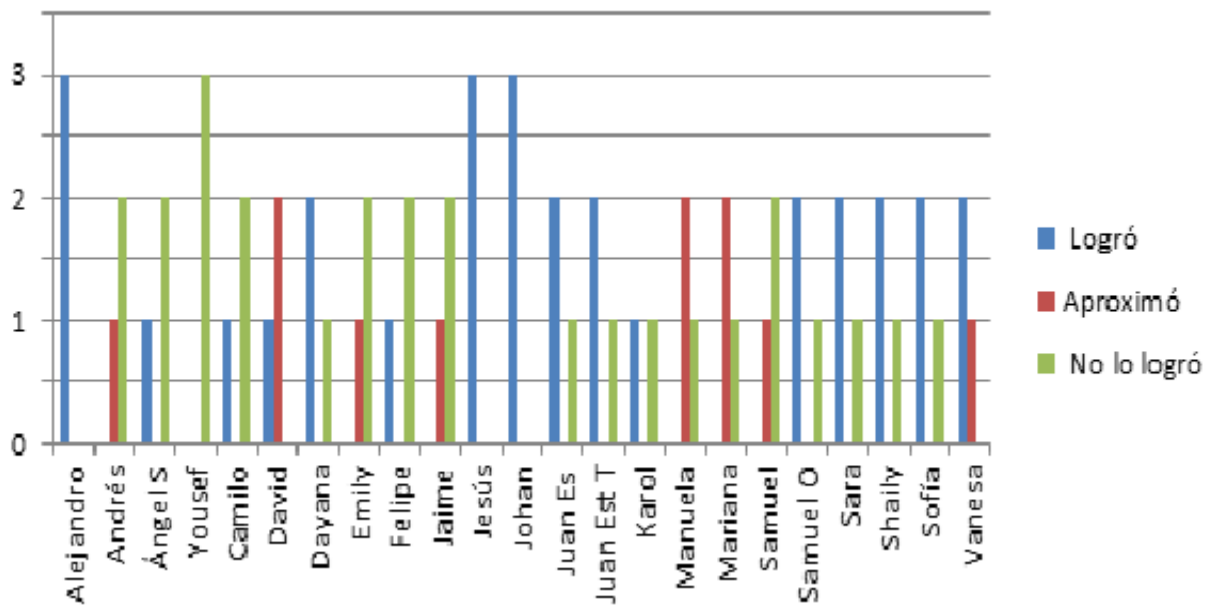
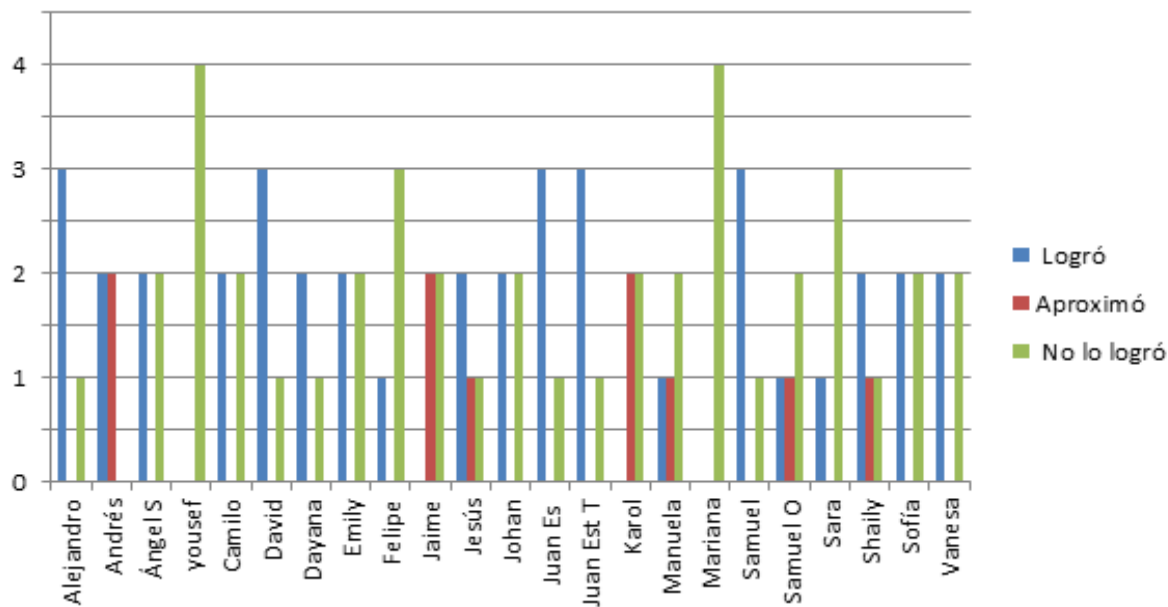


TABLA NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL

Finalmente, se identificó que 15 niños de 23 llegaron al nivel crítico-intertextual, siendo evidente que no se quedan sólo con lo que el texto les aporta, sino que crean algo partiendo de la idea central que les proporciona la imagen, comparando los conocimientos de su vida con los del texto, dando una opinión y valorando entorno al contenido del mismo.



Con la realización de este taller se logró identificar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran cada uno de los niños; de esta manera se realizó la selección de tres niños, los cuales constituirán la muestra que analizaremos. Cada uno de ellos está situado en uno de los niveles de lectura propuestos por Fabio Jurado. Estos son:

- **Jesús:** En la mayoría de las respuestas, logró acertar satisfactoriamente los tres niveles, teniendo procesos deductivos, de análisis y reflexión.
- **Emily:** En algunos momentos logra hacer procesos de inferencia o anticipación de contenidos, crea algo partiendo del tema, pero en otras ocasiones le es difícil opinar y valorar entorno al contenido de texto.
- **Yousef:** Para él es complejo deducir e inferir el significado del texto, relacionarlo con sus conocimientos previos y su vida propia, aunque logra recapitular literalmente lo leído y plantear ideas muy generales del texto.

6.1.3 FASE III: PLANEACIÓN DE LA PROPUESTA

En esta fase se hará el diseño de diversas actividades que se desarrollarán con los niños de Transición 1. En trabajo se segmenta en cuatro grandes talleres, cada uno referente a una de las tipologías textuales: expositiva, descriptiva, argumentativa y narrativa. Éstos a su vez se desarrollarán en dos o tres sesiones, en las que se aborda la propuesta de Isabel Solé (actividades relacionadas con el antes, el durante y el después de la lectura), las cuales potencian el ejercicio lector, para que el intérprete llegue a la construcción de sentido(s).

Como herramienta pedagógica mediadora en este proceso se tuvo en cuenta la pregunta, la cual irá dirigida a identificar, potenciar y jalonar alguno de los tres niveles de lectura (literal, inferencia, crítico-intertextual); éstas serán dirigidas y orientadas por las maestras en formación con miras a identificar y potenciar el proceso de lectura en los niños en los tres niveles de comprensión. (En los cuadros adjuntos a cada sesión se muestran las preguntas a realizar, el nivel al que corresponden y los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta.)

Por otro lado, para el abordaje de los temas de cada taller se contemplaron los gustos e intereses de los niños, los cuales fueron identificados en la fase de exploración, para que de esta forma el proceso de lectura sea significativo.

6.1.3.1 TALLER TEXTO NARRATIVO.

Hacer una contextualización de la propuesta que se llevará a cabo. Seguido de esto, se dará inicio a la implementación de la propuesta arrancando con el proceso de comprensión en los textos narrativos, para lo cual se toma como lectura central el libro álbum, *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.

SESIÓN 1

Objetivo: Generar un espacio para que los niños reconozcan la estructura, características y función del texto narrativo, en torno a las actividades antes de la lectura.

Descripción: Inicialmente se presentará el libro álbum *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; aquí se les llevará a los niños la portada de éste en un afiche grande, se realizarán una serie de preguntas en las que los niños y niñas harán predicciones partiendo de la imagen. Las preguntas serán:

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
Nivel literal	¿De qué creen que se trata la historia?	Resume o recuenta lo leído.			
	¿Quiénes son los personajes?	Identifica los personajes de la historia			
Nivel	¿Qué les puede pasar a los personajes?	Anticipa el contenido partiendo del título, de imágenes, palabras o ideas.			
	¿En qué lugar creen que sucede la historia?	Ubica la espacialidad aludida en el texto.			

inferencial	¿Quién está abrazando la niña?	Anticipa el contenido partiendo de imágenes.			
	¿Por qué el personaje abraza a la niña?	Deduce el significado de imágenes.			
	¿La niña se siente cómoda con el abrazo?	Identifica mensaje(s) y sentido(s) implícito en el texto.			
Nivel Crítico-Intertextual	¿Hace una construcción lógica y coherente con las imágenes?	Identifica la estructura y secuencia del texto.			

A continuación, se organizarán los niños en grupos de a tres; a cada grupo se le entregarán las imágenes del cuento, para que las organicen de la manera en que ellos creen que se desarrolla la historia. Finalmente, cada grupo la compartirá; los niños y niñas podrán ver qué puntos de encuentro y diferencias hay entre las versiones. (En el cuadro anterior, la última pregunta evaluará la manera como cada grupo procedió con respecto a este ejercicio).

SESIÓN 2

Objetivo: Posibilitar en los niños y las niñas ejercicios de predicción y recapitulación del texto, retomando los saberes previos de éstos. Al mismo tiempo trabajar con actividades durante la lectura.

Descripción: Se hará un recuento de la sesión 1; seguido de esto, se realizará la lectura del libro álbum. En el transcurso de ello se harán pausas para permitir y potenciar la anticipación, mediante preguntas, contrastando con lo que dice el texto. En este momento se posibilitará a los niños hacer predicciones, ya sean en la trama de la historia o con los personajes, para que de esta manera se recapitule lo leído. Para concluir, no se les narrará el final del cuento, se espera que por grupos los niños y niñas construyan un posible final, que se trabajará en la siguiente sesión.

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
Nivel Literal	¿Cuáles fueron las reacciones de la gente al ver el león?	Identifica sucesos ocurridos en la historia			
	¿Qué ha sucedido en la historia?	Resumo o recuenta lo leído.			
Nivel inferencial	¿Por qué las personas reaccionan de esa forma?	Idéntica causas y consecuencias de un suceso			
	¿Porque la niña no le tenía miedo al león?	Identifica el sentido o mensaje implícito en el texto.			
	¿Cuáles son las diferencias y similitudes del león del cuento a un león real?	Indaga sobre conocimientos previos que tiene sobre la lectura.			
	¿Por qué el león estaba todo el tiempo acompañando a la niña?	Presupone o conjetura sentidos a través de pistas que hay en el texto.			
Nivel Critico-Intertextual	¿Qué pasara más adelante en la historia?	Anticipa o prevé sucesos o partes del texto.			
	¿El texto es un cuento, una receta de cocina, un periódico, o una carta?	Identifica que tipo de texto es.			

SESIÓN 3

Objetivo: Hacer énfasis en actividades después de la lectura, evidenciando logros y avances en el proceso, teniendo en cuenta la estructura del texto narrativo.

Descripción: Para concluir con el texto narrativo, se hará una relectura del libro álbum y se retomarán los finales contruidos por los niños y las niñas, antes de leer el final de la historia, para que los contrasten con el propuesto en el texto. Por último, se harán las siguientes preguntas.

	Preguntas	Aspectos a evaluar	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
Nivel Literal	¿De qué se trató el cuento?	Resume o recuenta lo leído			
Nivel crítico-intertextual	¿Cómo te pareció el cuento?	Opina y valora frente al contenido del texto			
	¿Qué fue lo que más te gustó?	Concluye y reflexiona sobre lo que le deja el texto.			
	¿Cuáles de las experiencias vividas por la protagonista de la historia, has vivido en tu cotidianidad?	Compara con otros conocimientos u otros textos de la cultura, con su propia vida.			
	¿Quién era el león?	Identifica el mensaje inmerso en el texto			

6.1.3.2 TALLER TEXTO DESCRIPTIVO

SESIÓN 1.

Objetivo: Identificar y diferenciar características de algunas imágenes, al tiempo que se trabajan actividades durante la lectura que enriquezcan el proceso.

Descripción: Para iniciar se les presentará a los niños y niñas un personaje (un perro), el cual tiene unas características físicas particulares que se les darán a conocer. Luego se les dirá el nombre (Lukas), y a continuación ellos deben reconocer, dentro de varias imágenes de perros, al personaje descrito. Posteriormente, también se les darán a conocer las cualidades y gustos del personaje por medio de un texto descriptivo en el que se evidencie cómo es su “personalidad”, lo que le gusta hacer, la comida favorita, los lugares que más le agradan, con quién disfruta estar, etc. Finalmente, se espera que los niños identifiquen los gustos que ellos tienen en común con Lukas. Todo el proceso estará orientado con

preguntas que potenciarán los procesos de identificación de las características del personaje, así como las relaciones que se exigen en el ejercicio. Las preguntas planeadas son las siguientes:

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LOGRÓ
NIVEL LITERAL	¿Cómo lograste identificar cuál era Lukas?	Identifica detalles del texto.			
	Enumera características de Lukas	Reconoce e identifica palabras, detalles imágenes			
NIVEL INFERENCIAL	¿Has tenido una mascota que le guste comer o jugar como a Lukas? ¿Qué?	Indaga sobre conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema.			
NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL	¿Qué cosas en común tienes con Lukas?	Compara con otros conocimientos u otros textos de la cultura, con su propia vida.			
	¿Qué otro nombre le pondrías a Lukas? ¿Por qué?	Propone un nuevo título para el texto.			
	¿Qué otras características te gustaría que tuviera Lukas? ¿Por qué?	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto.			
	¿Qué otro animal tiene características como las de Lukas?	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto.			

SESIÓN 2

Objetivo: Reforzar el aprendizaje y comprensión lectora de la tipología descriptiva, apoyados en el juego y la pregunta, basados en actividades para después de la lectura.

Descripción: Se hace un recuento del personaje que se conoció en la sesión pasada, luego se les informa a los niños que Lukas perdió tesoros muy valiosos para él y necesita de la ayuda de ellos para recuperar sus pertenencias. Para que los niños y niñas puedan ayudar a Lukas, se conformaran grupos que busquen un objeto en específico, por medio de pistas en las que se describen los elementos perdidos, para que de esta manera, ellos puedan encontrarlos y regresárselos. Éstos los hallarán ocultos en diferentes lugares del colegio, los niños tienen que estar muy concentrados en las particularidades de cada objeto que tienen que buscar, pues se pueden confundir y traer el que no corresponde. Al momento de dar las características, no se va a decir el nombre, para que el niño y la niña deduzca o infiera el elemento que le corresponde. Por último, a manera de galería cada grupo expondrá las características de lo encontrado, se hará un conversatorio dónde los niños responderán unos interrogantes y se propiciará una situación en la que ellos deben hacer una entrega oficial del tesoro encontrado al perrito Lukas. Las preguntas que propiciarán el conversatorio son las siguientes:

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LOGRÓ
NIVEL LITERAL	Enumera características del objeto encontrado	Identifica detalles del texto			
NIVEL INFERENCIAL	¿Cómo identificaste el objeto que estás buscando?	Establece relaciones con información suministrada y saca conclusiones.			
	¿Por qué y para qué utiliza ese objeto Lukas?	Deduce el significado de imágenes de acuerdo al contexto de la lectura.			
	¿Alguien más puede usar el	Opina entorno al contenido del			

NIVEL CRITICO-INTERTEXTUAL	objeto?	texto.			
	¿Qué otro nombre podría recibir el objeto?	Propone otros nombres para los objetos			
	¿Qué otros objetos crees que necesita Lukas?	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto			
	¿Qué otro uso podría tener este objeto?	Propone otros nombres para los objetos			

6.1.3.3 TALLERTEXTO ARGUMENTATIVO

SESIÓN 1

Objetivo: Brindar la posibilidad al niño de reconocer e identificar la función del texto argumentativo, apoyados en preguntas que potencien el antes, durante o después de la lectura.

Descripción: Primero se familiarizará a los niños y niñas con un personaje: Una gata cuyo nombre es Luna. A continuación se les leerá la argumentación que da la gata Luna (personaje creado por las maestras en formación), sobre su comportamiento particular: desobediente, despreocupada, no cuida las cosas, inquieta, entre otras; al finalizar la lectura, se dará un espacio para que los niños comenten o pregunten acerca del texto.

Para un segundo momento, teniendo en cuenta el anuncio que envió Luna de ir al salón a visitarlos, con la intención de convencerlos de que su comportamiento es el adecuado, se le propone a los niños y niñas construir una contra-argumentación partiendo de las normas que deben tener en el aula de clase y la importancia de éstas, con el fin de que pueda lograr una buena convivencia con los otros y pueda aprender. Para generar reflexión y comprensión frente a las actuaciones de Luna y lo que ésta sustenta, se apoyará la discusión en una serie de preguntas que aparecen en el cuadro siguiente.

