

**LA INFERENCIA EN LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS**

**YINA PAOLA TORRES ROCHA**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2016**

**LA INFERENCIA EN LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS**

**YINA PAOLA TORRES ROCHA**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna**

**PEDRO BAQUERO MÁSMELA**

**Director**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2016**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Firma jurado

---

Firma del jurado

Bogotá D.C., 3 de mayo del 2016

*DEPRECIAR*

*A mis hijas las personitas que día a día, aportan la energía que necesito para continuar, a ellas  
y a todos los niños de mi colegio quienes han hecho parte de mi desarrollo profesional y  
personal.*

## *AGRADECIMIENTOS*

*A mi mamita, mi esposo y mis hijas, por su acompañamiento, apoyo y fe.*

*A mis compañeras de trabajo y amigas por su apoyo en conocimiento y entrevistas.*

*A mis estudiantes los principales actores de la investigación.*

*A la Maestría que me brindó la oportunidad de conocer y ampliar mi campo académico.*

*Al profesor Pedro quien aclaró mis dudas, me ayudó a darle soporte a la investigación y continuó con mi proceso investigativo.*

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN**  
**RAE No. MPLM 070/2016**

**ASPECTOS FORMALES**

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TITULO	"La inferencia en la lectura de textos narrativos"
AUTOR	Yina Paola Torres Rocha
DIRECTOR	Pedro Baquero Másmela

**ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN**

PALABRAS CLAVES	Lectura, inferencia, narrativa, texto narrativo, secuencia didáctica.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado, de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Proceso de investigación de corte cualitativo, basado en el paradigma interpretativo y un diseño de Investigación Acción (IA). Presenta como finalidad trabajar procesos cognitivos, como las inferencias, a partir de la lectura de textos narrativos en un grupo de estudiantes de grado primero en una institución distrital, por medio del diseño e implementación de acciones pedagógicas que buscan mejorar los índices de comprensión lectora, proceso ligado a desarrollar destrezas, habilidades y capacidades en la lectura, en este caso de la lectura inferencial (on-line), inferencias realizadas durante la lectura. Encontrando en los estudiantes la dificultad de expresar y elaborar inferencias, ya que este no es un tipo de análisis que frecuentemente se realice en el aula; no entienden muy bien las preguntas que surgen en las discusiones sobre el texto narrativo que se está trabajando, ya sean imágenes, historietas o cuentos.
FUENTES	Se citan 34 autores dentro de los cuales se destacan: Alzate (2005), Blakemore y Frith (2007), Braslavsky (2005), Bryant y Bradley (1998), Brunner (2004), Calsamiglia y Tusón (2009), Cassany (2006), Egan (2012), Ferreiro y Teberosky (2005), Freire (1992, 2001), Gudmundsdottir (2012), Graesser, Singer y Trabasso (1994), Lerner

	(2003), Marmolejo y Jiménez (2006), Mata (2008), McNamara (2004), Mialaret (1991), Orozco (2004), Pacheco (1993), Parodi (2005), Pérez y Bonilla (2006), Propp (1977), Smith (1989), Teberosky (2002), Vitara (2011), Witherell (2012).
CONTENIDOS	Los contenidos que se desarrollan, se presentan en cinco capítulos. En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, relacionado con los antecedentes investigativos, preguntas investigativas, objetivos de la investigación y la justificación de la misma. En el segundo capítulo se abordan los referentes teóricos que sustentan la investigación, definiendo las siguientes categorías: Narrativa e inferencia. En el tercer capítulo se aborda el enfoque metodológico, las fases, estrategias e instrumentos para la investigación. En el cuarto capítulo se expone el análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia pedagógica. En el quinto capítulo, se exponen las conclusiones, resultado del proceso investigativo.
METODOLOGÍA	La presente investigación se desarrolla en un enfoque cualitativo, con planteamientos del paradigma interpretativo y basándose en el diseño Investigación-Acción; utilizando la secuencia didáctica como herramienta pedagógica. Para la recolección de datos en el proceso investigativo se utilizaron las siguientes herramientas: la observación, las grabaciones, las encuestas, las entrevistas. Se contó con una población de 30 estudiantes del grado primero.
CONCLUSIONES	La investigación orientada en el fortalecimiento de las inferencias a partir de la lectura de textos narrativos, se pudo observar una mejora en las respuestas de los estudiantes cuando se enfrentaban a la lectura de un texto, aunque en los estudiantes se presentó vacíos tanto conceptuales como de vocabulario. De la misma manera permitió el uso de diferentes acciones pedagógicas con el fin de cualificar el proceso lector de los estudiantes, específicamente la comprensión lectora, observando resultados satisfactorios durante el proceso de la investigación. Se pudo observar que, el texto narrativo es el que permite hacer inferencias ya que según Bruner citado por Duque (1995), se favorece el desarrollo cognitivo por las siguientes condiciones: recrean experiencias vividas, generan asombro e imaginación en los niños, se relaciona el funcionamiento simbólico del pensamiento infantil. Es importante, tener en cuenta que durante el proceso de comprensión lectora, los conocimientos previos son primordiales ya que al ser contrastados con la información brindada por el texto, se construyen nuevos conceptos.

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA**

**ANALITIC SUMMARY IN EDUCATION  
RAE No. MPLM 070/2016**

**FORMAL ASPECTS**

DOCUMENT TYPE	Degree monograph: Work of research
TYPE PRINTING	Computer
ACCESS TO THE DOCUMENT	Francisco José de Caldas Distric University
TITLE	"The inference in reading narrative texts"
AUTHOR	Yina Paola Torres Rocha
PRINCIPAL	Pedro Baquero Másmela

**INVESTIGATION ASPECTS**

KEY WORDS	Reading, inference, narrative, narrative text.
DESCRIPTION	Work degree, Master of Pedagogy of Mother Language. Process qualitative research, based on the interpretive paradigm and design Research Action (IA). It presents work intended cognitive processes such as inferences from reading narrative texts in a group of first grade students in a district institution, through the design and implementation of educational activities aimed at improving reading comprehension rates, process linked to developing skills, abilities and skills in reading, in this case of inferential reading (on-line), inferences while reading. The principal objective from research was to find students with difficulty to express and develop inferences, now that; this is not a type of analysis that often takes place in the classroom; do not understand the questions asked in the discussions about the narrative that is working, whether images, cartoons or stories.
SOURCES	34 authors among which stand out are cited: Alzate (2005), Blakemore y Frith (2007), Braslavsky ( 2005), Bryant y Bradley (1998), Brunner (2004), Calsamiglia y Tusón (2009), Cassany (2006), Egan (2012), Ferreiro y Teberosky (2005), Freire (1992, 2001), Gudmundsdottir