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
Nivel literal	¿Cuál es el comportamiento de la gata?	Explica lo más relevante o principal			
Nivel Inferencial	¿Por qué la gata Luna se comporta así?	Identifica causas y consecuencias de un suceso o idea			
	¿Cuáles son las razones de la gata para actuar de esta manera?	Asocia y relaciona ideas que están en el texto.			
	¿Crees que a Luna le gustaría ser amiga de Lukas y por qué?	Asocia o relaciona ideas de diferentes textos.			
Nivel Critico-Intertextual	¿Qué diferencia hay entre el gatita Luna y el león del cuento Camino a Casa?	Compara otros conocimientos con otros textos			
	¿Alguna vez has tenido comportamientos como los de la gata? ¿Por qué?	Concluye y reflexiona sobre lo que le deja el texto			
	¿Cómo te parece el comportamiento de Luna?	Opina y valora el contenido del texto			
	¿Qué pasaría si la gata no acata las normas de comportamiento?	Concluye y reflexiona sobre lo que le deja el texto.			
	¿Cómo crees que debe comportarse la gata y por qué?	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto.			
	¿Cómo podría Luna cambiar su comportamiento?	Anticipa o prevé sucesos, conclusiones, explicaciones o partes del texto.			

SESIÓN 2

Objetivo: Propiciar un espacio para el debate entre los niños, niñas y Luna, en el cual cada uno defiende y argumentan el porqué de sus comportamientos, esto apoyado en actividades durante y después de la lectura en la construcción de sentido.

Descripción: Para iniciar, se preparará una fiesta de bienvenida para Luna, en donde se dará la oportunidad de que ella pueda interactuar (lea su texto) con los niños y demuestre cómo actúa regularmente en una fiesta de aula de clase. Como es de esperarse, ella se comporta muy mal, lo cual llevará a que se detenga la fiesta para que los niños y niñas le den a conocer las normas del salón y argumenten porque son importantes, y logren convencer a Luna para que cambie de comportamiento y así pueda continuar la fiesta.

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
NIVEL INFERENCIAL	¿Por qué es importante tener una buena convivencia?	Identifica lo más importante o principal del texto.			
	¿Por qué creen que la gata no debe comérsele las onces a los compañeros?	Indaga sobre conocimientos previos que tienen del tema.			
NIVEL CRITICO-INTERTEXTUAL	¿Por qué es importante que Luna conozca las normas y comportamientos dentro del aula?	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto			
	¿Cuál es la importancia de escuchar a los demás?	Opina y valora acerca del contenido del texto.			
	¿Está bien que Luna o cualquiera	Compara con otros textos, con otros			

	golpee a sus compañeros? ¿Por qué?	conocimientos de la cultura, con su propia vida.			
	¿Cómo creen que Luna puede dejar de ser envidiosa?	Crea algo partiendo de las ideas que le deja el texto.			
	¿Qué mensaje le darías a la gata?	Identifica causas y consecuencias de un suceso o idea.			

6.1.3.4 TALLER TEXTO EXPOSITIVO / INFORMATIVO

SESIÓN 1

Objetivo: Generar conocimiento en los niños y niñas sobre la estructura del texto informativo a través de la noticia, propiciando un entorno de comprensión del texto trabajado, en el marco de actividades antes, durante y después la lectura.

Descripción: Para esta tipología textual se escogió como personaje a un murciélago. Inicialmente se llevará una noticia, la cual hace referencia a la alimentación que realizan diversas especies de este animal. Se dará apertura para que los niños y niñas planteen sus dudas e inquietudes sobre el tema; esto fomentado a través de las preguntas que se presentan en el siguiente cuadro; éstas están pensadas para realizarse antes y durante la lectura con lo cual se pretende indagar sobre los conocimientos previos que tienen acerca del tema y las deducciones que ellos pueden llegar a establecer.

	PREGUNTAS	ASPECTOS A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
NIVEL LITERAL	¿Qué nos cuentan en la noticia?	Identifica lo más relevante o principal			
	¿De qué se alimentan los murciélagos?	Identifica detalles del texto			

NIVEL INFERENCIAL	¿Dónde crees que viven los murciélagos?	Indaga sobre conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema.			
	¿Qué crees que comen los murciélagos?	Anticipa el contenido partiendo del título, imágenes, palabras o ideas u otros textos.			
	¿Alguna vez has visto un murciélago, cómo era? ¿Te asustó?	Indaga sobre conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema.			
NIVEL CRITICO-INTERTEXTUAL	El texto leído es un cuento, una carta o una noticia ¿tú que crees?	De acuerdo a otros elementos hallados predice qué tipo de texto va a leer.			
	¿Qué aprendiste nuevo con esta noticia?	Identifica la función del texto.			
	Sabías que los murciélagos no sólo se alimentan de sangre. ¿Por qué?	Opina y valora en torno al contenido del texto.			

SESIÓN 2

Objetivo: Propiciar una experiencia enriquecedora con el fin de dar claridad a las características del texto informativo, de modo que se dé su reconocimiento y comprensión mediante actividades durante y después de la lectura.

Descripción: Con relación a la actividad pasada, se ambientará el patio trasero del área de preescolar, representando el hábitat del Murciélago (una cueva de murciélagos). Al interior de éste, se encontrarán rincones en los que los niños y las niñas dispondrán de información, la cual se dará a conocer por medio de imágenes, textos cortos, explicación oral y con objetos. La información estará relacionada con: características del animal, de su hábitat, su alimentación, posibles riesgos de extinción, cualidades de éste y su forma de vida. Se

realizará un recorrido guiado por las maestras en formación, en el que se harán preguntas, permitiendo que los niños pasen por todos los rincones y reconozcan el hábitat de dicho animal.

Para concluir, se dará la posibilidad a los niños y niñas para que comenten lo que más les llamó la atención de la información que conocieron de los Murciélagos, las diferencias y semejanzas encontradas con los animales que se han visto en las sesiones anteriores. Además, se propicia el espacio para que ellos den cuenta de la importancia que tiene el conocer acerca de los murciélagos.

	PREGUNTAS	NIVELES A EVALUAR	LO LOGRÓ	SE APROXIMÓ	NO LO LOGRÓ
NIVEL INFERENCIAL	¿Cómo crees que duermen los murciélagos?	Deduce el significado de palabras, ideas o imágenes de acuerdo en el contexto de la lectura.			
	¿Qué información nueva encontramos de los murciélagos?	Asocia o relaciona ideas que están en el texto			
NIVEL CRITICO-INTERTEXTUAL	¿Qué nombre le pondrías a la cueva? ¿Por qué?	Propone un nuevo título para el texto.			
	¿Cuáles crees que son los aspectos positivos de los murciélagos?	Concluye y reflexiona sobre qué le deja el texto.			
	¿Si pudieras tener un murciélago en casa, qué harías con él?	Concluye y reflexiona sobre lo que le deja el texto.			
	¿Qué relación tienen los murciélagos y Lukas?	Relaciona cocimientos con otros textos.			
	¿Qué te gustó de los murciélagos?	Opina y valora entorno al contenido del texto			

CAPÍTULO VII

7. IMPLEMENTACION Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Durante la implementación de cada uno de los talleres y/o **actividades** planteados para la propuesta, se realizó la recolección de datos, haciendo uso de diarios de campo por cada sesión, videograbaciones o, grabaciones de audio, registro fotográficos y tablas de preguntas, que se aplicaron a la muestra; esto se hizo en cada una de las intervenciones realizadas.

Se realizan dos tipos de análisis:

1. **GRUPAL:** Tiene que ver con las evidencias tomadas del desarrollo de la actividad para todo el grupo (los 23 niños). Mediante la reflexión y la identificación de actitudes y respuestas de los niños en el proceso, se logra construir: una descripción de lo sucedido, un análisis referido a cada nivel de lectura y unas conclusiones por cada **actividad**. Para esto se tienen en cuenta, cuáles fueron las dinámicas y la acogida que tuvo cada taller.
2. **MUESTRA:** Este análisis se refiere a lo identificado en la muestra (los tres niños seleccionados con niveles de comprensión diferentes). Aquí, se revisan, miden y tabulan las respuestas dadas por cada niño y niña de los cuestionarios aplicados, los cuales se realizaron de manera individual. En las conclusiones logran identificarse los avances y dificultades que cada niño tuvo con respecto a tres los niveles de lectura.

7.1 TEXTO NARRATIVO

7.1.1 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

SESION 1

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL		
TEXTO NARRATIVO	FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Agosto 13 de 2014	
<p>Objetivo: Generar un espacio para que los niños reconozcan la estructura, características y función del texto narrativo, en torno a las actividades antes de la lectura.</p>		
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS		
<p>Luego de que los niños y niñas observaron detalladamente la imagen, empezaron a comentar acerca de lo que vieron en ésta, algunas de las apreciaciones de ellos, fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -A la niña la está abrazando un oso. • -Se trata de una niña que está con un oso. • -La niña se va para la casa con un monstruo. <p>Para el segundo momento, se hace entrega a los niños y niñas de las imágenes del cuento para que las organice tal y como ellos creen que se desarrolla la historia; esto generó un ambiente de debate, pues tenían diferentes puntos de vista y argumentaban por qué creían que las imágenes debían estar en cierto lugar. Algunos de los comentarios que hicieron los niños en el momento de dar secuencia a las imágenes, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Debemos resolver el misterio de las huellas. • -Tenemos que poner primero las huellas. • -Hay unas huellas de la niña con el león y en otras con un adulto. • -Primero tiene que ir a la tienda a comprar y luego va a cocinar. <p>Finalmente, logran hacer una construcción lógica y coherente del cuento. Aunque es alejada de la versión original, tiene sentido y un hilo conductor, lo que se evidencia al momento de pedirles que cuenten la historia creada. Solamente uno de los grupos logró un gran acercamiento a la estructura original del cuento.</p> <p>En cuanto a los tres niveles de comprensión lectora, se pudo comprender que:</p>		
NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
Para este nivel, se evalúa el reconocimiento de	En cuanto a este nivel los aspectos a evaluar son:	En este nivel los aspectos a evaluar son más complejos y

<p>imágenes y palabras, e identificación de detalles del texto. Una de las preguntas trabajadas fue: ¿Quiénes son los personajes?</p> <p>-La niña y el oso. -El monstruo y la niña.</p> <p>Partiendo de las respuestas, es claro que los niños logran hacer conjeturas acerca de los personajes, dando ideas globales del texto. Esto refleja que la mayoría del grupo domina el nivel literal, ya que reconocen las imágenes y detalles del texto y les otorgan significado.</p>	<p>anticipa contenidos partiendo de títulos e imágenes, deduce el significado de imágenes e Identifica mensaje(s) y sentido(s) implícito en el texto.</p> <p>Frente a la pregunta: ¿quién está abrazando a la niña?, muchos respondieron: -A la niña la estaba abrazando un monstruo, un perro, un oso. ¿La niña se siente cómoda con el abrazo? la respuesta que surgió fue: -La niña está feliz porque está sonriendo.</p> <p>Tomando como ejemplo estas respuestas, se logra identificar que algunos niños manejan este nivel, ya que pueden deducir de la imagen, el estado anímico del personaje y llegaron a relacionar con sus conocimientos previos, concluyendo que se trataba de un animal, dado el reconocimiento que hicieron de sus características. Debe resaltarse que fueron pocos niños los que lograron dar respuesta a dichas preguntas; para la mayoría fue difícil identificar el mensaje oculto que tenía el texto.</p> <p>Con otras preguntas se logró hallar que gran parte del grupo de niños logró crear coherentemente el contenido del texto, teniendo en cuenta que se tejía una relación afectuosa entre los dos personajes.</p>	<p>requieren una postura crítica por parte del niño. Se le exige crear algo nuevo, valiéndose de las deducciones hechas, sus conocimientos previos y experiencias de vida.</p> <p>Durante la lectura de la imagen, realizada por parte de los niños, se hace referencia a si la niña se siente cómoda con el abrazo; la gran mayoría de respuestas reflejaron que logran identificar el mensaje y los sentidos implícitos en el texto, puesto que comentaban que la expresión de sonrisa en la niña demostraba su felicidad. Además de esto, otras de las apreciaciones fueron, que la niña estaba cómoda por la suavidad de la piel del oso y se sentía feliz porque el oso la quería.</p> <p>Con estas respuestas, los niños logran con un poco de dificultad alcanzar este nivel, pero es de gran ayuda las diversas lecturas que hacen de las imágenes</p>
---	--	--

CONCLUSIONES

- Según lo planteado por Solé (1995) es complejo hacer inferencias, ya que es un proceso que incita al sujeto para que logre captar lo esencial del texto, es así como, en esta sesión, se pudo evidenciar que al realizar la lectura de la imagen la mayoría del grupo no logra hacer inferencias e ir más allá de lo que ésta dice.

- Los niños no logran dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas para el nivel de lectura inferencial, por lo que se puede deducir que la mayoría se encuentran en un nivel de lectura literal y crítico intertextual, pues en los procesos cotidianos de lectura se deja de lado la interpretación que los niños puedan tener del texto o las imágenes.
- Los niños reconocen la estructura y funciones del texto narrativo, debido a que logran hacer una construcción lógica y coherente de la historia a partir de imágenes del cuento. Según los planteamientos de Jolibert (1997) en esta sesión, se crearon situaciones de lectura, en las que los niños lo debían estar haciendo de manera constante.

Algunas construcciones de los niños:



SESION 2

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

TEXTO NARRATIVO

FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Agosto 14 de 2014

Objetivo: Posibilitar en los niños y niñas ejercicios de predicción y recapitulación del texto, retomando los saberes previos de éstos. Al mismo tiempo trabajar con actividades durante la lectura.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Se inicia la lectura preguntando a los niños, ¿qué creen que va a pasar en la historia con los dos personajes?, algunas respuestas fueron:

- -El león se come la niña.
- -La niña se cansa y el león le dice que se monte encima de él.
- -El león puede guiar a la niña a la casa.
- -Después se fueron a la casa porque la mamá está trabajando.

Continuando con la lectura y en el transcurso de ésta, se hacen pausas para recapitular lo leído, se pide que hagan interpretación de algunas imágenes y los niños van comentando lo que ha pasado en la historia:

- -La niña le dice al león que la acompañe a la casa por el largo camino y que se vayan más rápido que todos.
- -La niña le dice a león que la espere mientras que recoge al hermanito.
- -El león carga la niña para poder ir más rápido.

En otro momento se detiene la lectura para que hagan predicciones de lo que creen que va a pasar con los personajes en el transcurso de la historia, algunas de estas predicciones fueron:

- -La mamá se va a poner brava con la niña por dejarla entrar a la casa.
- -El león se convierte en humano o el papá.
- -El león se queda cuidando a la niña y al hermanito, mientras que la mamá va a trabajar.

Finalmente, no se lee el desenlace del cuento para que en la siguiente sesión cada niño tenga la posibilidad de comentar cómo creen que concluye la historia. Algunos en esta sesión ya lograron inferir quién era el león.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
<p>En este nivel se pretende que los niños logren identificar sucesos ocurridos en la historia, para lo cual se plantean preguntas, como: ¿Cuáles fueron las reacciones de la gente al ver el león? Responden: -Se asustaron, porque el león se come a la gente- -El león era bueno, porque acompañaba la niña.</p> <p>También se identifica que a medida que se avanzaba en el relato, los niños podían contar (y/o recontar), mediante las imágenes y el poco texto, lo que iba sucediendo. Con se hace notorio que gran parte del grupo logra reconstruir lo que ocurre en la historia, resumiendo o contando lo que ha pasado hasta el momento.</p>	<p>Con las preguntas planteadas se pretende que los niños realicen conjeturas o construyan sentidos a través de pistas inmersas en el texto, algunas como: ¿Por qué el león estaba todo el tiempo acompañando a la niña? Respuestas: -Porque eran amigos. -Porque yo creo que era el papá. -Porque ella cuidaba el león.</p> <p>¿Porque las otras personas le tenían miedo al león? Respuestas: -porque pensaban que era agresivo. -Porque no lo reconocían.</p> <p>De estas respuestas analizamos que los niños con gran facilidad logran hacer inferencias de lo planteado en el texto, e indagan sobre conocimientos previos que tienen acerca del tema. Se considera las preguntas realizadas en el transcurso de la actividad, que llevaban a comprender el desarrollo de la historia, ayudaron a que los niños pudieran construir inferencias.</p>	<p>Para este nivel se espera que el grupo logre identificar el tipo de texto, relacionar sus saberes previos y hacer conclusiones de lo leído. Para ello se plantearon preguntas como: ¿Qué pasará más adelante en la historia? Respuestas: -El león se convierte en humano. -El león es el papá. -El león se queda a vivir con la niña.</p> <p>Al momento de formular estas preguntas, fueron pocos los niños que lograron dar respuesta o comentar acerca de lo que podría pasar en la historia. En cuanto a la identificación del tipo de texto, la mayoría de los niños reconocen que este es un cuento.</p>

CONCLUSIONES

- Gracias a las vivencias de la sesión anterior, algunos de los niños lograron fácilmente

inferir, quien era el león. las imágenes del texto y lo relatado durante la lectura, permitió que los niños hicieran una lectura más profunda de lo que sucedía en el relato, para así llegar a pensar en un posible final del texto.

- Cabrejo (2009) resalta la importancia que tiene la lectura con el adulto, ya que entre otras cosas potencia la imaginación e interés por la lectura, lo cual permite que el niño construya significado, además las pausas durante la lectura, la recapitulación y las predicciones, en el transcurso de esta sesión permitieron que fuera significativa y tuviera sentido, puesto que algunos niños lograron develar el mensaje implícito en el texto.
- Según la complejidad de la pregunta, sin importar el nivel que se estuviera evaluando, para algunos fue más fácil relacionar sus saberes previos con el contenido del cuento, que inferir el mensaje de éste, esto se dio gracias al vínculo que se estableció entre los niños y la lectura. De esto, se puede evidenciar que no todos los niños llevaron los mismos procesos de aprendizaje, porque aunque la actividad y las preguntas fueron las mismas no todos se desarrollaron de la misma forma.