	(2012), Graesser, Singer y Trabasso (1994), Lerner (2003), Marmolejo y Jiménez (2006), Mata (2008), McNamara (2004), Mialaret (1991), Orozco (2004), Pacheco (1993), Parodi (2005), Pérez y Bonilla (2006), Propp (1977), Smith (1989), Teberosky (2002), Vitara (2011), Witherell (2012).
<b>CONTENTS</b>	The contents developed are presented in five chapters. In the first chapter describe the problem, related to the research background, questions and objectives about the research and justification of the same one. In the second chapter the theoretical framework underlying the research is addressed, defining categories like: Narrative and inference. In the third chapter the methodological approach, the phases, strategies and appropriate instruments for research. In the fourth chapter is exposed the analysis of the results obtained from implementing the teaching strategy. In the fifth chapter, findings, results of the research process are discussed.
<b>METHODOLOGY</b>	This research is conducted in a qualitative approach, with the interpretive paradigm and methods based on Action Research design; using the teaching sequence as a teaching tool. Observation, recordings, and surveys, interviews: for data collection in the research process the following tools were used. He had a population of 30 first grade.
<b>CONCLUTIONS</b>	<p>Research aimed at strengthening inferences from reading narrative, allowed to observe an improvement in student responses when faced with reading a text, although students will be presented empty both conceptual and vocabulary .</p> <p>In the same way it allowed to use different educational activities in order to qualify the reader observing from students and successful process during the research. It was observed that, the narrative text permits inferences, according to Bruner cited by Duke (1995), the cognitive development of the following conditions is favored: recreate experiences, generate curiosity and imagination in children, and relates the symbolic function of children' thinking. It is important to note that during the process of reading comprehension, prior knowledge are essential because when contrasted with the information provided by the text, new concepts are built.</p>

## TABLA DE CONTENIDO

	“Pág.”
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	4
1.1 Planteamiento general del problema	4
1.2 Antecedentes investigativos	12
1.2.1 Estrategias implementadas durante el proceso lector	13
1.2.2 Referentes teóricos más recurrentes	15
1.2.3 Concepciones de los docentes	15
1.3 Entrevistas a padres y educadores	20
1.4 Delimitación del problema	23
1.5 Preguntas y sub preguntas de investigación	27
1.6 Justificación	28
1.7 Objetivos	30
<b>2. SUSTENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
2.1 Enseñar a leer y escribir	31
2.2 Narración y paradigma narrativo	32
2.2.1 Lenguaje, medio para la expresión	33
2.2.2 La narrativa y la enseñanza	34
2.2.3 Narrativa e inferencias	36
2.3 El texto escolar y las mediaciones	37
2.4 Alfabetización, proceso de comprensión y capacidades de pensamiento	41
2.5 Concepto de lectura	42
2.6 El cuento y su estructura	46
2.7 Pensamiento inferencial	51
2.7.1 Clasificación de inferencias	53
2.8 Texto narrativo	54
2.9 Secuencia didáctica	55

	“Pág.”
<b>3. REFERENTES METODOLÓGICOS</b>	
3.1 Investigación cualitativa	57
3.2 Investigación acción	58
3.3 Población	61
3.4 Fases de la investigación	62
3.5 Plan de intervención	63
3.6 Secuencias didácticas	66
3.6.1 Secuencia didáctica número 1 “Leamos Imágenes”	66
3.6.2 Secuencia didáctica número 2 “De paseo con don chancho”	70
3.6.3 Secuencia didáctica número 3 “Acompañando a choco”	73
<b>4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
4.1 Sensibilización	79
4.2 Secuencia número 1 “Leamos Imágenes”	83
4.3 Secuencia número 2 “De paseo con don chancho”	87
4.4 Secuencia número 3 “Acompañando a choco”	96
<b>5. CONCLUSIONES</b>	100
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	104
<b>Anexos</b>	113

## LISTA DE TABLAS

	“Pág.”
Tabla 1. Categorías de la investigación	64
Tabla 2. Tipología de inferencias	65
Tabla 3. Estructura general de secuencias didácticas	65
Tabla 4. Estrategias pedagógicas y didácticas	82
Tabla 5. Matriz propuesta de secuencias didácticas	82

## LISTA DE REGISTROS

		“Pág.”
Registro 1.	Resultados segunda encuesta a docentes	21
Registro 2.	Resultados segunda encuesta a docentes	22
Registro 3.	Resultados primera encuesta docentes	24
Registro 4.	Resultados primera encuesta docentes	24
Registro 5.	Resultados primera encuesta docentes	25
Registro 6.	Lectura cuento Willy el tímido	80
Registro 7.	Indagación de imágenes	84
Registro 8.	Indagar sobre inferencia de subtema	86
Registro 9.	Dibujo cuento Día de campo de don chancho	88
Registro 10.	Tema general del texto	89
Registro 11.	Renarración del texto	90
Registro 12.	Renarración del cuento, escrito por los estudiantes	91
Registro 13.	Estructura general del cuento	92
Registro 14.	Quinta sesión, primera secuencia	93
Registro 15.	Emociones de los personajes	94
Registro 16.	Tema general del texto	95
Registro 17.	Tema general del texto	96
Registro 18.	Dibujo cuento Choco encuentra una mamá	97
Registro 19.	Estructura tema general del texto	98

## INTRODUCCIÓN

Es común escuchar en las Instituciones escolares, y, en general en el contexto social, que los niños deben aprender a leer y escribir, pero para los docentes, más allá de ese propósito, se evidencia la preocupación por comprender eso mismo que leían y escribían, por lo que el tema de la comprensión en la enseñanza o el aprendizaje cobra fuerza, más aún, cuando se habla de procesos de lectura y para este caso específico en su iniciación desde grado primero.

En lo que corresponde a inferencias, es de resaltar que un buen trabajo docente y uso de didácticas apropiadas, incide y contribuye en el proceso de lectura y escritura, para lograr alcances en el desarrollo de capacidades, de la inferencia, la cual, debe ser un principio de la vida escolar, que oriente al éxito en la adquisición de aprendizajes póstumos.

Esta preocupación para observar y analizar desde los procesos de lectura, la inferencia, permitió que surgiera la presente investigación, que permite que la docente investigadora indagara e hiciera el acompañamiento de acciones pedagógicas por medio de las cuales se observaran las interacciones entre el sujeto y los textos. Es decir, esta investigación propuso observar y desarrollar experiencias de aula, por medio de intervenciones docentes, para determinar el valor, no sólo en cuanto a la tradición de ejercicios lectores, sino cómo a través de estos se fortalecen las inferencias en los estudiantes del grado primero.

Uno de los puntos de mayor necesidad fue comprender que al realizar el trabajo de inferencias, gracias a los diversos resultados de las actividades de lectura, no solo se dan procesos de comprensión o abstracción del texto; sino que además se desprende la inducción de algo no explícito a partir de un determinado texto o situación. A partir del cual se pretende realizar el trabajo de las inferencias globales,

desde la acción metodológica en el aula de grado primero. Se parte del hecho de investigaciones relacionadas con la temática, que se han de revisar en el marco del proceso investigativo.

Luego de la descripción de la investigación en cuanto a sus fines, se presentan las secciones en las que se dividió y realizó la investigación.

En el capítulo inicial se manifiestan las razones por las cuales comienza a darse el proceso de investigación, es decir, las preguntas que surgen, como los elementos que anteceden a las mismas, la justificación y por ende los objetivos.

Más adelante, en el capítulo segundo, aparece la construcción teórica, de la cual se estructuró este trabajo, en el que se rescatan voces de autores pertinentes que hacen mención a la temática, ya que la lectura y la escritura son vistas como actividades lúdicas, gozosas y placenteras; gracias al proceso de investigación ayuda no solo al alcance y planteamiento de los objetivos, en donde se debe tener en cuenta también al sujeto como un actor en plena actividad, lo cual le permite intervenir en sus propios aprendizajes.

Algunos autores como McEwan, Egan, Braslavsky: dan a entender que la narrativa es una parte fundamental del ser humano, es una capacidad fundamental que cada persona debe desarrollar; es por esto que la educación debe desempeñar un gran papel y prestar mayor atención al desarrollo de este proceso. Por otra parte el entorno familiar puede favorecer o desfavorecer este aprendizaje en los alumnos, a pesar de esto es el docente el que debe entrar y hacer su mejor trabajo para beneficiar estos desarrollos y mostrar su mejor forma de trabajo.

Bourdieu (1982), asegura que

“los discursos de los usuarios de los intercambios comunicativos actúan con arreglo a la lógica de un verdadero mercado lingüístico, siendo exponentes simbólicos de su ubicación en la estructura social. Quienes detentan el capital lingüístico y producen y reproducen la lengua legítima, actúan a la búsqueda de beneficios de distinción social, por lo que el lenguaje cumple una función socialmente diferenciadora orientada a perpetuar las prácticas socioculturales” (sp).

Con estos elementos, se puede hacer una idea clara en cuanto a los alcances del trabajo, tomando al sujeto como eje central de sus procesos que parte de unos contextos reales.

Para lograr hacer el análisis de las inferencias en el grupo escogido, se tienen en cuenta los fundamentos mencionados con anterioridad, para que el trabajo sea orientado desde un rol docente, como base del proceso y desde este se lleven a cabo las secuencias didácticas en la evidencia de las inferencias que utilizan los estudiantes en la lectura de textos narrativos, cuyos resultados son imprescindibles para en trabajo de aula, por medio del cual surgieron las categorías a tener en cuenta desde el proceso metodológico y ver así, avances en los niños, hacia la solución de la problemática, puesto que en el aula de clase muchas veces se carece de estrategias didácticas para el avance en la lectura inferencial, y, el maestro generalmente se centra en realizar un análisis pero con objetivos diferentes a la inferencia.

El tercer capítulo contiene el desarrollo de la metodología bajo la propuesta de la investigación acción, por medio del cual se transformó el contexto a intervenir, se permitió la participación activa de los involucrados y se pudo observar y analizar el rol docente como sujeto activo, por el que se cualifica la acción de intervención que surge en el trabajo propuesto en el aula, en el marco de la didáctica y el desarrollo de las secuencias en el proceso de lectura de texto narrativo.



En el cuarto y último capítulo del trabajo de investigación, se compila la presentación de los resultados desde las intervenciones didácticas realizadas por la docente investigadora, por medio de las muestras en cuanto a las secuencias didácticas para incidir en la lectura inferencial que presentan los estudiantes de grado primero, lo que permitió relacionar las categorías con los resultados de las actividades a partir de toda la relación de teoría y práctica, en un proceso de reconocimiento de acciones estudiantiles en relación con sus capacidades frente a la lectura del texto narrativo.

Por lo anterior, la presentación de estos resultados propone un análisis del proceso en consideración con el favorecimiento de las actividades de secuencias didácticas y el estudiante frente a la lectura, además del rol docente en todo el proceso, para lograr construir las conclusiones de la investigación con miras a los avances en las inferencias de los niños de primer grado.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este capítulo se desarrolla el contenido del problema por el cual se generó esta investigación y surge a raíz de las situaciones cotidianas de la lectura y la escritura en el aula de clase, en la que, por la premura de acercar al niño a las grafías y la decodificación, se deja de lado una de las acciones más importantes, que es la comprensión durante el proceso lector y su repercusión en los contextos a los cuales el niño pertenece y de los que aprende. Se presenta en este capítulo a groso modo, efectos de estudios en los que se visibiliza la baja en resultados de comprensión de lectura en la escuela, lo que permite delimitar el problema en una mirada desde el grado inicial de primaria, con lo que se avanza a los antecedentes investigativos pertinentes, la formulación de las preguntas, sub preguntas que conllevan a la descripción de la justificación y la concreción de los objetivos.

### **1.1 Planteamiento general del problema**

Dentro del aula de clase, se hace evidente la dificultad de los niños al momento de enfrentarse a la lectura de un texto narrativo, es decir, la mayoría de veces los niños no logran interpretar la intención comunicativa que este conlleva. Muchas veces se observa dentro del aula de clase que no hay el suficiente análisis, ni comprensión en el uso de palabras y frases por lo que el apoyo del docente es vital para aclarar sus dudas y sus didácticas pueden ser o no un apoyo en la adquisición de procesos de comprensión de la lectura.

Se ve en los niños de grado primero que existe un interés por observar o leer algunas clases de texto, generalmente el narrativo, a su vez se hace evidente que ese interés perdura dependiendo de otros factores como la familia, la escuela y en general, los grupos sociales que conforma. Pero las metodologías y didácticas pertinentes de los docentes, pueden hacer perdurar el interés, entonces ¿Por qué

no aprovechar el interés de los estudiantes hacia estos textos e ir fortaleciendo las inferencias?

A partir de lo anterior, también se reconoce que el docente muchas veces quisiera realizar durante las clases actividades que fortalezcan y mejoren los procesos relacionados en la comprensión lectora, pero el afán por cumplir con los contenidos curriculares, hace que se quede de lado y no se le dé la importancia necesaria para el avance en procesos inferenciales derivados de la lectura y, además que no se realicen con detenimiento actividades que permitan este tipo de logros, esperando que sean trabajados tal vez, en cursos mayores, en los que la decodificación ya haya sido superada. Pero el problema, también se visualiza desde ese sentido, es decir, creer que el desarrollo de ciertas habilidades se busque en otros grados, cuando puede ser interesante saber, qué surge si se inicia a trabajar desde el grado primero, para fortalecer las capacidades, habilidades y destrezas con las que ha de desenvolverse más adelante y posiblemente con mayor eficacia.

En la presente investigación se tuvo en cuenta el sujeto en la interacción de sus conocimientos y capacidades, en una perspectiva sociocultural, como el rol del docente en la propuesta de didácticas y manejo de acciones propias para favorecer las inferencias del educando frente al uso de los textos narrativos; por ello se hace importante revisar el concepto de lectura, que desde siempre ha sido un componente mencionado como primordial para la escuela y actores pertenecientes a la academia, en el ámbito educativo, es indispensable para el desarrollo de las diferentes actividades o espacios de aprendizaje.

Se hace un alto en este punto, ya que la mayoría de las acciones en el aula, en el rol maestro en relación con el estudiante están mediadas por el discurso, y, desde este se sustenta la interacción social y constante.