SESION 3

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

TEXTO NARRATIVO

FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Agosto 15 de 2014

Objetivo: Hacer énfasis en actividades después de la lectura, evidenciando logros y avances en el proceso, teniendo en cuenta la estructura del texto narrativo.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Se da inicio a la sesión con la recapitulación del cuento, sin concluirlo. Luego se pide a los niños que sean ellos quienes construyan un posible final y lo socialicen con los demás, para finalmente poder conocer el establecido en el cuento.

La mayoría de los niños plantearon como posible desenlace, al león como el papá de la niña, otros propusieron -que todos se iban a dormir felices, un pequeño grupo dijo que la mamá se pondría brava porque la niña estaba con el león, otros -todos vivieron juntos y felices y finalmente, -el león se queda cuidando a los niños. Luego de socializar las construcciones de los niños, se hace la lectura final del cuento y se realiza un conversatorio guiado por preguntas que permiten dar cuenta de la comprensión e inferencias que el grupo de niños logró hacer de este taller. Algunas de éstas fueron: -el león se convierte en humano,-el señor de la tienda le vende a la niña porque va con el león, -el león es el papá de la niña, -el león y la niña son los mejores amigos, porque siempre están juntos.

Para el grupo en general el cuento fue agradable, la mayoría coinciden en el gusto por el león cuidando y acompañando a la niña en todo momento, resaltaron el agrado que éste sentía por acompañar la niña, puesto que era el papá. Es importante tener en cuenta que un factor influyente en los finales planteados por los niños, fue haberse acercado a las imágenes del cuento y organizarlas de la manera en que ellos creían era lógico, pues potenció su imaginación y les dio pistas de lo que podría pasar.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
<p>Este nivel se trabajó con miras a que los niños resumieran y contaran lo más relevante de la historia. Esto basado en la pregunta ¿De qué se trató el cuento?, para lo cual los niños lograron resumir lo leído en el texto, parafraseando y recontando lo relatado.</p> <p>Nos podemos dar cuenta que los niños logran identificar lo más relevante del texto y la idea principal que se maneja en éste, pero en momentos es difícil para el grupo identificar algunos detalles del cuento; tales como: notar que en la tienda ya no tenían crédito, porque la mamá de la niña se veía cansada y triste cuando llegaba del trabajo.</p>	<p>En lo que se refiere a este nivel, se trabajó con los niños lo referido a los conocimientos previos que tenían de acuerdo al tema que se estaba trabajando en el texto. El grupo logra relacionar sus vivencias, lo que saben del tema y lo articulan con lo que se está trabando.</p> <p>Fue muy fácil para los niños en esta sesión anticipar y relacionar ideas del contenido del texto, para así hacer conjeturas e hipótesis y llegar a plantear el posible final de la historia.</p>	<p>Aquí, se retoman aspectos en los que se tuvo en cuenta que el niño lograra reflexionar sobre lo que le dejó el texto.</p> <p>También se pretendió que el niño estableciera relaciones con su vida y a partir de ello, que pudiera sacar nuevas conclusiones. Para esto se trabajó con preguntas como; ¿Qué fue lo que más te gusto?, ¿Cuáles de las experiencias vividas por la protagonista de la historia, has vivido en tu cotidianidad?, ¿Quién era el león?</p> <p>De lo anterior, podemos analizar que gran parte de los niños compara la información que le brinda el texto con su vida diaria, en cuanto a relaciones que han tenido con un león, como por ejemplo visitas a un zoológico o películas, pero no logran relacionar los sucesos dados en el cuento con los de su cotidianidad.</p> <p>Por otro lado, los niños logran identificar que el león era el papá de la niña, pero no consiguen identificar que el mensaje inmerso del texto se refiere a la ausencia del padre y particularmente a la muerte del mismo.</p> <p>En este sentido, podemos decir que los niños tienen una aproximación a este nivel de comprensión, pero no logran identificar el mensaje implícito del texto.</p>
CONCLUSIONES		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Luego de la realización de los tres talleres de la tipología narrativa, para los niños fue muy fácil descifrar quien era el león, pues descubrir las pistas que el texto les dio, poco a poco mejoró su capacidad deductiva y conjetural, dado que tal y como lo dice Vásquez (1995) la lectura es una actividad permanente de abducción. ➤ Es la escuela la que brinda el primer contacto entre los niños y la lectura alfabética, o quien le da ingreso a la cultura letrada, posibilitando que este proceso sea de agrado y significativo para el lector. El texto de Camino a Casa fue gustoso para los niños, puesto que llamó su atención por el gran cuidado que el león tenía hacia la niña y las diversas situaciones que se presentaron en él. ➤ Para que los niños plantearan el final de texto, se recurrió a las estrategias que plantea Solé (1998), (específicamente a las referentes a después de la lectura), en las que 		

debía reorganizar sus conocimientos por medio del análisis y síntesis de lo adquirido, en este momento fue decisivo que se acercaran a las imágenes del cuento y las organizaran, pues esto potenció su imaginación y les dio pistas de lo que podría pasar en el desenlace de la historia.

Algunas construcciones de los niños:

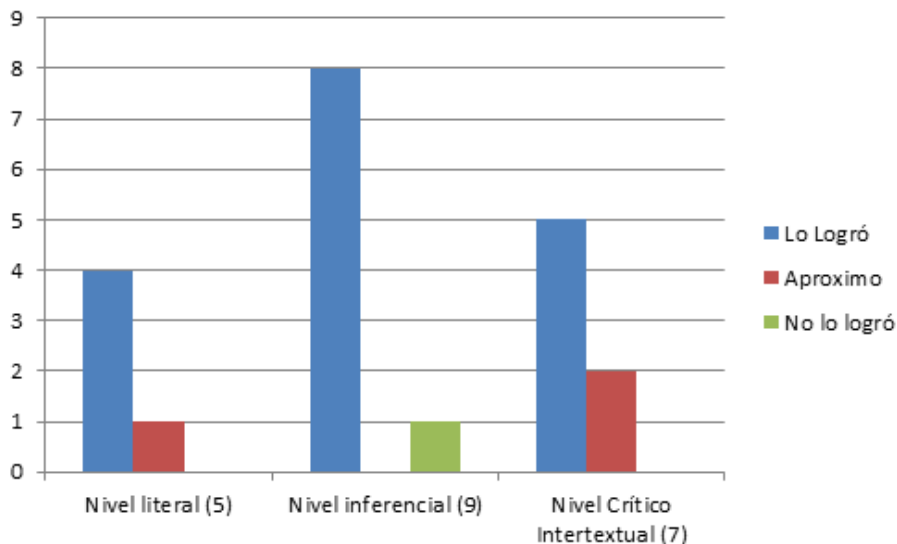


7.1.2 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA MUESTRA

TEXTO NARRATIVO

En esta implementación se partió de la aplicación de los cuestionarios propuestos para cada sesión a los niños escogidos como muestra: Jesús, Emily, Yousef (los cuadros de las preguntas aparecen en la fase III: Planeación de la propuesta). Esto se realizó, después de haber hecho el trabajo grupal, en el que los niños de la muestra también participaron. Después de aplicados los cuestionarios a cada niño, se procedió a tabular la información en un gráfico, por tipología textual, en donde se pueden visualizar los resultados obtenidos. En éste aparece el número de preguntas que el niño logró, se aproximó y no logró en cada uno de los niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual). En la parte inferior donde se referencia el nombre de los niveles, se encuentra el total de preguntas planteadas para cada uno de éstos.

JESÚS



En la implementación de los talleres de la tipología de texto narrativo, Jesús fue uno de los niños que más aciertos demostró en el nivel de comprensión lectora. Durante las tres sesiones, se realizó un conversatorio con el niño teniendo como base las preguntas orientadoras, en las cuales él dio cuenta de su comprensión logrando responder acertadamente cuatro preguntas de cinco para el nivel literal, pues se pretendía que resumiera o recontara lo leído e identificará los personajes de la historia, para lo cual, al momento de hacer dicho recuento, logró identificar los personajes y las acciones de la mayoría de éstos, además consiguió identificar causas, consecuencias de un suceso, e hizo conjeturas a través de pistas que le proporciona el texto.

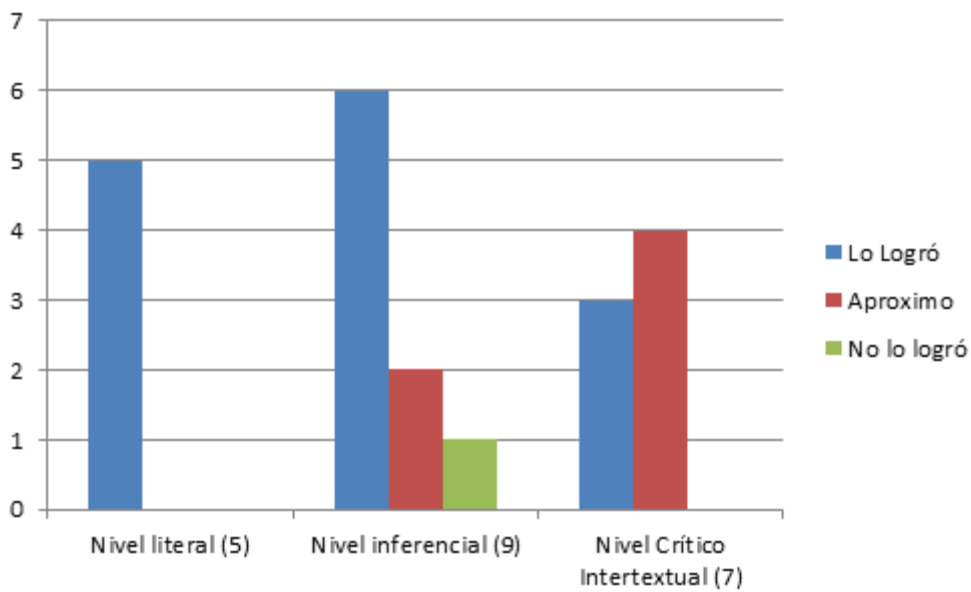
En el nivel inferencial, se plantearon nueve preguntas de las cuales logró ocho, con éstas se esperaba que el niño lograra anticipar el contenido, los mensajes implícitos en el texto y ubicara la espacialidad aludida en el mismo. Al interrogante ¿quién abraza a la niña? Jesús respondió: “Un perro”. Aunque no acierta con el personaje original, el cual es un león, él al momento de realizar la lectura de la imagen llega a esta conclusión, gracias a las

características que la imagen le brinda. Finalmente, se evidencia que el niño logra asociar los conocimientos previos y vivencias con lo leído.

Para concluir, en el nivel crítico-intertextual, una de las preguntas que orientaron la conversación fue: ¿la niña se siente cómoda con el abrazo?, partiendo de lo que ve, logra inferir que la niña se siente feliz, por lo cual él deduce que está a gusto. Aquí Jesús logra identificar el mensaje implícito en el texto, pues va más allá de lo que literalmente éste le ofrece, llegando a la conclusión: el león era el papá de la niña. Por otra parte, logra identificar el tipo de texto con el que se estaba trabajando, pero le es complejo anticipar lo que podrá suceder en la historia. También se identificó que Jesús logró crear una construcción lógica y coherente del texto, pero ésta no se parecía a la historia original.

Durante el transcurso de las tres sesiones se pudo evidenciar el progreso que tuvo, inicialmente presentó algunas dificultades para comprender los niveles inferencial y crítico intertextual, paulatinamente esto fue mejorando, siendo evidente en la segunda y última sesión, pues logró pasar satisfactoriamente por los tres niveles, teniendo comprensión de lo que cada uno de éstos le proponían.

EMILY

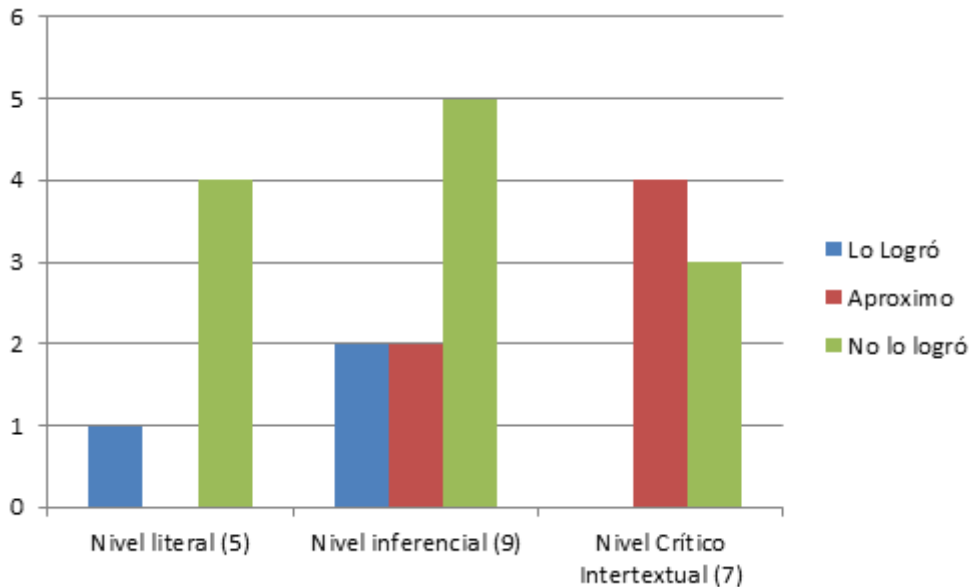


En cuanto al proceso que realizó, estuvo en un nivel intermedio, pues presentaba algunas dificultades, sobretodo en el nivel crítico-intertextual, aunque, durante el transcurso de las sesiones se mostró activa y con interés de participación. Se puede evidenciar que durante las sesiones del texto narrativo consigue satisfactoriamente el nivel literal, ya que logra acertar las cinco preguntas planteadas, con las que se esperaba que ella resumiera, contara e identificara sucesos. Durante el conversatorio, la niña hace referencia a las reacciones que tenía la gente al momento de ver el león, pues para ella las personas se mostraron asustadas y la única que no le tenía miedo era la niña, esto nos permitió evidenciar que ella estaba haciendo un recuento de lo que vio en las imágenes. Para Emily fue fácil identificar los personajes y dar una opinión de éstos, pues sostenía que el león era bueno, porque acompañaba y cuidaba todo el tiempo a la niña.

En el nivel inferencial, logró seis preguntas de nueve, se aproximó dos y no logró una. Aquí éste se esperaba que la niña develara el mensaje implícito en el texto y pudiera ir más allá de lo que le ofrece; en este sentido, ella dedujo que el león era el amigo, pero no logró inferir que éste era el papá. Además, le fue difícil establecer relaciones entre lo que el texto le dejó, sus conocimientos y vivencias, puesto que se le dificultó relacionar su cotidianidad con lo que trataba el cuento, no obstante, tuvo aproximaciones en cuanto a construir conjeturas y sentidos a través de las imágenes proporcionadas.

En cuanto al nivel Crítico-Intertextual, Emily logró responder tres preguntas de seis, se aproximó en dos de éstas y no logró una. En este nivel se esperaba que previera sucesos o partes del texto y gracias a las actividades de antes y durante la lectura, logró decir que pasaba más adelante. Así mismo, pudo dar cuenta de la tipología de texto con la que se estaba trabajando. En este nivel la niña presentó un avance, dado que en la última sesión si identificó quién era el león, consiguiendo realizar una lectura inferencial. Finalmente, construyó una historia coherente y clara, en la que mostró interés por el tema; el ejercicio cautivó su atención, motivándola a estar concentrada y a participar activamente en lo que se realizó.

YOUSEF



Durante el transcurso de las sesiones, se pudo evidenciar que Yousef fue quien presentó más dificultades en la comprensión de los diferentes niveles de lectura de la tipología de texto narrativo. En este sentido, al hacer referencia al nivel literal, se esperaba que diera respuesta a las cinco preguntas planteadas, para lo cual logró una pregunta y no logró las cuatro restantes. El niño consigue identificar los personajes de la historia, pero se le dificulta resumir o recontar lo leído e identificar sucesos que han ocurrido.

Con respecto al nivel inferencial, de nueve preguntas logró dos, se aproximó en dos y no logró responder cinco de éstas. Se pudo evidenciar que se le dificultó el paso por este nivel, puesto que no consiguió deducir significados a través de las imágenes, además no consigue anticipar el contenido partiendo de lo que el texto le brinda, contrario a lo que se vio en la primera sesión, en la cual si logró anticipar el contenido partiendo de imágenes y ubicar la espacialidad aludida en el texto.

Adicionalmente, en el nivel Crítico-intertextual, de las siete preguntas planteadas logró aproximarse en cuatro y no logró tres. Fue evidente que en este nivel tuvo más dificultad, ya que no llegó a ningún acierto, lo que quiere decir que se aproximó en aspectos como: identificar el mensaje implícito de todo el texto, la estructura y secuencia del mismo. No logró, anticipar o prever sucesos, identificar el tipo de texto con el que se trabajó y tampoco comparó con otros conocimientos, otros textos o con su propia vida.

Se puede concluir que durante la realización del taller se muestra atento e interesado por lo que se está haciendo, pero al momento de hacer la retroalimentación, le cuesta trabajo recapitular lo leído y llegar al nivel crítico-intertextual, sin embargo, logra hacer algunas inferencias. Se evidenció que fue muy complejo para él tomar una postura crítica, proponer e identificar el mensaje implícito del texto, sus construcciones en ocasiones son literales o se desvía del tema que se está tratando.