Se debe tener en cuenta, sin embargo, el concepto de la lectura, no como la simple decodificación de signos o símbolos, sino como la manera de entender,

comprender y realizar interpretaciones que vayan más allá de lo que el texto quiere mostrar, entonces, para que la lectura sea una actividad que se realice en todas las áreas del conocimiento escolar de forma esperada, con nuevas intenciones o trasfondos, se deben proponer nuevas acciones en la relación entre estudiante y maestro.

Hoy en día existen muchos métodos para el aprendizaje de la lectura, y cada docente los aplica o utiliza de manera individual, ya sea siguiendo una teoría base o de manera empírica. Para Cooper, citado por Medina (2008), asegura que:

“la lectura es un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de unidades superiores, pero cómo llevar al sujeto a esta comprensión objetiva, es la tarea del docente que comprende la lectura como algo más que una acción simplista”. (2008, p. 3).

Desde esta perspectiva, se hace relevante la función del maestro en el avance de la comprensión de lectura y la narración en los niños que inician su proceso de lectura y escritura.

De otro lado, Antonini & Piano citados por Medina, afirman que la “lectura se podría denominar como descendiente, ya que el lector no utiliza todos los estímulos presentes en el texto, debido a que el proceso de comprensión se inicia con hipótesis y predicciones, que provienen de sus experiencias pasadas y su conocimiento del lenguaje del mundo” (2008, p. 3). Por ende y como lo refiere también Bruner: “los seres humanos deben venir equipados no sólo con los medios para calibrar las elaboraciones de sus mentes con respecto a las del otro, sino también para calibrar los mundos en los que viven con los sutiles instrumentos de la referencia. En efecto, éste es el medio por el cual conocemos otras mentes y sus mundos posibles” (1996, p. 73)

Hasta este punto, además de manifestar la importancia de los saberes previos de los educandos y su relación con lo aprendido de forma oral, como son los discursos, con los que ya tiene una concepción o imaginario de las cosas del mundo,

se hace un alto en la lectura, un proceso utilizado en el grado primero, para comprender de ella lo que los autores en mención aseveran, para lograr afirmar que más allá del mero acto de leer, existen unas predicciones, que se realizan en momentos previos y póstumos de la lectura, por medio de los cuales se evidencian una serie de acciones que llevan a reconocer la importancia de la lectura en relación con las inferencias. Por lo anterior, se puede comprender que el acto de leer implica otras acciones de comprensión y del uso adecuado de la lengua.

Según la UNESCO, en América Latina el número de adultos analfabetas asciende cada día más, adultos que salieron de la escuela sin hacer el uso de la lengua escrita, motivo por el cual esta Organización ha fomentado una cátedra que se denomina, Cátedra de la UNESCO para la lectura y escritura en Latinoamérica en el año de 1996, que tiene por objeto mejorar los niveles de calidad educativos, esto debido a la preocupación de los bajos niveles académicos de los estudiantes latinoamericanos.

Para la presente investigación, la tarea no es sólo hacia la decodificación o interpretación de símbolos escritos, se puede aprender a leer, sin en realidad llegar a comprender lo que se lee y es precisamente este punto el que hace reflexionar sobre la capacidad inferencial desde el grado inicial de aprendizaje.

A nivel mundial, se ha evidenciado, la problemática que se presenta en la educación en cuanto a los procesos de lectura y de lectura articulada a la escritura; esto se ve reflejado en la dificultad que tienen muchos estudiantes cuando se enfrentan a realizar respuestas sobre el contenido de un texto, permitiendo visibilizar que no comprenden preguntas sobre lo que se encuentra explícito, ni tampoco de lo que está implícito, por lo que se hace necesario recalcar que, para realizar una comprensión inferencial, se requiere de habilidades de pensamiento más complejas como analizar, criticar, contextualizar, comparar o contrastar, descubrir, imaginar, suponer, crear hipótesis, y, de la misma forma, estas habilidades deben ser dadas

desde un trabajo juicioso de comprensión dado desde una etapa inicial de fortalecimiento. Estas habilidades deben ser desarrolladas y/o fortalecidas desde el trabajo del aula; sin embargo, en la realidad académica, el tiempo dedicado a estos procesos es poco, ya que el objetivo primordial se centra en que los estudiantes aprendan a leer y a escribir, sin tener en cuenta la comprensión lectora y el análisis que el estudiante haga del texto.

Para esta investigación, se planteó hacer uso de la inferencia y su importancia en el proceso lector; ya que inferir es un proceso netamente cognitivo que permite que el lector extraiga información explícita de los textos que se le presentan, gracias a este proceso el lector puede afirmar lo que pasa en cierta situación, así el autor no lo exprese en el contexto de manera directa, los textos contienen información implícita, y es al lector a quien le corresponde complementar o deducir lo que el autor quiso decir entre líneas, para así profundizar en lo que está leyendo, que comprenda ideas, intenciones, siga pistas, rastros, al tiempo que entabla una especie de diálogo dirigido con el autor (por la edad de los niños) para tratar de entender las ideas que se plantean en el texto.

Para entender lo anterior, es importante que se puedan realizar diversos pasos que permitan que el lector pueda inferir lo que el texto esconde:

- 1) poder identificar las ideas principales del texto.
- 2) realizar diversas suposiciones sobre ideas que se encuentran escondidas en el texto
- 3) hacer una relectura del texto para verificar si las inferencias que se han hecho corresponden a dicho texto.

La enseñanza de la lectura, debe hacerse en ambientes propicios en los que se permita generar una serie de actividades donde los estudiantes sientan atracción y gusto por aprender y usar diferentes estrategias, atractivas para los estudiantes; en muchas ocasiones la lectura se ve como la simple repetición y memorización de letras y sílabas, no como actividad significativa para los estudiantes, es decir, como lo expresa Marero, citado por Medina (2008) “actividades lúdicas tanto como ir a la playa”(p. 4); entendiendo como actividad significativa, una serie de acciones planificadas previamente por un docente y que tiene como finalidad lograr un objetivo en específico, estas actividades se pueden realizar dentro o fuera del aula.

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), se propone realizar durante el proceso lector un trabajo a la par con la comprensión y se hace necesario realizar actividades antes, durante y después de la lectura, teniendo en cuenta las actividades previas a la lectura y durante la misma, para focalizar en los niños la atención y despertar el interés, para activar de esta manera el conocimiento previo y movilizar de la misma forma, los procesos de creatividad e imaginación, desde la predicción, esto con el fin de tener en cuenta las estrategias después de la lectura en la reconstrucción del sentido global y específico del texto, como lo menciona los mismos Lineamientos, en el marco de la estructura organizativa.

Teniendo la lectura como eje central, también tiene en cuenta algunos documentos institucionales que pueden soportar o evidenciar la pertinencia del tema a investigar, como el PEI “Desarrollo de habilidades comunicativas, desarrollo del pensamiento y valores” de la institución: Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), este se define como: “una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno sociocultural local, nacional y universal” (p. 14)

En cuanto al PEI de la institución Educativa Distrital (1998), se relacionan en los siguientes aspectos:

- Nombre del proyecto: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS, DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y VALORES”, tiene en cuenta el tema de la lectura como habilidad educativa.
- Énfasis, visión, misión, valores y metas a largo, mediano y corto plazo; en ellos solamente aparece el nombre, pero en ninguno se especifica cuáles son y cómo se deben desarrollar las destrezas en el tema de las habilidades comunicativas, el documento tiene en cuenta el fortalecimiento de dichas habilidades usando recursos tecnológicos; “Encaminamos nuestro quehacer pedagógico enfatizando en el desarrollo de las habilidades comunicativas, la vivencia en valores y el desarrollo del pensamiento a través del uso de recursos tecnológicos como los computadores” (PEI, 1998, p. 9)

Respecto al proyecto del área; es decir el PILEO, no se encontró un documento institucional específico, pues como se nombraba anteriormente cada docente realiza sus prácticas de una manera individual y aislada; es importante recalcar que aunque no existe el documento, se realizan actividades institucionales o personales donde se da relevancia e importancia al proceso lector de los estudiantes.

En el Proyecto del ciclo I se inicia haciendo énfasis en la importancia que tiene la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y su inclusión en el trabajo académico de éstos, desde las orientaciones pedagógicas para el grado transición, se puede rescatar como estrategia lúdica para resolver situaciones cotidianas que favorezcan el proceso de formación integral del estudiante, teniendo en cuenta la inclusión de la familia, por ello la importancia de las encuestas a padres, si ha de considerarse como factor fundamental de los procesos de aprendizaje, como respuesta de una enseñanza.



Para entender lo anterior, encontramos a Braslavsky citada por Motta & otros (2011), quien afirma que: “el entorno familiar favorece o desfavorece el aprendizaje posterior de los estudiantes; cuando un niño viene de una familia letrada muy posiblemente sus habilidades lectoras sean mejores que la de otro niño que no tuvo la opción” (p. 11)

Para el desarrollo del proceso lector de los estudiantes la participación de la familia es importante, pues esta adquiere un papel fundamental en dicho proceso, ya que es allí donde los niños y niñas inician su aprendizaje, siendo la base para favorecer o desfavorecer los aprendizajes posteriores, es el docente quien puede en su mediación y propuesta didáctica aportar para mejorar las condiciones en cuanto a la comprensión lectora, y fomentar por medio del trabajo de inferencias, el ejercicio productivo con los diferentes textos narrativos, como parte de un trabajo con sentido académico y de comprensión, en la dinámica social de aprendizaje.

Es decir que, para mejorar las condiciones del rol docente en cuanto a estrategias y acciones, gracias a este mejoramiento se puede favorecer de forma directa el proceso de aprendizaje, y para este caso, el desarrollo de la inferencia en los niños de grado primero; como lo sustenta Braslavsky (2005):

“El rol del maestro es, desde luego, un rol esencial, muy complejo y muy gratificante. Ante todo, debe ser él mismo un lector apasionado para transmitirle al alumno el entusiasmo por la lectura y estar interesado en todos los géneros literarios. Pero, al mismo tiempo, debe tener una excelente formación profesional para conocer a los alumnos en su nivel evolutivo y las experiencias culturales en el medio social y cultural de cada uno según cual fuere la lengua o el nivel educacional de la familia en que se desarrolló. Debe tener conocimientos sobre la lengua escrita y saber enseñarla, con habilidades para aplicar estrategias grupales, individuales y contextuales estableciendo, además, relaciones fluidas con la familia y la comunidad. Debe confiar en la aptitud de sus alumnos y en sí mismo para influir en su desarrollo” (p. 20)

La lectura, no es solo un acto de decodificación, ni identificación literal de un texto; esta es la participación y la interacción entre un lector y un texto, Mota & Utanda (2007) afirman:

“la lectura siempre es participación e intercambio entre lector y el texto; por ello, el modelo interactivo de lectura considera esencial al relación entre aportaciones del texto y del lector para que se inicie y se realice el proceso lector” (p. 221).

El término inferencia es de vital importancia para la investigación, Mota & Utanda (2007) aseveran que:

“las inferencias son concreciones de conocimiento y son claves fundamentales para la comprensión. Son deducción y/o conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica, las inferencias cohesionan y dan sentido global al texto al completar las partes de información explícita con otras informaciones ausentes, sugeridas o implícitas” (p.223)

Por esto es importante hacer un trabajo que favorezca la inferencia en los niños, ya que es un proceso que es esencial en el proceso lector; a través de las cuales el que lee obtiene diferencias informaciones disponibles pero que no son visibles.

## **1.2 Antecedentes investigativos**

Para la elaboración de la investigación se realizó el rastreo y consulta bibliográfica teniendo en cuenta las categorías e intereses investigativos, la información se obtuvo por medio de diferentes bases de datos como Proquest (12%) y Scielo (24%); igualmente se tuvieron en cuenta las tesis realizadas en diferentes universidades de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (12%), Universidad Nacional de Colombia (16%), Universidad Javeriana (8%) y Universidad de la Sabana (4%), al igual que algunos trabajos de grado de Maestría rastreadas en Línea (24%).

De esta búsqueda se tuvieron en cuenta los aspectos relevantes y se hizo la selección de las tesis y artículos más pertinentes en relación con el objeto de

estudio, el análisis se realizó teniendo como referencia 25 documentos entre tesis de maestría (52%) y artículos de investigación (48%); se realizó la indagación desde el año 2004 hasta el año 2012, encontrando la mayoría de las investigaciones en los últimos cuatro años (76%). Para la localización se encontraron trabajos a nivel local, Nacional y Latinoamericano distribuidos por países de la siguiente manera: Colombia (56%), Venezuela (20%), Chile (12%), México (4%), Argentina (8%), teniendo en cuenta estos resultados se puede observar que la mayoría de documentos rastreados se encontraron en Colombia.

El fin último de este rastreo tuvo como intención conocer cómo se ha investigado sobre la enseñanza de la lectura, qué estrategias usan los docentes para mejorar, mantener o fortalecer los procesos lectores, desde que teorías se han implementado, cuántas investigaciones se han realizado sobre las inferencias en niños de educación inicial y qué conceptos manejan los docentes con respecto al tema de la lectura. De esta manera, se apostó por una clarificación conceptual. A continuación se presentan los hallazgos realizados en este proceso que se consideran los principales antecedentes de la investigación.