7.2 TEXTO DESCRIPTIVO

7.2.1 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

SESION 1

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL	
TEXTO DESCRIPTIVO	FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Agosto 20 de 2014
Objetivo: Identificar y diferenciar características de algunas imágenes, al tiempo que se trabajan actividades durante la lectura que enriquezcan el proceso.	
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	
<p>Se dan a observar a los niños varias imágenes de perros que tienen algunas diferencias sutiles entre éstas. Luego se lee un texto que enuncia las características de Lukas, el perro que han de identificar. En ello los niños empiezan a reconocer el verdadero personaje y lo hacen a través de establecer disimilitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Este no es porque tiene los ojos verdes. • -Este tiene la cola naranja. • -Este sombrero es diferente. • -Al verdadero Lukas le gustan las mariposas. <p>Después de nombrar estas características, los niños identifican fácil y claramente a Lukas,</p>	

teniendo en cuenta que aunque los demás son muy parecidos, el único que cuenta con todos los rasgos específicos de la descripción es el escogido por ellos.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
<p>Para este nivel, se evaluó que los niños lograrán identificar detalles del texto. Esto se obtiene mediante el reconocimiento de las características del personaje.</p> <p>El proceso de lectura de imágenes se hace muy efectivo, pues retienen fácilmente lo leído por las maestras en formación sobre las características del perro, de modo que logran identificarlo rápidamente. Es evidente que observan con cuidado y ven los detalles que no cumplen con los rasgos del verdadero Lukas.</p> <p>No para todos los niños fue fácil el ejercicio, ya que en el transcurso de la actividad algunos no conseguían reconocer totalmente las características de Lukas. Sin embargo, el propósito de realizar una lectura literal de la imagen se logró.</p>	<p>En este nivel, se indagó sobre los conocimientos previos de los niños, bajo la pregunta: ¿has tenido una mascota que le guste comer o jugar como a Lukas?, algunas de las respuestas de los niños fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A mi perrito le gusta jugar con pelotas como a Lukas. - A mi perrita, mi mamá, no le da frutas. - Yo tengo un gato, cuando juego con mi pelota, él también quiere jugar con ella. <p>Con las respuestas obtenidas, se pudo establecer que la mayoría logró relacionar sus conocimientos previos con la lectura de imágenes que se estaba haciendo en ese momento.</p> <p>Otro factor que influyó, fue el acercamiento que tenían los niños con mascotas, esto les facilitó comparar la descripción del perro con sus vivencias.</p>	<p>Las preguntas planteadas para este nivel, posibilitaron que los niños crearan algo partiendo de lo que les dejó el texto, logrando proponer un nombre nuevo para Lukas, e identificando algunos animales que puedan tener las mismas características de éste, las respuestas arrojadas por los niños fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A mí me gustaría que Lukas también se llamara manchas, por las manchitas que tiene en el cuerpo. - La vaca, se parece a Lukas porque los dos tienen muchas manchas. <p>En este sentido, los niños hicieron relaciones en cuanto a los gustos que tienen ellos y los que son similares a los del perro, además, compararon los conocimientos que les brindó la actividad con su propia vida.</p> <p>Para este nivel los niños se mostraron propositivos a la hora de plantear otras actividades y otras comidas a Lukas y lo invitan a que éstas las haga junto con ellos.</p> <p>Por otro lado, durante el conversatorio, algunos niños lograron identificar el tipo de texto, mientras que para otros esto fue difícil. Debe mencionarse que un grupo reducido logró dar otro nombre y otras características al perro, y los niños restantes lo llamaban mascota o simplemente repetían</p>

		las opciones brindadas por los que sí participaron activamente.
--	--	---

CONCLUSIONES

- En la realización de esta sesión la descripción permitió que los niños identificaran fácilmente quién era Lukas; como lectores en la construcción de significado de lo leído, fueron ellos quien dieron sentido al proceso, pues como lo expresa Reyes (2007) la lectura es un proceso permanente de diálogo y negociación de sentidos, viéndose esto reflejado en los momentos de búsqueda del perro.
- En los lineamientos curriculares (1998) se plantean una serie de estrategias de comprensión lectora, estas son: el muestreo, la predicción y la inferencia, las cuales estuvieron presentes en la lectura de imágenes que hicieron los niños, y permitió que las actividades propuestas tuvieran mayor comprensión del texto.
- Algunos niños lograron tomar una postura, proponiendo y creando nuevas características para el personaje partiendo de lo que ya conocían, como sustenta Parrado (2010) cuando se lee, no solamente se almacena la información, sino que establece una relación con realidad y lo leído.
- Flórez (2009) propone que es en la escuela donde se debe acercar al niño de manera placentera a la alfabetización. De acuerdo con esto, en esta sesión se cautivó y motivó la participación de muchos, los cuales expresaron su agrado al hacer parte de la búsqueda de Lukas.



SESION 2

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

TEXTO DESCRIPTIVO

FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Agosto 21 de 2014

Objetivo: Reforzar el aprendizaje y comprensión lectora de la tipología descriptiva, apoyados en el juego y la pregunta, basados en actividades para después de la lectura.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Se hizo un recuento del personaje que se conoció en la sesión pasada, luego se informó que

Lukas perdió tesoros muy valiosos para él; los niños tuvieron que ayudarlo para que los recuperara. Se leyó una ficha descriptiva con las características de los objetos perdidos, para que luego se dirigieran al patio a buscarlos. Los pequeños se mostraron entusiasmados por cumplir la instrucción.

Aunque encontraron todos los objetos, ellos debían identificar que sólo uno cumplía con las características dadas. Se les pidió que socializaran ante los compañeros los objetos encontrados, sus características y el uso que Lukas les daba. Algunas de las ideas expresadas por ellos fueron:

- -El verdadero sombrero es el de la cinta roja, porque en la historia decía que era el rojo.
- -La pañoleta es la que tiene puntos rojos y es de color blanco y la otra es una bufanda y no tiene puntos, esa no es.
- -La pelota de Lukas es la de fútbol porque para él el juego favorito es el fútbol y no el tenis.

Luego, los niños hicieron entrega de los objetos perdidos de Lukas, sintiéndose muy contentos por ayudarlo en su búsqueda.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
<p>Aquí se pidió que enumeraran y nombraran las características del objeto encontrado, se pudo evidenciar que el grupo en general logró nombrar los detalles de las imágenes, algunas de estas fueron:</p> <p>-Este es el sombrero de Lukas, porque tiene una cinta roja y es de color café.</p> <p>- El balón es el del futbol, porque a Lukas le gusta jugar futbol.</p> <p>Se pudo ver que una de las maneras de reconocer el objeto fue identificando la utilidad o importancia que tenía el objeto para el perro.</p> <p>En la socialización del objeto escogido, los niños supieron destacar los rasgos particulares de cada uno, lo que demostró</p>	<p>En este nivel se tomaron en cuenta las relaciones establecidas por parte de los niños con la información que se les brindó y las conclusiones obtenidas de la misma. Se evidenció que el grupo otorga significado a las imágenes de acuerdo con sus conocimientos y experiencias previas. Es así como muchos intervinieron aportando datos sobre el para qué usa Lukas los objetos; esto dadas las experiencias personales que habían tenido o visto con ellos. Por ejemplo, dijeron que el sombrero le servía también para taparse del sol, la bufanda para taparse del frio, la leche la tomaba para refrescarse después de jugar y los colores para hacer las tareas.</p> <p>Fue notorio que los niños consiguieron asociar y relacionar ideas que habían</p>	<p>Uno de los propósitos era conseguir que los niños propusieran nuevos nombres y usos para los objetos, así como determinar si alguien más podía usarlos. Frente a esto no todos tuvieron iniciativa para opinar, pero algunos se lanzaron a crear. Así, se destacaron las siguientes respuestas: uno dijo que a la pintura la llamaría Pinturasa, y agregó: -pintura que mancha-. Otro contestó que la bufanda la podría usar cuando esté haciendo frio. Otro dijo: -Lukas también puede usar la pintura, para pintar su casa. Uno más considero que la leche la puede usar la vaca.</p> <p>Con respecto a la pregunta ¿qué otros objetos cree que necesita Lukas? algunos respondieron que un uniforme para que juegue fútbol, unas gafas para el sol y un carro para pasear.</p> <p>Las preguntas de este nivel no</p>

apropiación de la información que se les dio.	construido de la sesión anterior y de su experiencia de vida, ya que a partir de las descripciones identificaron el objeto que se estaba buscando y sus otros usos.	tuvieron la recepción esperada, pues pocos se animaron a contestar y muchos se limitaron a repetir lo que sus compañeros decían. Esto muestra que el proceso creativo no fue el esperado, que a la hora de proponer se sentían un poco tímidos.
---	---	---

CONCLUSIONES

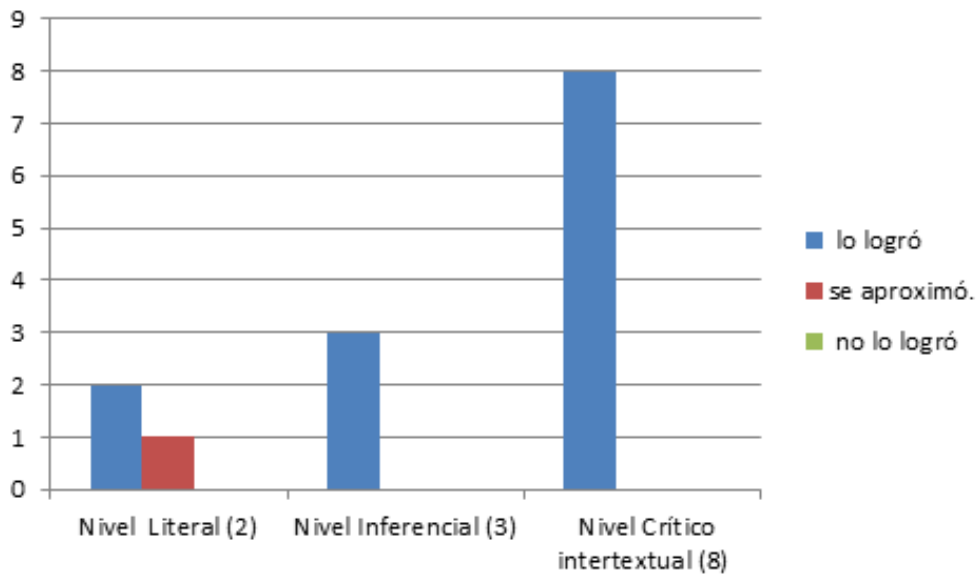
- López (2009) sustenta que los niños perciben todo lo que les rodea, ya que tiene todos los sentidos despiertos y esto se convierte en el primer momento de lectura que lo conduce a la apropiación y comprensión del código lingüístico. Luego de la realización de esta sesión, fue evidente que éstos, lograron interpretar las características de los objetos para poder ubicarlos.
- Teberosky (2003) desde el enfoque socioconstructivista plantea que el niño lleva a cabo un proceso de lectura en el cual está inmerso en un contexto cultural, social e histórico, en el que hace interpretaciones y con éstas, permite al sujeto tener una participación o acercamiento al código, de acuerdo con esto, luego de la realización de este taller los niños lograron describir los objetos encontrados y darle el mismo uso que les dio Lukas, relacionando el uso e interacción que han tenido con objetos similares.
- Leer en todo momento y en función de la vida, como lo plantea Solé (1997) genera situaciones reales de lectura, es así que con el juego y las actividades después de la lectura, los niños lograron identificar en qué consiste el proceso descripción.
- El proceso creativo y propositivo que se pretendía a nivel crítico-intertextual fue limitado, ya que los niños no lograron asociar conocimientos de diferentes textos, con lo que estaban leyendo. Como lo plantea Jurado (Como se cita en Parrado (2010) “si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona” lo que devela que los niños están acostumbrados a una lectura más literal.
- Hay que agregar que la actividad resultó gratificante para el grupo, pues la asumieron como un rastreo de pistas, una lectura para descifrar imágenes, que los condujo a hallar los rasgos del objeto buscado.



7.2.2 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MUESTRA

TEXTO DESCRIPTIVO

JESÚS



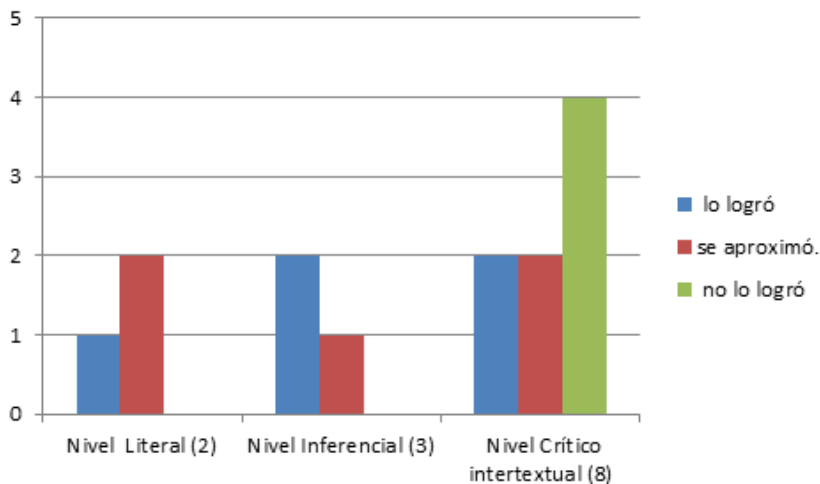
Durante la implementación de las actividades propuestas para la tipología de texto descriptivo, el niño mostró interés en el desarrollo de las mismas, para lo cual, en el nivel literal de tres preguntas planteadas logró dos y se aproximó a una. Jesús reconoció cuál de las imágenes mostradas correspondían al verdadero Lukas, identificando que los otros tenían diferente color en la cola y además sus accesorios no correspondían a la descripción dada por las maestras en formación. En actividades después de la lectura, él nombró las características del perro, reconociendo detalles del mismo, algunos como: el sombrero, un lunar en la nariz, una pata de color negro, entre otras. En la segunda sesión, se le dificultó nombrar las características de la pintura, aludiendo sólo a los diferentes colores que tenía el objeto, el tamaño, la forma y posibles usos que éste podría tener, se puede inferir, que para él fue fácil reconocer algunos de los detalles de las imágenes y de esta manera logró plantear una idea general del tema.

Por otra parte, en el nivel inferencial de tres preguntas respondió acertadamente a la totalidad de éstas. Se pretendió que partiendo de la descripción dada de la función de

algunos objetos o elementos usados por Lukas, el niño relacionará la información con las imágenes distribuidas, llegando a la identificar, dentro de las opciones brindadas, la que realmente correspondía. Además de esto Jesús, dedujo que, por ejemplo, las pinturas, le servirían al perro para pintar el balón, pues éste sólo es blanco y negro. El niño relacionó y comparó a Lukas, sus gustos y características, con los de la mascota que él tiene en casa.

Por último, en el nivel crítico-intertextual acertó a las ocho preguntas planteadas, mostró gran interés por lo realizado, pues durante las sesiones estuvo activo y participó. El niño fue propositivo logrando dar otro nombre a Lukas, aludiendo a su mascota; otro aspecto planteado por Jesús fue que el perro debería tener ropa. Así mismo, logra relacionarlo con otros animales como la vaca y el caballo por las manchas que estos tienen. Por otro lado, Jesús logró identificar que otras personas pueden hacer uso de los objetos que pertenecen al perro, como por ejemplo la pintura, también la pueden utilizar los pintores de las casa. Siendo evidente que en este nivel consiguió comparar los conocimientos adquiridos con su vida propia

EMILY



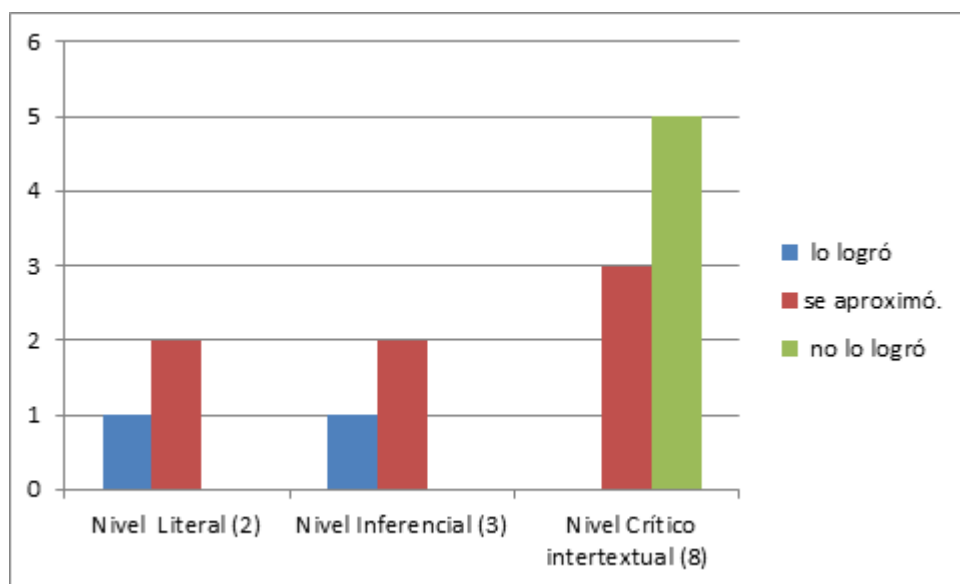
Durante la ejecución de las sesiones se reflejó que la niña participó activamente y se interesó en la realización de éstas, sin embargo, en esta tipología mostró dificultades en los diferentes niveles de comprensión lectora, de ahí que, para el nivel literal de tres preguntas planteadas logró una y se aproximó en dos. Por consiguiente, la niña reconoció e identificó detalles de las imágenes logrando enumerar las características de Lukas como el color de

sus ojos, algunos de los accesorios que éste tenía y así pudo identificarlo. No obstante, al preguntarle por cómo hizo para reconocerlo, no da una respuesta lógica, sino simplemente enunció que es el que ve en la imagen, sin explicar algunos rasgos muy distintivos que lo diferenciaban de las otras imágenes. En cuanto a las características del objeto, le llevó un poco más de trabajo describirlos detalladamente y nombrar las particularidades de éste.