### **1.2.1 Estrategias implementadas durante el proceso lector**

Teniendo como tema central las estrategias que se han implementado en diferentes investigaciones ya sea para mejorar, fortalecer, motivar e iniciar el proceso lector de los estudiantes, los estudios mostraron que la interdisciplinariedad puede, en muchos casos, lograr el objetivo propuesto; por ejemplo, cuando se trabaja con las áreas de informática, música y artes, como lo muestran las investigaciones trabajadas por Montealegre (2012), Moya (2011), Zapata (2010) y Sepúlveda (2012), en las que se hace una intervención en la enseñanza de la lectura y demuestran que, por medio de áreas como la música, informática y artes, es posible realizar un acompañamiento a los estudiantes en el proceso lector y de las cuáles se han visto resultados favorables, tal como lo plantea Moya (2011) quien

refiere que “las actividades músico-terapéuticas centradas en aspectos rítmicos dentro del método de improvisación, son quizás las más acertadas para fortalecer la fluidez lectora y los procesos de decodificación” (p. 164). De la misma manera Sepúlveda (2012) afirma “Esta propuesta incide de manera positiva en los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y competencias comunicativas para producir textos, ayudando a utilizar la creatividad como fuente de satisfacción personal en cada uno de los estudiantes” (p. 115)

Las investigaciones nombradas posteriormente, realizaron otro tipo de intervención con actividades secuenciales, donde se trabajaban con los estudiantes o docentes estrategias cognitivas, textuales y creativas, como la activación de conocimientos previos, verificación de hipótesis, realización de inferencias Rojas (2011); Arias (2012); Duque (2012) y Chirinos (2009); también se trabajó con estrategias donde se utilizaban diferentes textos, bibliotecas, cuentos y canciones, las cuales hacían parte del desarrollo del proyecto como lo evidencia las investigaciones realizadas por Parrado (2010), Villalón & otros (2011) y Zapata (2010), de la misma manera, los resultados fueron positivos, según lo afirma Parrado (2010), “esta investigación que se centró en la generación de espacios para el encuentro con el texto, por lo que se ratifica que estos espacios de encuentro con la literatura y la cultura escrita le permiten al lector entrar en un espacio íntimo de libertades, gozo y deseos” (p. 94).

Estas investigaciones, confirman sobre la importancia de incluir en la escuela otras propuestas de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, sistematizar ya que son muchas las estrategias que se usan pero no hay un hilo conductor que las oriente.

### **1.2.2 Referentes teóricos más recurrentes**

Los hallazgos rastreados frente a los referentes teóricos más recurrentes en la enseñanza de la lectura se encontró que respecto al concepto de lectura, se puede realizar una clasificación de los autores más citados en las investigaciones y a los

que les dan mayor relevancia, de acuerdo a los 25 trabajos de grado rastreados se presenta un porcentaje, según la cantidad que se nombran dentro de las investigaciones: Solé (16%), Flórez (12%), Condemarin (12%), Smith (20%), Ferreiro (12%), Teberosky (8%), Cassany (8%), Bravo (8%), Goodman (12%), Tolchinsky (8%), Camps (8%), Vigotsky (12%), Jolibert (8%), Bourdieu (8%), Bruner (8%). Los autores mencionados anteriormente son retomados en las investigaciones de acuerdo a la perspectiva planteada en cada una de ellas y nombrando el concepto de lectura relacionado con el planteamiento de la investigación.

Teniendo en cuenta los porcentajes anteriores, se demuestra un interés por los postulados de Smith y Solé, en primera instancia Smith (1989) afirma que la lectura es: “proceso constructivo e interactivo entre el lector y el texto, donde participan las estructuras cognoscitivas, los conocimientos y experiencias previas, la competencia lingüística, valores éticos y vida afectiva del lector, implica un proceso (comprensivo) donde se relaciona la información dada por el texto (o información visual) y la que el lector posee (información no visual), y a partir de esa relación se construyen los significados” (p. 5). Por otro lado se encuentra Solé (2013) quien define la lectura como: “proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste” (p. 1)

### **1.2.3 Concepciones de los docentes**

Dentro del rastreo realizado, se da importancia al papel que juega el docente y su quehacer pedagógico; por lo tanto, se tiene en cuenta las concepciones que ellos presentan, en cuanto al concepto de lectura, al proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias didácticas y cognitivas que utilizan y cómo se ve la relación de la teoría con la práctica.

De los trabajos de grado de Maestría revisados, el 28% de ellas tuvo en cuenta al docente y su práctica. En las investigaciones se evidenció que aún existen

muchas concepciones tradicionales sobre la lectura y su enseñanza, Rojas (2011) “Sin embargo en las concepciones sobre lectura, la práctica se ubica, en una concepción tradicional lo que dificulta la lectura comprensiva y el acceso al conocimiento” (p. 112), a pesar de existir un conocimiento sobre los actuales métodos, en la práctica realmente no es mucho lo que refleja dichos conocimientos; además que pocas veces se usan estrategias que permitan mejorar y fortalecer los procesos lectores de los estudiantes.

Debido a la falta de conocimiento, al respecto Chirinos (2009), concluye que “Se detectaron debilidades en el conocimiento de los docentes relacionado con las estrategias didácticas para mejorar la lectura, por cuanto nunca planifican estas, ya que sólo se concretan a enseñar lectura de la manera tradicional” (p. 31).

En otros trabajos de grado, se concluyó que, cuando se realiza dentro de las investigaciones una capacitación, intervención y reflexión con los docentes, se obtienen buenos resultados cuando ellos mismos después de realizar el proceso de actualización implementan con los estudiantes su aprendizaje los resultados que se obtienen son positivos y de trascendencia, por ello Arias & Portillo (2012), concluye que “a través de la reflexión sobre la acción realizada para los docentes fue posible la transformación de las prácticas educativas a fin de involucrar en ellas la enseñanza y el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de la lectura en los estudiantes de preescolar”. (p. 113)

Al observar las conclusiones anteriores, se pudo anotar que no todos los docentes conocen y manejan dentro del aula otras alternativas de enseñanza-aprendizaje de la lectura, ya sea por desconocimiento o porque existe una contraposición entre la teoría y la práctica; también se hizo evidente a partir de la investigación y rastreo, que cuando se lleva a la reflexión y capacitación a los docentes, se refleja un cambio de pensamiento y actuar, el cual no solamente beneficia al docente sino que en gran parte a los estudiantes.

Otro análisis realizado, es la transición que tienen los estudiantes al pasar del preescolar al grado primero, allí se genera una ruptura en el proceso de aprendizaje de la lectura, ya que en preescolar se manejan actividades más lúdicas y agradables, mientras que en grado primero ya se ve como obligatoria y se torna tediosa.

Teniendo en cuenta los postulados anteriores surgió la necesidad de conocer los resultados que han arrojado las investigaciones rastreadas después de realizar las intervenciones y análisis correspondientes y qué tan relacionadas se encuentran con los objetivos propuestos por cada una de ellas.

Si bien se tiene en cuenta que, para lograr un avance significativo en los estudiantes sobre su proceso lector, resultaba importante la participación del docente, y también de la familia, ya que es allí donde el niño inicia sus primeros aprendizajes. Para Braslavsky (2005) afirma que “el entorno familiar favorece o desfavorece el aprendizaje posterior de los estudiantes; cuando un niño viene de una familia letrada muy posiblemente sus habilidades lectoras sean mejores que la de otro niño que no tuvo la opción” (p. 35). Y agrega Montealegre (2012), que “Los factores psicológicos o afectivos, sobre todo la familia, influyen significativamente en la vida de los niños en su socialización y en sus realizaciones, afectivas. Si el niño carece de afecto familiar le ocasiona un retraso del lenguaje y por ende a la lectura y escritura” (p. 19).