Ahora bien, en lo que concierne al nivel inferencial, se propusieron tres preguntas de las cuales Emily logró dar respuesta a dos y se aproximó a una, dando cuenta de sus conocimientos previos, puesto que nombró a su mascota y las similitudes que ésta tenía con Lukas. Además de esto, partiendo de la información brindada, estableció relaciones entre los diferentes objetos para poder así identificarlos, así expresó que ella tenía que buscar el sombrero, pues en la descripción dada por las maestras en formación, se dijo que el perro lo utilizaba para ponérselo en la cabeza. Para ella fue complejo justificar otro uso que pudiera dar Lukas a este objeto.

Para concluir, en el nivel crítico-intertextual, se diseñaron ocho preguntas de las cuales logró satisfactoriamente dos, se aproximó en dos y no logró dar respuesta a cuatro de éstas, siendo este el nivel en el que la niña demostró más dificultad. De esta manera, se esperaba que encontrara similitud entre aspectos de su vida y características y/o gustos de la mascota, pero no logró identificar ninguna, ni logró proponer un nuevo nombre para el personaje y el objeto hallado, como tampoco llegó a relacionar a Lukas con otros animales. No obstante, Emily consiguió otorgarle otras características al perro, partiendo de las ideas que le dejó el texto, algunas de estas como “Lukas debería ser de peluche”.

YOUSEF



Durante la realización de las actividades propuestas, se reflejó que Yousef obtuvo avances significativos, aunque sigue presentando algunas dificultades especialmente en el nivel crítico-intertextual. Para el nivel de lectura literal se plantearon tres preguntas de las cuales logró responder una y se aproximó en las dos restantes. Para este nivel, se esperó que el niño identificara detalles del texto, con el propósito de develar cual era el verdadero Lukas. Reconoció algunas características como: la nariz de color negra y blanca, las manchas y el sombrero de color café con cinta roja, pero otras no llegó a precisarlas. Para la leche que era el objeto que él debía buscar en la segunda sesión, destacó detalles como: la leche sirve para tomar y para que el perro se refresque, pero no logró describir como era ésta.

En lo relacionado al nivel inferencial, se plantearon tres preguntas de las cuales Yousef logró una y se aproximó en dos. Mencionó acertadamente que su mascota presenta similitudes con Lukas, pues dice que a ésta también le gusta jugar con pelotas, demostrando capacidad para articular con su propia experiencia. En cuanto a las aproximaciones que tuvo, él identificó el objeto gracias a la ayuda de sus compañeros, mostrándose desinteresado por encontrarlo; adicionalmente, le es difícil asignarle un uso diferente al objeto, sin embargo le es claro la utilidad, el por qué y para qué lo puede utilizar el personaje trabajado.

En el nivel crítico-intertextual se develó que el niño aún presenta inconvenientes, esto evidenciado en que de ocho preguntas planteadas no logró acertar en cinco y se aproximó en tres de éstas. Yousef no consiguió asignarle un nuevo nombre a Lukas ni a los objetos, tampoco logró establecer diferencias ni semejanzas entre Lukas y otros animales. En otro interrogante, él se acercó a determinar quien más podría usar el objeto aparte del perro, para lo cual afirmó que la vaca también podría utilizar la leche, para luego asegurar que el perro no puede tomar yogurt, pues solo puede tomar agua y comida. Sus respuestas demostraron imprecisión lógica y no fueron acordes a las preguntas.

7.3 TEXTO ARGUMENTATIVO

7.3.1 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

SESIÓN 1

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL	
TEXTO ARGUMENTATIVO	FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Agosto 27 de 2014
<p>Objetivo: Brindar la posibilidad al niño de reconocer e identificar la función del texto argumentativo, apoyados en preguntas que potencien el antes, durante o después de la lectura.</p>	
<p>DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS</p>	
<p>Se inicia la sesión leyendo el texto: “Siempre actúo bien”, que envió el personaje que se les ha presentado: la gata Luna. En éste la gata relata cómo se siente frente a los llamados de atención por su comportamiento, que los otros juzgan como inadecuado, pero que ella ve perfecto. Luego se aborda a los niños con preguntas sobre lo que relata y argumenta Luna, y sobre su modo de percibir el comportamiento de ésta, Igualmente, se les pide qué consejos se le pudieran dar. Por otro lado, frente a las preguntas: ¿cuál es el comportamiento de la gata? y ¿cómo te parece el comportamiento de Luna?, las apreciaciones de los niños fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Que luna es una gata que se comporta mal. • -Que si no juegan con ella es porque no respeta y no pide permiso para coger las cosas. <p>En este momento la participación del grupo en general fue muy activa, puesto que para ellos el comportamiento de Luna era el indicado. Con las respuestas se pudo evidenciar que relacionaban el contenido del texto con sus propias experiencias, dado que llegaron a comentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Tenemos que portarnos bien, porque o si no la profe se pone brava. 	

- -Yo siempre pido las cosas prestadas.
- -Cuando le hacemos algo a un compañero tenemos que pedir disculpas.

De lo anterior, se puede decir que los niños concluyen que el comportamiento de Luna no es el adecuado y que por esto los compañeros no le prestan las cosas y no juegan con ella.

Para el segundo momento, se les informa que Luna desea visitarlos. Se les propone a los niños enseñarle a la gata normas de comportamiento y la importancia de éstas, así que ellos empiezan a participar, construyendo normas esenciales para ella tenga en cuenta; éstas son las siguientes:

- Hay que compartir.
- Pedir las cosas prestadas.
- En el salón no se puede correr.
- No hay que pelear con los compañeros.
- No se puede salir del salón sin permiso.
- No hay que decir groserías.
- Respetar a los amigos.

Con las normas establecidas los niños comentaron que hay que enseñárselas a Luna, para que aprenda a comportarse y para que pueda tener amigos.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
<p>En este nivel se apuntó a evaluar si los niños lograban explicar lo más relevante, y/o reconstruir el texto, pues se esperaba que el grupo pudiera identificar lo explícito y concreto del mensaje. Al indagar sobre cómo se Comportaba la gata, los niños respondieron: -La gata coge las cosas sin permiso, -El comportamiento es malo porque les pega a los compañeros, -Luna no respeta. Esto revela que la mayoría consigue reconstruir el texto y explicar lo más importante, en este caso: la forma de actuar de la gata, puesto que, los niños se muestran sorprendidos al ver sus actitudes.</p>	<p>En relación con el nivel inferencial, durante el desarrollo de la actividad se plantearon preguntas que permitieran dar cuenta de si los niños consiguen asociar o relacionar ideas con conocimientos previos. Además, si conseguían identificar causas y consecuencias de un suceso.</p> <p>En cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son las razones de la gata para actuar de esta manera?, se vio que les fue difícil dar una respuesta concreta; hubo algunos casos en los que las respuestas fueron: -Porque Luna es grosera, -No respeta y juega en el salón. En conclusión, se les dificultó dar una explicación del comportamiento, dado que los niños lo que</p>	<p>Con respecto al nivel crítico-intertextual, el cual es más exigente, se espera que los niños puedan concluir, reflexionar, opinar y valorar entorno al contenido del texto. Además que creen y construyan algo nuevo partiendo de lo que les deja éste. En este sentido las preguntas apuntaron a generar en los niños una interpretación crítica de lo leído. Las preguntas propuestas fueron:</p> <p>A. ¿Qué pasaría si la gata no acata las normas de comportamiento?</p> <p>B. ¿Cómo podría cambiar Luna de comportamiento?</p> <p>C. ¿Qué diferencia hay entre la gatita Luna y el león del cuento de Camino a Casa?</p> <p>Al escuchar las respuestas obtenidas y el nivel de participación de los niños, se puede deducir que ellos en su gran mayoría logran comprender desde una postura crítica lo que el texto trasmite y deja para ellos. Contestaron a la pregunta A: -Que molestaría y no se copiaría de los trabajos de los otros, - Que les pegaría a los amigos. A la pregunta B contestaron: -Diciéndole</p>

	<p>nombraban era las formas de actuar de la gata y no las causas que la llevaron a ser así.</p>	<p>que eso no está bien hecho, -también hay que decirle que no sea grosera, -Que hay que compartir, -Tenemos que portarnos bien y con eso ella también se porta bien. Con respecto a la pregunta C, algunos niños se centraron en las diferencias físicas de los personajes, y otros sí en su forma de ser:</p> <p>-El león se porta bien, pero Luna no, -El león cuida a la niña y Luna le pega a sus compañeros. De acuerdo con esto, se puede decir que muy pocos niños logran relacionar los contenidos de los dos textos y diferenciar lo característico de cada uno. También fue evidente que la gran mayoría del grupo no logró hacer un análisis crítico de los textos, pues se quedaron con lo literal que éste les ofrecía.</p>
--	---	---

CONCLUSIONES

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Al trabajar temas que les permitieran entablar relación con sus vivencias, los niños trabajaron motivados y mostraron mayor receptividad. De acuerdo con esto, Solé (1995) plantea que al verse la lectura como un reto desafiante e interesante y con la ayuda del maestro, el niño se dará cuenta que aprender a leer es divertido y además le permitirá ser autónomo. ➤ Al plantear propósitos en la lectura para entenderla y descubrir las intenciones que tiene, los niños lograron identificar el comportamiento de Luna y lo que éste significa. ➤ Los niños lograron identificar los argumentos de Luna para actuar de dicha forma, pero no los comparten y no están de acuerdo con ello, lo que les dio la posibilidad de tomar una postura crítica planteando sus desacuerdos y puntos de vista en esta situación, es así como ellos, contraargumentaron las razones del comportamiento de la gata Luna, dejando en evidencia lo que creían debía ser la forma de actuar de ella.
--

SESIÓN 2

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL	
TEXTO ARGUMENTATIVO	FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: Septiembre 3 de 2014
<p>Objetivo: Propiciar un espacio para el debate entre los niños y Luna, en el cual cada uno defiende y argumente el porqué de sus comportamientos, esto apoyado en actividades durante y después de la lectura.</p>	
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	
<p>Se organizó una fiesta y se dio la bienvenida a Luna, propiciando el espacio para que los niños, junto con la gata, bailaran. Estando en la fiesta, Luna molestaba a los niños: les</p>	

quitaba las bombas, los empujaba, no dejaba bailar, etc., lo que llevó a que ellos tuvieran diferentes reacciones. Algunos de ellos no se le acercaban, otros no querían jugar con ella y otros, por el contrario, se le acercaban y manifestaban su descontento e inconformidad por su actuar. Los comentarios de los niños fueron:

- Yo no te presto mi bomba porque tú le quitaste la bomba a otro niño y eso no se hace.
- Luna mala, hay que pedir las cosas prestadas.
- Porque no dices que te presten una bomba, pero no se la quites a los otros niños.

Por consiguiente, la maestra en formación detiene la fiesta y da la posibilidad a Luna que defienda su forma de actuar; para ello retoma el texto argumentativo que les había enviado la sesión anterior en el cual contaba su forma de ser y los niños a su vez le hacen saber su postura; de esta manera, cada parte hace su propia argumentación: Así la gata se defiende diciendo que:

-Como a mí me gustan las bombas quiero tenerlas todas, además todos ahí no me dejan correr tranquila, por eso me toca empujarlos, -Yo no soy grosera, es sólo que me gusta que me hagan caso.

Los argumentos de los niños fueron los siguientes:

-Luna, hay que pedir las cosas prestadas, -si tu pides el favor, te prestan las cosas, -hay que hacerle caso a la profe, porque es la persona más grande, -si compartes con nosotros, también compartimos contigo, -no hay que pelear, porque así nadie juega.

Los niños le dan sus argumentos y le hacen ver la importancia de tener un buen comportamiento, de respetar y seguir las normas del salón.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO – INTERTEXTUAL.
<p>Durante la lectura del texto argumentativo, en donde Luna exponía sus argumentos, los niños reconocieron las actitudes de la gata, logrando inferir fácilmente los planteamientos y la idea principal del escrito que les envió.</p> <p>Además de esto, los niños lograron plantear una idea general del texto, en la cual gran parte del grupo se dio cuenta que Luna estaba actuando mal y que debían hacerla consiente se esto.</p> <p>Finalmente, se pudo evidenciar que los niños comprendieron e identificaron lo que el texto</p>	<p>Con las preguntas y el conversatorio realizado, se pretendía identificar si los niños podían sacar conclusiones a partir de lo sucedido. Así, por ejemplo, a la pregunta: ¿Por qué es importante tener una buena convivencia? Respondieron: -Para que Luna tenga amigos, porque si se porta mal nadie juega con ella, -para que los otros niños le presten las cosas que ella necesita.</p> <p>Se pudo ver que para los niños fue importante que Luna conociera y respetara las normas, pues notaron que con ello podía llevar una sana convivencia, tener amigos, compartir con ellos y pasar ratos agradables, de esta manera identificaron lo más importante y</p>	<p>El conversatorio sirvió como motor de reflexión para los niños, llegando a relacionar lo sucedido con Luna, con sus propias experiencias. Deducen que es importante que Luna conozca las normas y comportamientos dentro del aula, porque así ella se podrá integrar más fácil en cualquier espacio y grupo y entenderá la importancia del respeto.</p> <p>Algunas de las apreciaciones de los niños fueron:</p> <p>"Si Luna conoce las normas y las pone en práctica, sabrá cómo comportarse en el salón".</p> <p>"Si Luna es obediente puede tener más amigos, porque la vamos a querer</p>

<p>les ofreció.</p>	<p>el mensaje implícito del texto, el cual apuntaba a poder identificar que los argumentos de Luna no justificaban su forma de actuar. Los niños lograron hacer inferencias, puesto que se dieron cuenta de que el mal comportamiento de Luna trae consecuencias, como ellos mismos las mencionaban: -La maestra la regaña, -No tiene amigos, y -A ningún niño le gusta compartir con ella.</p> <p>De esto podemos concluir que gran parte del grupo logra alcanzar este nivel, dado que para los niños la actitud de Luna es muy familiar, ya que algunos niños de su salón actúan en ocasiones como la gata.</p>	<p>más y todos jugarían con ella"</p> <p>Por otra parte, recalcan la relevancia de pedir disculpas cuando alguien pelea con otra persona. Además de esto, los niños reiteran el valor de escuchar a los otros, con el fin de tener una buena comunicación y por ende una sana convivencia.</p> <p>"Como la profe nos ha enseñado es importante escuchar a los demás compañeros"</p> <p>Para ellos también es fundamental el buen ejemplo, ya que de esta manera la gata ira cambiando su forma de ser y mejorará así su convivencia. Para lo anterior los niños lo argumentan de la siguiente manera:</p> <p>- "si nosotros nos portamos bien, ella también se va a aportar bien"</p>
---------------------	--	---

CONCLUSIONES

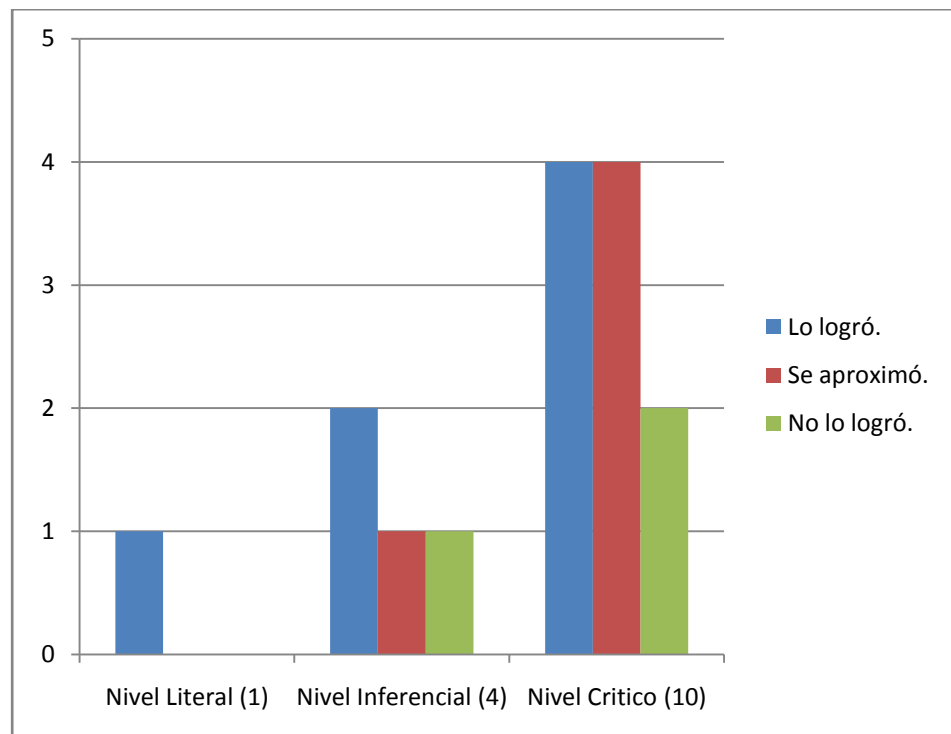
- Entre los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2009) se hace referencia a la lectura como un proceso de construcción de significado, en el que interviene el contexto, el texto y el lector. La conjugación de éstos permitirá que se dé la comprensión lectora. Lo anterior se vio reflejado en el momento en que Los niños consiguieron hacer un análisis partiendo de sus saberes y experiencias, logrando así apropiarse mejor el mensaje del texto argumentativo creado por Luna.
- Los niños lograron exponer sus argumentos y defenderlos, hasta el punto de hacer reflexionar y cambiar la postura de Luna, por medio de esta argumentación se creó un proceso de construcción de continuas hipótesis, que hicieron reflexionar a Luna y le plantearon posibles soluciones a su problema.
- Para Herrero (2006) con el ejercicio de la actividad discursiva, se construye la argumentación, esta se apoya del pensamiento, es decir, se defiende y soporta una idea o tesis central. En la realización de esta sesión la controversia permitió que los niños participaran activamente en la actividad, fomentando la argumentación y el debate, fue evidente que muchos presentaron argumentos que llevaron a la reflexión al personaje.



3.2 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA MUESTRA

TEXTO ARGUMENTATIVO

JESÚS

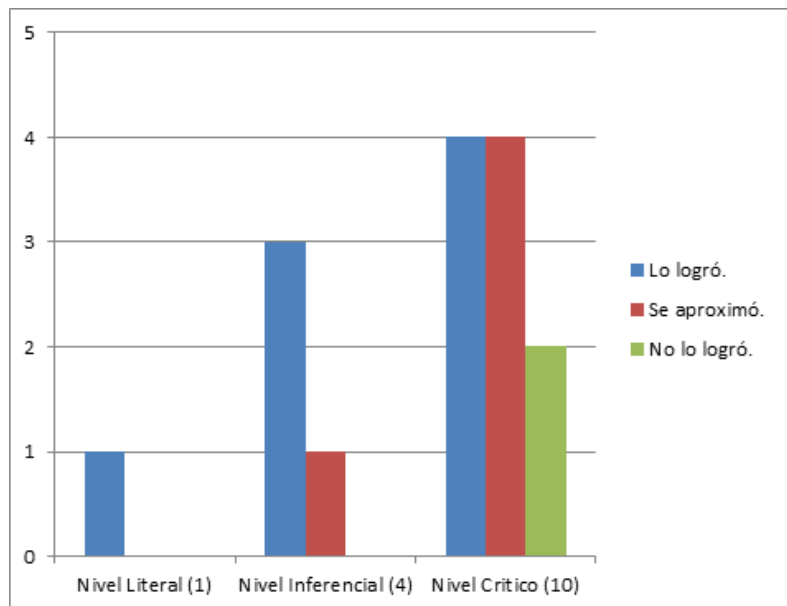


En la implementación de las actividades realizadas en la tipología de texto argumentativo, se evidenció que Jesús se acercó satisfactoriamente a los diferentes niveles de comprensión lectora, de ahí que, en el nivel literal logró responder correctamente la pregunta planteada, en este sentido él consiguió dar cuenta de lo más relevante y reconstruir la información brindada en las sesiones.

En cuanto al nivel inferencial, de cuatro preguntas planteadas logró dos, se aproximó a una y no logró una. Jesús estableció una relación con su propia experiencia, dado que reconoce la normatividad de su entorno escolar y por ello concluye que la gata se comporta mal, así como lo hacen algunos de sus compañeros, quienes saben que esto acarrea no tener aceptación de parte de los otros. Hay que señalar que el niño no consigue deducir las causas de las actitudes de Luna, pues reitera una y otra vez lo que son las actuaciones más no puntualiza con relación a de dónde surge su comportamiento. Finalmente, el niño no asoció los personajes (Luna Y el Lukas), pues consideró que no había relación entre éstos, sólo enuncia las características físicas de cada uno.

Ahora bien, en el nivel crítico-intertextual se plantearon diez preguntas de las cuales logró responder cuatro, se aproximó en cuatro de éstas y no logró dar respuesta a dos. Jesús dio su opinión, por ejemplo, planteó que la gata no debía comportarse así y que debía aceptar las normas, para no continuar como estaba. En la construcción colectiva de normas, Jesús contribuyó, dijo, por ejemplo, que hay que obedecer a la profesora y a los mayores y que hay que compartir con los amigos. Igualmente, relacionó experiencias con algunos compañeros de clase, entendiendo que ellos actuaban como la gata, lo que lo condujo a plantear soluciones, algunas como: Hablar con Luna cuando se esté comportando mal, para que sepa que lo que está haciendo no está bien hecho y cambie su actitud, también se debe decirle a la profesora cuando Luna se esté portando mal. A pesar de lo anterior, fue claro que al momento de dar un mensaje a Luna el niño simplemente reitera lo antes dicho, al explicar la importancia de la escucha, él considera irrelevante este aspecto. También señala que nunca se ha comportado como la gata, lo cual difiere de lo visto de su comportamiento en el aula y en la actividad.

EMILY

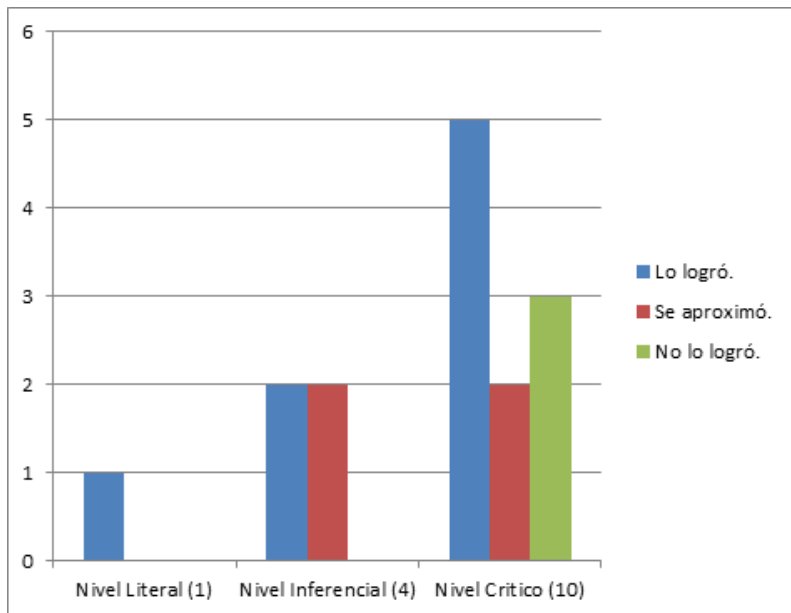


Con el texto argumentativo, se puede ver que Emily sigue manteniendo algunas dificultades en los diferentes niveles de comprensión lectora, sin embargo en el nivel literal logró satisfactoriamente responder acertadamente la pregunta planteada para éste, aquí la niña explicó los planteamientos más relevantes del texto, dando cuenta de los diferentes comportamientos.

En cuanto al nivel inferencial, de cuatro preguntas logró tres y se aproximó a una. Con esto se hizo claro que ella consigue identificar causas, como que la gata se comporta así porque, seguramente, su mamá se lo permite. Se pudo advertir que también relacionó con conocimientos previos, pues al igual que Jesús, identificó que así como se comporta Luna, lo hacen muchos de los compañeros. Así mismo, concluyó que Lukas y Luna no podrían ser amigos, pues un perro y un gato, según lo que ella conoce, no llevan buenas relaciones. Otro aspecto importante es que deduce que su actuación lastimó a los compañeros y como consecuencia de todo lo sucedido, identifica que la construcción de normas es para que se comporten bien y en beneficio de todos. Se entendió como respuesta aproximada el hecho de que contestara solamente que el comportamiento de Luna le pareció malo, sin interés de ahondar en una explicación sobre ello.

En el nivel crítico-intertextual se plantearon diez preguntas, de las cuales Emily logró responder acertadamente a cuatro, se aproximó en otras cuatro y no le fue posible dar respuesta a dos. La niña da su opinión acerca de las acciones de Luna y considera que es grosera, pero no justifica más allá de esto. Además establece que Luna debe conocer las normas de clase para aprender a portarse bien. Ella reconoce que su comportamiento es muy diferente al de la gata, por lo que se deduce que compara la situación y reflexiona sobre su propia experiencia, evidenciándose esto en la lejanía corporal que establece con el personaje, mostrando con ello rechazo a sus actitudes, pues manifiesta que no le gusta pelear con sus compañeros y le gusta compartir las cosas que tiene con sus amigos. Cuando se le pidió a Emily establecer un juego intertextual entre Luna y el León del cuento Camino a casa, ella sólo identifica características físicas de los personajes, sin llegar a reconocer las distinciones comportamentales. Referente a la importancia de la escucha, considera que esto es necesario porque así debe ser, más no por el interés de entender lo que el otro expresa.

YOUSEF



Durante el transcurso de las sesiones, se constató que Yousef tuvo avances significativos en la comprensión de textos, puesto que las respuestas fueron más acertadas. De esta manera

en el nivel literal logró recontar todo lo sucedido con Luna y enuncia lo más relevante sus actos.

Para el nivel inferencial, de cuatro preguntas logró dar respuesta a dos de éstas y se aproximó a otras dos. En la actividad se identificó que al niño se le facilitó establecer las consecuencias de los actos de Luna (va a ser castigada, los otros la van a rechazar, se va a quedar sola, etc.), pero no logra deducir cuáles serían las causas de las actitudes de la gata. Al interrogarlo sobre si a la gata le gustaría ser amiga de Lukas, él opina que seguramente sí, porque ambos son animales, demostrando esto que la comparación es muy básica y superficial. Al momento de dar cuenta de sus conocimientos y sus experiencias de vida, se le dificulta hacer este tipo de relaciones, pues no ve reflejado lo vivido con Luna, en otra ocasión.

En lo que concierne al nivel crítico-intertextual, se plantearon diez preguntas de las cuales el niño, logró dar respuesta a cinco, se aproximó en dos y no logró dar respuesta a tres de éstas. Una opinión que sobresale de Yousef es que consideró que una de las diferencias entre el León (del cuento Camino a casa) y Luna, es que éste es bueno y Luna Mala, sin sustentarlo. En cuanto a la trascendencia de la escucha, el niño concluyó que es fundamental para recibir consejos y para saber cómo actuar, lo cual resultó ser una respuesta muy acertada, de acuerdo con el proceso que se ha evidenciado con él. Esto mismo lleva a entender que la relación con experiencias previas sí se genera con esta pregunta, pues su respuesta obedece a que la maestra ha mencionado algo semejante al respecto y al parecer él lo ha interiorizado. Debe resaltarse igualmente, que participa activamente en la construcción de normas para que la gata pueda convivir con los demás. Por último, en el punto referido a dar un mensaje para Luna, sus argumentos resultan ser una repetición de lo antes dicho o escuchado de sus compañeros.

7.4 TEXTO EXPOSITIVO / INFORMATIVO

7.4.1 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

SESION 1

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL		
TEXTO EXPOSITIVO / INFORMATIVO	FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: septiembre 11 de 2014	
<p>Objetivo: Generar conocimiento en los niños sobre la estructura del texto informativo a través de la noticia, propiciando un entorno de comprensión del texto trabajado, en el marco de actividades antes, durante y después la lectura.</p>		
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS</p> <p>Se les llevó a los niños un pequeño periódico en formato de medio pliego, en donde apreciaron tres titulares, que poseían texto escrito corto e imágenes llamativas que ocupaban la mayoría del espacio. Se escogió como tema central de todos los artículos al murciélago, el cual serviría de personaje para la siguiente sesión. En los textos se habló de la alimentación de las diversas especies de este animal y algunas de las características más relevantes de cada una. Antes de la lectura se dio la oportunidad para que los niños opinaran respecto al tema y conversaran sobre lo que ellos pensaban y sabían de estos animales. Algunas de sus intervenciones fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Yo solamente he visto murciélagos en televisión. • -A mí no me dan miedo los murciélagos. • -A mí me dan miedo los colmillos de los murciélagos. • -Los murciélagos le sacan la sangre a las personas y se la comen. <p>Después de leídos y comentados los textos, se realizó un dibujo en dónde los niños plasmaban cuál de las especies expuestas, fue de su preferencia.</p> <p>En toda la actividad, los niños se mostraron muy interesados por las noticias y lo que se les contaba de los murciélagos, logrando asimilar la información que se les estaba brindando con algunas cosas que ellos ya conocían de su cotidianidad o de experiencias vividas anteriormente.</p>		
NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO-INTERTEXTUAL.
En este nivel se estaba evaluando que los niños identificaran lo más relevante o principal de lastres noticias presentadas. Para el grupo en general, fue fácil dar	En éste nivel se realizaron preguntas antes de la lectura, dando la posibilidad a los niños de hablar sobre sus saberes previos o experiencias vividas, en las que debían hacer referencia al lugar donde	En este nivel se evaluó que los niños logran identificar qué aprendizaje les dejó el texto y la experiencia. Así, ellos concluyeron que los murciélagos se alimentan diferente a los humanos y no

<p>cuenta del contenido; entre los datos ofrecidos por los niños se resaltan algunos como:</p> <p>"Los murciélagos comen ratas y ratones"</p> <p>"Algunos comen frutas y otros se comen los insectos que son molestos"</p> <p>"Los murciélagos no se comen la sangre de las personas, sólo algunos se comen la sangre de otros animales"</p> <p>"Algunos murciélagos se alimentan del néctar de las flores"</p> <p>Se pudo evidenciar que los niños se mostraron interesados en el tema, puesto que este animal les despierta mucha curiosidad, además de esto, los niños recontaron lo más representativo de la información que escucharon y apropiaron lo que fue más significativo para ellos.</p>	<p>ellos creían que viven los murciélagos, de lo que se alimentan y si alguna vez habían visto uno de éstos. Una de las ideas significativas expuesta por uno de los niños fue que estos animales viven en cuevas, porque es allí donde pueden identificar el sonido de los animales que pueden ser su alimento. Hay que resaltar que muchas de las respuestas correspondieron a los conocimientos adquiridos a través de los medios de comunicación, especialmente la televisión, como por ejemplo, referirse al murciélago como vampiro, influenciados por lo visto en programas infantiles.</p> <p>Adicionalmente, se realizaron preguntas con las que se esperaba que los niños hicieran predicciones partiendo del título, como por ejemplo: ¿Qué crees que comen los murciélagos?</p> <p>Las respuestas arrojadas permitieron ver que para la mayoría del grupo la concepción que se tenía era que únicamente se alimentan de sangre. Posteriormente, los niños asocian la información dada con sus saberes previos, pues algunos que tiene familia en el campo, los conocían y hablaron de las cosas que sabían de ellos, otros, como ya se mencionó, habían adquirido algunos conocimientos por medio de programas de televisión.</p>	<p>sólo con sangre, también pudieron establecer y contrastar las características de cada especie de murciélagos (frutero, café y vampiro), enunciando cuál era de mayor agrado y por qué, reflejado en un dibujo que se realizó al final de la actividad.</p> <p>Adicionalmente, partiendo de la portada del periódico, los niños logran predecir el tipo de texto con el que se trabajó, el cual era la noticia.</p> <p>Finalmente, se puede ver que en esta tipología los niños mostraron un avance, dado que, con respecto a las anteriores sesiones, en esta oportunidad las preguntas crítico-intertextuales fluyeron mucho más rápido. Además, hay que resaltar que la imagen, fuera de la lectura en voz alta realizada por las maestras en formación, les ayudó a asimilar muy ágilmente el contenido y a establecer relaciones.</p>
---	---	--

CONCLUSIONES

- Por medio de la lectura de imágenes los niños logran predecir lo que estaba planteado en los tres titulares. Solé (1998) en Estrategias de Lectura, plantea la predicción como ejercicio cognitivo fundamental de la lectura, en la que se tienen en cuenta los conocimientos previos del niño, para que pueda hacer suposiciones y anticipaciones del contenido del texto.
- Durante la lectura de las noticias, los niños asocian su conocimiento y experiencias con lo proporcionado, pues parte de sus conocimientos para darle significado a lo que lee.
- Según Jurado (1998), en el momento que el niño asocia los conocimientos de diversos textos con lo que está leyendo, tiene la capacidad de identificar la superestructura textual y las intenciones plasmadas. De acuerdo a esto, se reflejó que los niños lograron diferenciar una noticia de otros textos, ya que la manera como fue presentada (el formato), así como la información expuesta, los llevó a identificar los rasgos de esta tipología.
- Después de todas las sesiones anteriores, los niños se muestran mucho más familiarizados y certeros en cada uno de los niveles de comprensión. En los planteamientos de Solé (1998), se menciona que la lectura es un “proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa, respetuosa y ajustada”, y ha sido claro que si esto se realiza a conciencia, el muy posible que la construcción de sentido emerja.