Con el propósito de enriquecer los fundamentos de la investigación, se hace la revisión de autores para lograr identificar que son pocas las acciones que se generan con miras a las inferencias en grados iniciales de aprendizajes, pero teniendo en cuenta la problemática y los objetivos del presente trabajo, los autores del rastreo son relevantes para el desarrollo de la propuesta y sus aportes importantes para el desarrollo teórico del documento ya que son el sustento y soporte de la investigación. De acuerdo a los resultados obtenidos en las

investigaciones rastreadas se planteó, en un primer momento, que los docentes tienen conciencia sobre las dificultades que poseen los niños en la lectura y es posible aprovechar todas las oportunidades para estimular y fortalecer el lenguaje oral y escrito, evidenciado en el trabajo realizado por, Chirinos (2009). Como segundo resultado, se evidenció que la enseñanza de la lectura aún se realiza de forma tradicional donde prima la repetición, la memorización, la práctica, la acción y el seguimiento de instrucciones, donde el maestro hace énfasis sobre lo que debe enseñar y hasta dónde debe hacerlo; al respecto hablan las investigaciones de Chirinos (2009), Mora & Ruiz (2009), Guevara & otros (2007), Arnáez (2009), Morales (2002), Solano (2011) y Rojas (2011).

Otra conclusión a la que llegan las investigaciones es que tanto el docente, los padres de familia o el par como mediadores son de gran influencia en los procesos al inicio de la alfabetización, Parrado (2009) Buitrago & Vega (2009). Por otra parte, en otras investigaciones enuncian que el uso de estrategias didácticas, cognitivas, así como la musicoterapia, las canciones, los cuentos, las diferentes clases de textos, los libros de literatura, el manejo audiovisual, ayudan a que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje de la lectura, una buena comprensión y a la vez forma lectores críticos. De esto hablan los trabajos realizados por, Moya (2011), Zapata & Arteaga (2010), Flórez (2005) y Sepúlveda (2012). También nos ratifican que al realizar intervención con estudiantes y docentes los resultados son alentadores cuando se realiza una comparación con otros grupos en el cual no se ha intervenido, Villalón & otros (2011), Bravo & otros (2004), Marder (2011) y Arias & Portillo (2012).

En cuanto a las tesis o artículos relacionados con el pensamiento inferencial, solamente se encontraron dos investigaciones relacionadas con el tema, la de Gil (2010) y Duque & Correa (2012). En ellas se justifica la importancia que se le debe dar para trabajar con los estudiantes desde edades muy tempranas, ya que los niños desde los 4 años pueden realizar inferencias, Puche (2001), “encuentra que



desde los cuatro años, el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos” (p. 86).

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones rastreadas, se ratificó, entonces, la importancia, de indagar, investigar y fortalecer los procesos lectores, desde las inferencias, viendo una falta o vacío que se presenta en las instituciones escolares, en cuanto al trabajo que se realiza en el aula para favorecer la lectura inferencial. Por otra parte, teniendo en cuenta estos resultados se puede evidenciar primero, que al realizar algún tipo de intervención se muestran resultados positivos y cumplimiento de los objetivos planteados, en segunda instancia que los resultados verifican las hipótesis y las investigaciones realizadas anteriormente y en tercer lugar dan la opción de continuar una nueva investigación.

Así las cosas, este rastreo permitió validar el interés investigativo propuesto ya que, como se ha enunciado, resulta importante iniciar un cambio a las prácticas que se realizan en el aula con los estudiantes y no solamente buscar un cambio con los estudiantes, para lograr una reflexión y un acercamiento a las teorías y, así, poder relacionarlas con las prácticas mismas, pues en muchas ocasiones el trabajo se realiza de manera empírica. También en varias de las investigaciones nombradas, se evidenció que el docente no se actualiza, ni usa otros métodos y actividades en el aula; pero hoy en día estas concepciones han cambiado porque se ve a un docente investigativo, capacitado y con el interés de cambiar las realidades del aula, la idea es cambiar esta concepción que se tiene.

Esta indagación permitió, además, tener una visión amplia de todo lo que se ha investigado en cuanto al objeto de estudio de la lectura y también para tener en cuenta los aspectos en los que se les da menos importancia, de la misma manera ubicó y orientó la investigación hacia una línea específica y hacia la claridad respecto a algunos referentes teóricos.

Finalmente, aunque respecto al tema de lectura y su enseñanza se encuentran varias investigaciones, cabe anotar que no en muchas se muestra la intervención en el aula, se realizan observaciones externas, se compara, se interviene con el docente, se estudian las políticas educativas y documentos institucionales pero no en muchas se interviene con el grupo de estudiantes a cargo, además que de alguna manera se pretende realizar un cambio a nivel del Ciclo I con los estudiantes en el trabajo realizado en la institución educativa en la que se realiza la presente investigación.

### **1.3 Entrevistas a padres y educadores**

Se realizaron las encuestas a padres de familia o cuidadores y a educadores de ciclo I, las preguntas propuestas para el primer grupo, fueron generadas desde el marco del acompañamiento en casa en lo que corresponde a las tareas asignadas con lectura, si hay un interés por leer cuentos y si hay momentos de lectura en el hogar, que no sean relacionados con las propias tareas. De otra parte, la entrevista a profesores se dio contemplando las estrategias generadas en el aula para el proceso de la lectura, el proceso en el que se lleva a cabo, la metodología.

Se evidenció que los padres de familia o cuidadores dedican de acuerdo con lo consignado en sus respuestas, sólo momentos específicos y cortos a leer, no se leen cuentos antes de dormir y esporádicamente escucha a su hijo cuando lee; sin embargo les parece importante que el menor practique lectura.

En las respuestas docentes, se observó que hay una reflexión previa a las lecturas que han de escoger para los estudiantes, las estrategias para fortalecer la lectura es contar o leer historias, hacer reflexiones e involucrar los valores, marcan las pautas para la motivación y generan la participación de los estudiantes.