SESION 2

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN A NIVEL GRUPAL

TEXTO EXPOSITIVO / INFORMATIVO	FECHA DE LA IMPLEMENTACIÓN: septiembre 17 de 2014
Objetivo: Propiciar una experiencia enriquecedora con el fin de dar claridad a las características del texto informativo, de modo que se dé su reconocimiento y comprensión mediante actividades durante y después de la lectura.	
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS <p>En el patio trasero del área de preescolar, se representó el habitat del Murciélago (una cueva), en la que se encontraban rincones con información (carteles, afiches, objetos y alimentos reales, audio con sonidos propios del animal, el periódico de la sesión anterior) de dichos animales, dispuesta de manera que los niños pudieron tener acceso a ella. Con ello, los pequeños reconocieron el habitat, las características físicas, alimentación, posibles riesgos de extinción, cualidades y forma de vida del murciélago.</p> <p>Durante el recorrido los niños se mostraron interesados y participativos. El hecho de tener experiencias e información previa propició que hubiese mayor interés y apropiación por el tema. La organización del espacio –la cueva- y los elementos que se colocaron allí, ayudaron a que los niños estuvieran muy dispuestos y dinámicos. Inicialmente se permitió que exploraran solos la cueva, insistiendo en que hicieran un ejercicio de observación cuidadoso. Posteriormente, se realizó la sesión a partir de un recorrido guiado en donde ellos</p>	

participaban comentando las imágenes o le que se explicaba. También se interactuó a partir de preguntas que permitían entrever si la lectura que hicieron solos los llevó a sacar conclusiones.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO–INTERTEXTUAL.
<p>Durante la visita a la cueva surgió una pregunta(no contemplada en la planeación) con la cual se pretendió que los niños identificaran lo más importante y principal de la información brindada. A partir de ¿Qué información hay en la cueva?, los pequeños nombraron lo que vieron en la lectura de imágenes no guiada (libre) que realizaron. Algunas de sus apreciaciones estuvieron referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los murciélagos no tiene manos, pero pueden usar sus alas. - Además de las cuevas, los murciélagos pueden vivir en los techos de las casas. -La mamá murciélago está pendiente y cuida a sus bebés. - Hay animales que se comen los murciélagos. - Los murciélagos mamá reconoce a sus hijos por la forma en que llora. <p>Demostrando así que la gran mayoría logró una lectura literal de lo que se encontraba dentro de este espacio.</p>	<p>En este nivel se plantearon preguntas en las que se pretendió que el niño dedujera el significado imágenes de acuerdo al contexto de la información brindada. Se les mostró un cartel de cómo dormían los murciélagos, para que ellos comentaran al respecto, entre las apreciaciones obtenidas se resaltan las siguientes: los murciélagos no duermen en cama como nosotros, éstos duermen de cabeza.</p> <p>Después del recorrido libre y de la anterior pregunta, se pasa a explicaciones de parte de las maestras en formación sobre lo expuesto en los carteles. Esto da pie a que los niños pudieran extraer información nueva, que fuera susceptible de ser relacionada con otros conocimientos. Comentan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo así? ¿Los murciélagos cantan? -Las lechuzas se comen los murciélagos. - Las mamás murciélagos cuidan a sus bebés. - Los murciélagos nos ayudan porque se comen a los insectos y a los ratones. <p>Con lo anterior se observa que la capacidad de anticipación se obtiene en los niños, así como su habilidad para relacionar información y tomar lo más interesante para ellos.</p>	<p>En este nivel se esperó que los niños pudieran aportar, opinar y comparar con otros conocimientos. Frente a la pregunta de ¿qué fue lo que más les gustó de los murciélagos? dijeron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A mí me gusto la guardería. -Que los murciélagos comen fruta. -Me gusta que duermen colgados. <p>Así mismo, los niños logran proponer un nombre para la cueva. Algunos fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El mundo de los murciélagos. -La casa de los murciélagos. -Cueva del terror. - Cueva de murciélagos. <p>Establecieron semejanzas entre los murciélagos y Lukas, de lo cual surgió:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se parecen en los colmillos. -Las patas, porque tiene garras. -Que los murciélagos también pueden ir a la casa. <p>Cuando se les interrogó acerca de qué harían si tuvieran un murciélago en casa, comentaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo cuidaría mucho - Le daría comida y lo protegería. -Yo lo cuidaría de las aves para que nada le pase. <p>En este nivel se encontró</p>

que muchas de las respuestas resultan ser superficiales, en algunos casos, incoherentes o inapropiadas. Igualmente, se identificó que las relaciones que se esperaban encontrar con otras sesiones o actividades realizadas, se desvirtuaron, como lo sucedido con Lukas, ya que se dan rasgos del personaje que éste no poseía.

CONCLUSIONES

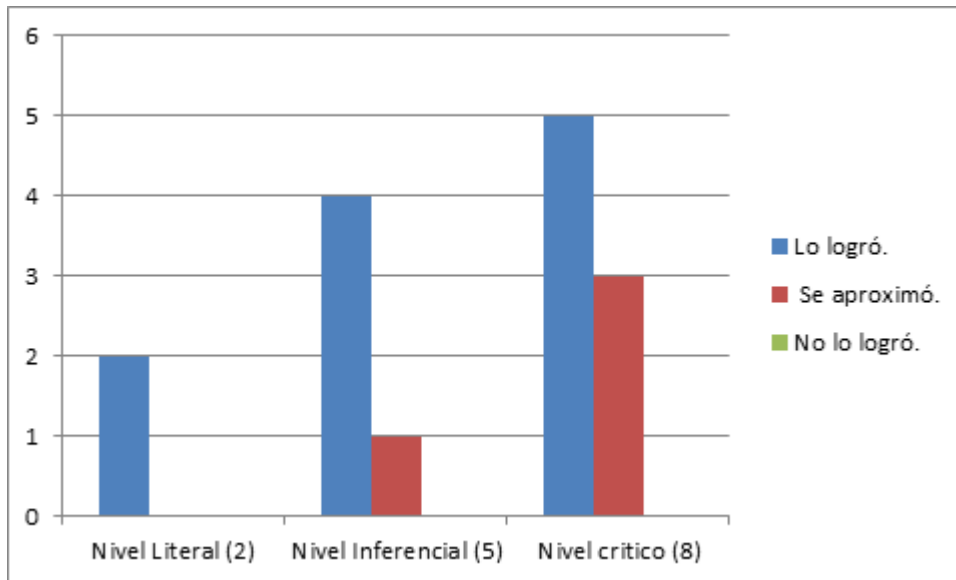
- La lectura, según Solé (1995) le debe proporcionar momentos de ocio y diversión que permitan al niño conocer lo desconocido, cosas reales o imaginarias, brindándole experiencias de goce y placer. En efecto esta experiencia logró ser enriquecedora para los niños, lo cual les permitió apropiarse de nuevos conocimientos de manera significativa.
- Se hizo evidente que los niños presentan una alta asimilación de los niveles literal e inferencial, en tanto que el nivel crítico-intertextual les genera mayores dificultades.
- El animal seleccionado les causó intriga, motivándolos a participar activamente y de esta manera interiorizar mejor la información. Para llegar a esto se partió de los intereses que tenían los niños al leer, de esta forma, Jolibert (1997) plantea que el niño hace una lectura constante de su entorno para así desenvolverse mejor en éste, lee para satisfacer sus necesidades, resolver sus inquietudes o simplemente por gusto propio, es decir, se lleva a cabo un proceso de lectura con significado.



7.4.2 ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA MUESTRA

TEXTO INFOMATIVO

JESÚS

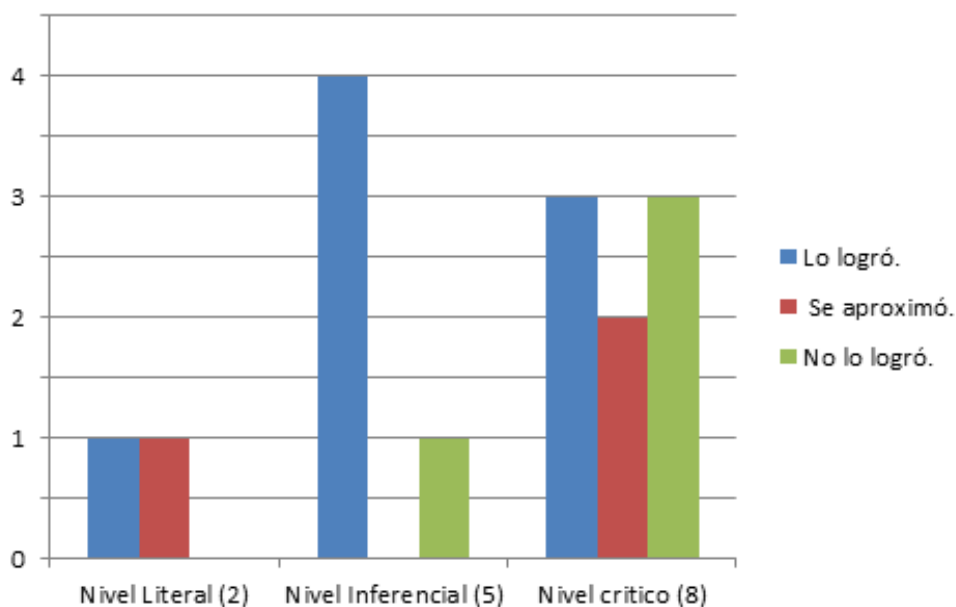


El niño en el nivel literal logró dar respuesta a las dos preguntas formuladas, en las que debía recapitular lo dicho en la noticia para identificar lo más relevante o principal, para lo cual destacó datos como que los murciélagos se alimentan de frutas y algunos de otros murciélagos. Así mismo, identificó detalles del texto, ya que para él fue fácil diferenciar la alimentación de cada una de las especies de los murciélagos.

En el nivel inferencial, de cinco preguntas planteadas el niño logró cuatro y se aproximó en una. Jesús demostró los conocimientos previos que tiene acerca de los murciélagos, haciendo referencia al hábitat de éstos, enunciando que viven en cuevas. Además, sostuvo que ha visto a dichos animales, pero no se asustó al verlos. Cabe resaltar que para describirlo, utilizó su cuerpo con ademanes que hacían referencia a sus alas. Aunque mencionó y relacionó muchos de los datos expuestos y observados, omitió otros que sí fueron reconocidos por otros compañeros.

En cuanto al nivel crítico-intertextual, se hicieron ocho preguntas de las cuales Jesús logró dar respuesta a cinco y se aproximó en tres. Para este nivel, se pretendió que reconociera el tipo de texto partiendo de la portada del periódico, para lo cual el niño logró inferir acertadamente que se trató de una noticia. Al momento de dar un nombre a la cueva en la construcción grupal, Jesús propone el nombre "Amo a los murciélagos", justificando que se deben cuidar y querer. Para el niño, los murciélagos son buenos, porque no se comen a las personas, agregando que su habilidad para volar es lo que más le gusta. De igual forma, relaciona la buena alimentación que tienen los murciélagos y Lukas.

EMILY



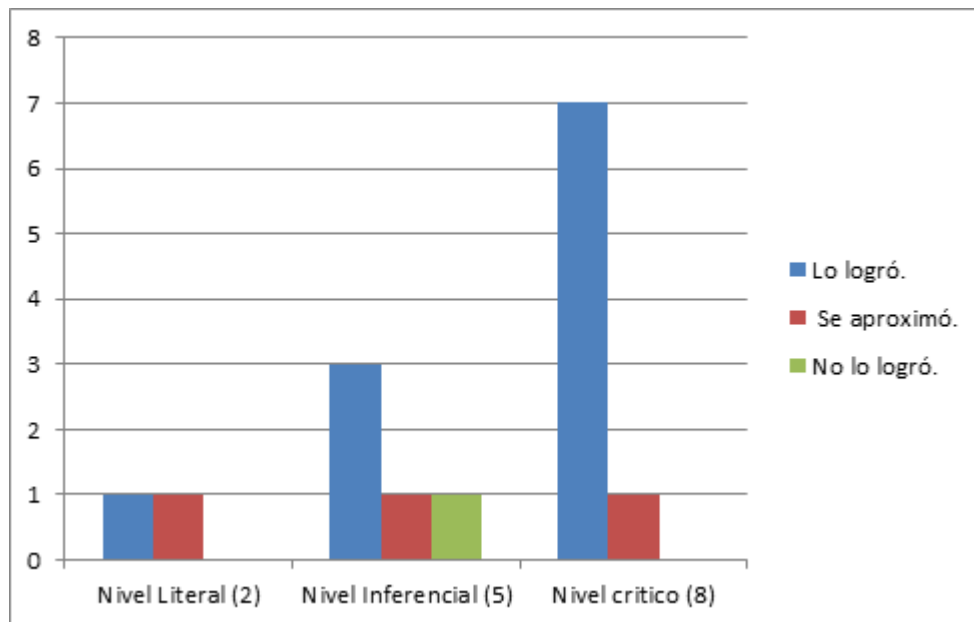
En la realización de las dos sesiones de esta tipología la niña tuvo avances, pero se le dificultó dar algunas respuestas acertadas. En el nivel literal de dos preguntas planteadas logró dar respuesta a una y se aproximó en otra. La niña no retoma muchos de los datos relevantes de la noticia, sólo rescata lo que comen los murciélagos, sosteniendo que se alimentan de insectos, frutas y sangre. En el recorrido de la cueva, vuelve a recalcar, el tema de la alimentación, obviando los demás datos.

En cuanto al nivel inferencial, de cinco preguntas planteadas logró cuatro y falla en una. A diferencia de Jesús, Emily manifiesta nunca haber visto un murciélago; expresó que si lo

llegara a ver, le daría mucho miedo tenerlo cerca, afirmando que no le gustaría tener uno en casa, pero si tuvo claro que los murciélagos no sólo se alimentan de sangre, sino que además, comen moscas y frutas. No reconoce en las imágenes mostradas la forma como duermen estos animales, pues al preguntar sobre esto, afirma que duermen de pie. La niña encuentra nueva información en la cueva, como por ejemplo: los murciélagos vuelan, reconoce los depredadores de estos, etc.

Ahora bien, en el nivel crítico intertextual, se propusieron ocho preguntas de las cuales logró tres, se aproximó en dos y no logró tres. Emily reitera su desagrado por los murciélagos, por lo que no atribuye cualidades a esta especie de animales, sin embargo, al proponer un nombre para la cueva, ella sugiere "Cuevalandia". Adicionalmente, la niña relacionó los murciélagos con Lukas, afirmando que por ser animales se podrían llevar bien. Aunque se vio interés y motivación en ella al momento de realizar las actividades, al preguntarle si aprendió algo nuevo de éstas, dice que esta información ya la conocía.

YOUSEF



En la realización de las actividades para esta tipología textual, fue notorio un avance en el proceso lector de Yousef, de ahí que, en el nivel literal de dos preguntas plateadas logró una y se aproximó en otra. Durante la sesión, el niño identificó aspectos importantes de la vida y alimentación de los murciélagos, sin embargo, al establecer diferencias entre las especies de este animal, confunde muchos de sus rasgos.

En cuanto al nivel inferencial, de cinco preguntas planteadas logró dar respuesta a tres de éstas, se acercó a una y no logró dar respuesta a otra. El niño identificó el tipo de texto leído, pues claramente reconoció que se trató de una noticia. Estableció relaciones interesantes, ya que dedujo que tanto los murciélagos como las personas comemos frutas y algunas plantas. A diferencia de Emily, Yousef comentó haber visto un murciélago en su casa, relatando el suceso, el cual resultó poco creíble dado que vive en un apartamento de Bogotá. Una de sus conclusiones fue bastante errada, porque aseguró que los murciélagos viven en Colombia, demostrando poca atención en la información suministrada por las maestras en formación, en donde se especificaron las condiciones de vida de los murciélagos.

En el nivel crítico-intertextual, el niño tuvo un avance significativo. De ocho preguntas planteadas logró siete y se aproximó en la restante. Para él fue de gran relevancia reconocer como aspecto positivo de estos animales que no se comen a la gente, ni le chupan la sangre. Afirmó que si en alguna ocasión apareciera un murciélago, lo dejaría libre para que volara y de esta manera pudiera llegar con su familia. Igualmente se identificó su capacidad propositiva, dado que Yousef creó un nombre para la cueva, llamándola "Ciudad de murciélagos", sin embargo, su respuesta demuestra que sigue estableciendo una relación equivocada entre éstos y lo urbano. Algo que se le dificultó fue comparar a Lukascon los murciélagos, pues solamente hizo referencia a las patas, sin nombrar porque se asemejaban.

CONCLUSIONES

Luego de la realización de esta Propuesta Pedagógica, quedan múltiples reflexiones y conocimientos pedagógicos y teóricos con relación a los procesos vinculados con la lectura. En primera instancia, se ha podido comprender que ésta no puede ser vista como la adquisición de una técnica para la decodificación de signos lingüísticos o la apropiación de un mensaje que trasmite un autor, por el contrario, implica una variedad de procesos, factores, niveles y hasta estados emotivos de parte del lector, para que pueda llevarse a cabo.

Así, se comprendió que el sujeto lee con propósitos claros, los cuales son motivados por él mismo o por la intervención de un adulto, pues como lo afirma Jolibert (1997), una verdadera lectura parte de las necesidades e inquietudes del lector y se potencia mediante las diversas estrategias que se le planteen al sujeto. Con respecto a las estrategias, se evidenció que toda actividad vinculada con el juego, el placer, los intereses del lector y la sorpresa, incitan a la lectura. Esto no puede seguir siendo visto como un mero adminículo o recurso más de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que éstas son las maneras como se permite que el niño y la niña gocen, se apropien y construyan conocimiento, viviéndolo con agrado.

También, se hizo palpable que es crucial el acompañamiento y la orientación que debe realizar el docente. Es por ello, que la mirada de este último no puede quedarse en lo tradicional, debe transformarse y trascender, asumiéndose de manera innovadora, propositiva, comprensiva con respecto al proceso de cada sujeto, conocedora de los gustos de los aprendices, sustentada en una continua indagación teórica y en una reflexión constante del hacer pedagógico. Apoyados en Jolibert (1997) y en la experiencia obtenida con este trabajo, se concluye que al maestro es un facilitador y orientador del conocimiento, que ayuda al niño a leer, haciéndolo experimentar y explicitar las claves y estrategias de la

lectura para que en algún momento sea capaz de administrarla por sí solo. Así y sólo así, se podrá generar una conexión duradera con la lectura, con la lectura significativa. Con la orientación del docente, el niño va superando sus obstáculos, de tal manera que no pierda el interés y motivación para acercarse a la lectura.

De igual forma, se hizo evidente en este trabajo que ha de primar el hecho de configurar en los sujetos rutinas para la construcción de sentido, lo cual implica que se conforme esta habilidad desde los primeros acercamientos a la lectura, de modo que el niño y la niña entiendan que en los diferentes procesos de comunicación es relevante que se construyan significados. Se considera que se lee en todo momento, en función de la vida (Jolibert, 1997), así, la oralidad, la imagen, la corporalidad, la gestualidad, los entornos, las acciones, etc., se convierten en los primeros textos que debe leer el individuo, textos llenos de mensajes (explícitos e implícitos), textos que requieren un lector que deleve los múltiples sentidos. De modo que el niño desde el primero momento empieza a hacer ejercicios de lectura, lecturas que va construyendo en su interacción con los otros, el mundo y consigo mismo. Por su parte el adulto, el docente, debe potenciar la comprensión e interpretación que se realice de éstos (para este proyecto se hace por medio de la pregunta), para que el niño y la niña lleguen a altos niveles y no se queden tan sólo en el tradicional nivel literal. El proyecto aquí presentado comulga entonces con lo que plantea Fandiño (2009) quien propone la necesidad de ampliar las experiencias que los sujetos puedan llegar a tener, estimular la imaginación y brindar experiencias placenteras que les permitan ampliar sus conocimientos y sus inquietudes. Según lo anterior, se pudo entender con este proyecto, que la lectura de diferentes textos de la cultura es vital. Se lee el contexto, lo que hay en él, los otros y las cosas que circulan de manera constante. Es por ello, que al introducirse en un contexto alfabetizado, este proceso no debe quebrantarse, sino hacer de él una transición en la cual se retome lo conocido por los sujetos y se convierta en base para formar lectores placenteros y autónomos.

Lo anterior mencionado, se potencia aún más mediante el acercamiento a la diversidad discursiva, logrando inmersión en las disímiles funcionalidades del lenguaje, en el establecimiento de diferencias estructurales entre una forma y otra, y en la identificación de

la intencionalidad propia de cada discurso. Lo que significa que el niño podrá ir distinguiendo variedad de discursos, variedad de lecturas y realizando acciones de análisis y reflexión que lo llevaran a traspasar fronteras de lo comprendido a lo interpretado.

Otra conclusión importante fue que la comprensión lectora no se desarrolla de manera lineal, es decir, los tres niveles de lectura (Literal, inferencial, crítico-intertextual), no se dan uno después del otro, sino que se entrelazan durante el proceso. En la implementación de la Propuesta se vio claramente esto, por ejemplo, muchos niños y niñas en ocasiones podían lograr algún aspecto referido al nivel crítico-intertextual, sin haber pasado todos los puntos relacionados con lo literal. Así mismo, se pudo inferir que están más acostumbrados a responder preguntas de tipo literal, sin que se les exija o potencien los niveles inferencial y crítico-intertextual, esto por cuanto los docentes también tienen por costumbre formular actividades tendientes a este nivel, dejando de lado procesos más avanzados. Se concluye que el niño, mediante la guía del maestro, interroga un texto para ir más allá de lo literal logrando profundizar, cuestionar e interpretar claramente lo leído, entonces, de acuerdo con la intervención del maestro se pueden realmente potenciar todos los niveles.

Igualmente, se evidenció que el uso de estrategias propuestas por Solé (1998), así como el uso de la pregunta, fueron las herramientas más pertinentes, pues fue mediante éstas como se permitió jalonar la comprensión e interpretación de las diferentes tipologías textuales, en sus diferentes niveles. Con ello, se advirtió que los niños y niñas realizaron habilidades cognitivas importantes, de modo que la opinión, la creación, la relación, la comparación, la anticipación, la recapitulación, la predicción y la reflexión fueron presentándose paulatinamente en sus lecturas. Con respecto a esto, se reconoce con Solé (1998) que con las estrategias de antes, durante y después de la lectura, no se está trazando un camino estricto a seguir, sino, son elementos que se deben tener en cuenta a la hora de potenciar la lectura. De hecho cada texto, cada intención de lectura, cada sujeto, pone en juego una u otra estrategias en busca del sentido de lo leído.

Para finalizar, llega a visibilizarse con la Propuesta aplicada, que hubo avance en los niveles de lectura en el grupo Transición 1, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; las sesiones de trabajo implementadas, las lecturas realizadas (las cuales no se resumieron

a lo lingüístico, ni fueron tomadas de fuentes ya realizadas, sino creadas por las maestras en formación de acuerdo con los intereses del grupo), el acercamiento a la lectura desde lo lúdico, el dejar fluir la inquietud y la interrogación del niño, así como la pregunta intencionada y orientadora por parte de las maestras en formación, mostraron en muchos momentos crecimiento en las capacidades lectoras de los niños. Así, fue recurrente que las actividades estuvieran permeadas por: el interés frente a lo que se hacía; la inquietud por saber, conocer e intervenir; la reflexión frente a lo que se entendía, comprendía y descubría; la capacidad de sustentación de las ideas y reflexiones, basada en las experiencias y en los concomitantes construidos culturalmente; la habilidad para relacionar con otros conocimientos; la capacidad discursiva, potenciándose en muchos momentos la oralidad y la escucha en los niños mediante la participación que hacían en las reflexiones frente a lo leído, y por la capacidad para hacer lectura de diversos signos. Se considera que si se vivenció una estrategia pedagógica diferente y estimuladora, que invitó y, tal vez seguirá invitando, a los niños a la construcción de sentidos y significados. Sin embargo, es claro que con ello hasta ahora se da inicio a un proceso que debe durar toda la vida, y que ha de ser fuerte durante la escolarización del sujeto. Si lo iniciado se trunca, será inevitable que muchos de los adelantos conseguidos se estanquen o vuelvan a su estado original. Se espera que con las intervenciones realizadas y con los resultados obtenidos, la institución y, aún más, la docente titular, hayan podido generar un análisis de sus prácticas y realicen una posterior modificación de sus dinámicas con relación al mundo de la alfabetización, en especial la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ AGUDO, S. ET AL. (2000). *Interacción y competencia comunicativa. Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- ✓ ÁVILA PENAGOS, Rafael. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519.
- ✓ DOMÍNGUEZ C. Gloria y BARRIO V. Lino. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- ✓ FANDIÑO Graciela. (1997), "El trabajo por proyectos y escuela nueva", en *El proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Serie Publicaciones para Maestros.
- ✓ FERREIRO Emilia. (1990). *Procesos de alfabetización en proceso*. Buenos Aires, CEAL.
- ✓ FLÓREZ, Rita. et al. (2009). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En *Memorias 9º congreso nacional de lectura* Funda lectura. Los niños son un cuento. La lectura y la primera infancia.
- ✓ GARCÍA VERA, Nylza Orfir. (2008). [En línea]: *La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje*. *Revista Enunciación*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, vol. 13. [Fecha de consulta: 11 de Junio de 2014]. Disponible en:
<<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1264>>
- ✓ HERRERO CECILIA, Juan. (2006). *Teorías de pragmática, lingüística textual y el análisis del discurso*. España: Editorial Universidad de castilla – La mancha, colección monografías.

- ✓ JOLIBERT, J. (1997). *Formar niños lectores y productores de textos*. Propuesta de una problemática didáctica integrada.
- ✓ JOLIBERT, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Editorial Manantial.
- ✓ JURADO VALENCIA, F. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Plaza y Janés.
- ✓ JURADO VALENCIA, F. (2003). *La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura*", en *Revista Magisterio*, núm. 002. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- ✓ JURADO VALENCIA, F. (2004a). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: asociación colombiana de semiótica SEM.
- ✓ JURADO VALENCIA, F. (2004b). La literatura en la educación básica y media: El diálogo entre y con los textos. En: *Literatura y Educación: La literatura como instrumento pedagógico*. Séptimas jornadas de Literatura Comfama. Medellín, (p.61-82).
- ✓ LÓPEZ, M. (2009). ¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. En *Memorias 9° congreso nacional de lectura Fundalectura*. Los niños son un cuento. La lectura y la primera infancia.
- ✓ MARTÍN BARBERO, Jesús, (2005), *Los modos de leer*. Bogotá.
- ✓ MATA, A. (2009). Cómo formar lectores y escritores en preescolar. En *Memorias 9° congreso nacional de lectura Fundalectura*. Los niños son un cuento. La lectura y la primera infancia.
- ✓ MEN, (2003) *Estándares básicos de competencias en lenguaje*.
- ✓ PARRADO TORRES, Clara Isabel, (Mayo, 2010). *Intereses, Gustos Y Necesidades De Los Niños En La Adquisición Formal De La Lectura En El Primer Grado*. Universidad Nacional De Colombia, Facultad De Ciencias Humanas. Bogotá.
- ✓ RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. (200). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. Colombia: principal OEI.
- ✓ REYES, Yolanda. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.
- ✓ Rincón G. (s.f.). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Universidad del Valle: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- ✓ SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. et al. (2007). *Saber escribir*, instituto cervantes, Aguilar.
- ✓ SOLÉ, Isabel. (1995). El placer de Leer. En *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3.
- ✓ SOLÉ, Isabel. (1998). *Estrategias de lectura*, 8°. Ed, Madrid, Graó.

- ✓ TEBEROSKY, Ana. (2003). La alfabetización inicial. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 330. P. 42-45.
- ✓ VARGAS FRANCO, Alfonso. (2007). *Escribir en la Universidad*. Cali: Universidad del Valle.
- ✓ VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando (1995). *Lectura, abducción y pensamiento*. Bogotá: Javegraf.
- ✓ Villabona, Cecilia. (2004). La pedagogía por proyectos un enfoque eficaz para un aprendizaje significativo. (Modulo I práctica docente Universidad Distrital).
- ✓ ZULETA, Estanislao. (1935- 1990). Conferencia sobre la lectura.

ANEXOS

ANEXO 1.

TEXTO PARA IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DE LECTURA Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA



ANEXO 2

TEXTO DESCRIPTIVO

CARACTERÍSTICAS DE LUKAS

Este es un perrito blanco, de manchas negras, su nariz y punta de la cola son negras, tiene tres lunares en el hocico, sus ojos son negros, sus orejas son largas, a la altura del cuello.

En cada pata delantera tiene dos manchas y en total en su cuerpo tiene 20 manchas negras. Lukas tiene un sombrero café de cinta roja en la mitad, con un cordón amarillo que le ayuda para sostenerlo, en su cuello porta una pañoleta roja de puntos blancos, este perrito tiene una particularidad: su pata derecha es totalmente negra.

LO QUE LE GUSTA HACER A LUKAS

Este es un perro amante del fútbol, lo practica casi a diario con sus amigos, con los que le agrada compartir la mayor parte del tiempo, pero además de esto, le gusta mucho jugar con las mariposas y correr junto a ellas.

La comida favorita de Lukas, además de los huesos, son las frutas, su bebida favorita es la leche.

A diferencia de los demás perros, no le gusta nadar, pues le tiene miedo al agua, es por esto que su lugar favorito es el parque, ya que tiene suficiente espacio para correr y entrenar fútbol con sus amigos.

Sueña con ser un gran futbolista y lo expresa a través del dibujo y la pintura, pues tiene grandes habilidades artísticas.

ELEMENTOS QUE SE LE HAN PERDIDO A LUKAS

- Lo utiliza para cubrir la cabeza del sol, es de color café y rojo.
- Con este objeto Lukas cubre su cuello, tiene puntos blancos.
- Es con lo que más le gusta jugar, pues rueda en el piso con facilidad.
- Cuando Lukas tiene hambre, las busca para alimentarse.
- Cuando Lukas esta sediento y cansado solo hay una cosa que lo refresca.
- Lukas las usa para dar color y vida a sus obras de arte.

ANEXO 3

TALLER TEXTO ARGUMENTATIVO

SIEMPRE ACTÚO BIEN

Hola, soy Luna una gatita muy juguetona. En mi escuela he tenido muchos inconvenientes con mis compañeros, pero especialmente con mis maestros, ya que ninguno de ellos está de acuerdo con mi comportamiento, siempre me están regañando y llamando la atención y no entiendo por qué.

Como el juego es mi actividad favorita, cuando me aburro en clases me gusta correr por el salón, así puedo estar contenta, ¡si en mi casa lo puedo hacer cuando quiera y en el lugar que desee! no entiendo ¿por qué? mi maestra se molesta cuando corro y algunos compañeros dicen que los distraigo, si yo no los pongo a correr conmigo, los dejo que hagan sus tareas.

Por otro lado, he tenido problemas con mis compañeros, se molestan si les cojo o rapo sus colores, lápices o borradores sin permiso, ¡no sé por qué son envidiosos! Si yo los necesito, no tengo que pedir permiso para utilizarlos!, en mi casa puedo tomar lo que sea y mi mamá no se molesta.

También sucede que a la hora del descanso ningún niño juega conmigo, dicen que soy mandona y que siempre quiero que hagan lo que yo les diga, pero no es así, lo que pasa es que mis juegos si son divertidos, además me gusta que todos me hagan caso cuando hablo y si no me atienden los grito para que me escuchen, ya que de esta manera ellos si me prestan atención, además deben hacerme caso y ponerme atención porque yo soy una gatita muy linda y a las lindas hay que atenderlas. Otra de las razones que ellos tienen para no jugar conmigo es que les pego, pero yo lo que hago es cogerlos duro para que aprendan como se hacen las cosas y para que sean mis amigos y me presten sus juguetes.

He llegado a la conclusión que en mi escuela son unos envidiosos y no me quieren porque soy muy bonita, entonces he decidido que iré a la escuela Normal María Montessori, al curso Transición 1, pues me han dicho que los niños de este salón son los más juiciosos y lindos, seguramente no me dirán nada por mi comportamiento, serán mis amigos, sin importar si corro, grito, les pego o cojo sus cosas. ¡Yo sé que pasaremos momentos muy felices! Espero poder hacer lo que yo quiera y conseguir muchos amigos. ¡Ojalá los niños de

transición 1 estén ansiosos de conocerme y tengan algo especial preparado para mí cuando vaya!

ANEXO 4

TEXTO EXPOSITIVO\ INFORMATIVO

LO BUENO DE TENER MURCIÉLAGO EN CASA.

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-308392>

- **MURCIÉLAGO CAFÉ:** Se alimentan de insectos molestos para el ser humano y contribuyen para que no hayan demasiados. Entre estos están los mosquitos, las cucarachas, los grillos y las polillas.
- **MURCIÉLAGO DE FRUTA:** Se alimentan de frutas silvestres y los frutos de algunas palmas, algunos de estos, se alimentan exclusivamente de un agua dulce que producen las plantas, llamado néctar y un polvillo amarillo que está dentro de la flor, el cual recibe el nombre de polen.
- **LOS MURCIÉLAGOS VAMPIRO:** Atacan a algunos animales domésticos a los cuales el resto de los murciélagos debe su mala fama, generalmente los más grandes, se alimentan de otros murciélagos y pequeños roedores, como ratones, evitando que estos se reproduzcan demasiado, algunos cazan pequeños peces, ranas, ratones y pájaros.

Información para la cueva

A los murciélagos les agrada vivir en palos abandonados - cuevas o sitios similares a las cuevas como las casas abandonadas, sótanos y túneles. Los murciélagos que se posan en los edificios generalmente no causan mayores problemas.

Las alas de los murciélagos son patas delanteras modificadas, evolucionadas durante millones de años. Una membrana de piel une los largos dedos al brazo. Luego baja a lo largo del cuerpo hasta el pie. El pulgar tiene una garra.

Un murciélago vampiro aterriza cerca de la víctima y se desliza hasta ella. En forma rápida y poco dolorosa para ésta, de manera que raramente la despierta, la muerde y le hace una pequeña incisión. Luego se posa para lamer la sangre que brota de la herida.

Más bien son de tamaño mediano (pueden medir 4 o 5 centímetros de longitud). A diferencia del resto de los murciélagos, el murciélago vampiro no tiene cola, ni membrana entre las patas traseras. El dedo pulgar de la pata, el único con garra, es exageradamente grande, en comparación con su cuerpo.

El hocico de los vampiros es parecido al de un cerdo, mientras que el del resto de los murciélagos se asemeja más bien a la de una hoja. Sus dientes incisivos son muy grandes y afilados, formando como una especie de navaja, que les sirve para cortar. Su pelo es corto, muy suave y sedoso.

Los vampiros pueden debilitar - e incluso provocar la muerte - de los animales que atacan. Por lo general, estos animales generalmente no atacan al hombre. Cuando lo hacen, no producen efectos tan graves como en los animales, ya que éste generalmente se da cuenta de que es mordido y los aparta a tiempo.