De acuerdo con las preguntas (Anexo N° 3): ¿Qué estrategias utiliza para iniciar o fortalecer el proceso lector del estudiante? Y ¿Cómo trabaja esas estrategias? Las respuestas fueron las siguientes:

Registro N° 1 Resultados segunda encuesta a Docentes

Pregunta número 1	Pregunta número 2
<i>"A través de contar y leer cuentos, como: el perdón, justicia, paz, compañerismo, amor, etc."</i>	<i>"Con actividades de pequeños ejercicios perceptuales, rimas, canciones, imaginación"</i>
<i>"Realizando lecturas y reflexiones de las mismas con preguntas orales y luego representación gráfica y socialización grupal"</i>	<i>"Lectura de imágenes. Lectura de palabras. Narración de cuentos. Talleres"</i>
<i>"Buscar lecturas llamativas acordes a la edad. Recién llegados al Colegio hago este ejercicio lector, ya que están despejados. Escuchar atentamente la lectura de tareas e investigaciones"</i>	<i>"Entrego cuentos para que cada niño lo lea"</i>
<i>"Con fotocopias. Libros de lectura de segundo grado. El interés que cada uno presta a la actividad lectora"</i>	<i>"Entrego imágenes y expresan lo que quieren de ella"</i>
<i>"Actividades que tienen estrategias de desarrollo de la percepción y la observación, donde se percaten de detalles, ubicación y posición"</i>	<i>"Escribo las palabras y después hago dibujos para que lean"</i>

Fuente: Docentes Ciclo I

A partir de esas respuestas, se pudo observar que los docentes no tienen claridad con las estrategias y las actividades, además realizan lectura, sólo para abordar temas o fines puntuales como el de aprender a leer. Las narraciones, se convierten entonces en actividades de reflexión y búsqueda de resultados inmediatos, como el caso de los valores en relación con las historias.

A las preguntas (Anexo N° 3): a. ¿Qué actividad realiza antes de cada lectura? b. ¿Qué actividades durante la lectura? c. ¿Qué actividades después de la lectura?

Las respuestas fueron las siguientes:

Registro N° 2 Resultados segunda encuesta a Docentes

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ejercicios con el cuerpo, para que centren atención</li> <li>-Preguntas que los inquieten</li> <li>-Charla de ambientación, sobre cosas escolares cotidianas</li> <li>-Estar atentos, relajados, dispuestos para la actividad lectora</li> <li>-Motivación al grupo</li> <li>-Ejercicios de relajación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lluvia de ideas sobre situaciones que hayan visto parecidas</li> <li>-Preguntas literales de lo escuchado</li> <li>-Dibujos que representen lo escuchado</li> <li>-Participación en grupo para una buena comprensión de lo leído</li> <li>-Prestar atención para contestar de qué se trata la lectura, personajes, tiempo, enseñanza, idea principal e ideas secundarias</li> <li>-Nuestras imágenes</li> <li>-Elevo y bajo tono de voz</li> <li>-Suspense</li> <li>-Preguntas: - ¿Qué creen que pasará? Imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntas sencillas donde den respuestas puntuales</li> <li>-Dibujos para que expresen lo que más les gustó</li> <li>-Personajes, lugar</li> <li>-Cambio de tono de voz</li> <li>-Sonidos</li> <li>-Se pregunta a los niños qué entendieron</li> <li>-¿Qué enseñó la lectura?</li> <li>-Representación gráfica sobre el relato</li> <li>-Cuento experiencias y conversaciones</li> </ul>

Fuente: Docentes Ciclo I

A partir de éstas respuestas se observó que los fines de la lectura: antes, durante y después no tienen claridad frente a las actividades y propósitos si se trata de inferir, aún si se trata de comprender.

El proceso de las entrevistas también permite enmarcar el rol del docente en cuanto al proceso de la lectura, siendo esta un factor esencial, pero manejado sin claridad de pautas para ver avances en las inferencias globales, tema central de

esta investigación. Si se ejerce la lectura institucional, esta solo se queda en la teoría.

Estos ejercicios de entrevistas fueron pertinentes, en tanto revelan las acciones de forma inconsciente o a veces hasta consiente, los docentes de la Institución, que saben que las estrategias pueden mejorar, pero existen otros factores de tiempo y logros, que no permiten que la sistematización y uso de estrategias sea la más adecuada para fortalecer avances en cuestión de inferencias.

#### **1.4 Delimitación del problema**

Partiendo de la experiencia como docente, cuando se inicia el trabajo escolar con estudiantes de grado primero, se hace énfasis en los procesos lectores, escritores y matemáticos, no dejando de lado las demás áreas; pero el eje central se encuentra en habilidades comunicativas y en el área de matemáticas en cuanto al logaritmo y la resolución de problemas. Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, se inició la búsqueda de un problema o una situación en la que se viera pertinente hacer algún tipo de intervención y darle una solución oportuna y eficaz. Para ello se caracterizaron varios aspectos como el contexto de la población, avances y dificultades que presentan los actores de la investigación de la introducción de la inferencia en el aula de clase, y los diversos procesos de enseñanza aprendizaje que usan los docentes.

En cuanto a los procesos, conceptos y métodos que usan los docentes, se realizó una entrevista (Anexo N° 1), teniendo como punto de partida el tema de la lectura como eje central; de allí surgieron diferentes opiniones de acuerdo a sus prácticas. En primera instancia, no se tiene un método específico, los docentes realizan de manera empírica el inicio del proceso de enseñar a leer; aquí algunas opiniones de profesores que trabajan en grados iniciales.

Registro N° 3 Resultados primera encuesta a Docentes

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>
<i>grado cero “El proceso de lectura y escritura se inicia realizando el diagnóstico de las habilidades con las cuales ingresan los niños y en qué etapa se encuentran”</i>	<i>grado primero “Mostrando imágenes tanto de texto como de figuras y narración de cuentos”</i>	<i>Por último en el grado segundo: “Inicialmente los niños escogen la lectura que más les gusta individualmente. Luego hacen lectura de imágenes leen de acuerdo a las instrucciones dadas”.</i>

Fuente: Docentes Ciclo I

De la misma manera, se evidencia que no existe un método particular para enseñar a leer, pues según las respuestas de los docentes cada uno lo realiza partiendo de sus conocimientos, por ejemplo:

Registro N° 4 Resultados primera encuesta a Docentes

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>
<i>En el grado preescolar: “Inicio con la graficación, el color, la imágenes observadas, las señales del entorno despertando gusto por la observación de lo inmediato para arrancar con lo específico y riguroso (números y letras)”</i>	<i>En el grado primero: “Método global, pero también el tradicional”</i>	<i>En el grado segundo: “No hay ningún método específico para la enseñanza de la lectura”</i>

Fuente: Docentes Ciclo I

Como se puede observar, no hay un lineamiento a seguir en cuanto a la enseñanza de la lectura. Con respecto al material usado, herramientas o recursos, se observa que todos trabajan cuentos, imágenes, lecturas, sellos de palabras e

imágenes y que los docentes sí le están dando la importancia y el tiempo al trabajo diario con los estudiantes. Respecto a este ítem los docentes afirmaron:

Registro N° 5 Resultados primera encuesta a Docentes

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>
<i>En el grado preescolar: "Cuentos, colores, situaciones ilustradas, el dibujo propio, pequeñas lecturas reflexivas, las películas se me olvidaba"E2 o "Carteles, fichas de imágenes, revistas, tableros de autoconsulta, cuentos"</i>	<i>En el grado primero "Cuentos, imágenes, videos"E3 o "Cuentos, cartillas, láminas, sellos con palabras"</i>	<i>En el grado segundo: "Cuentos, lecturas de acuerdo a los temas de las áreas de conocimiento"</i>

Por lo anterior, se pudo observar que, a medida que los estudiantes avanzan en los grados, se dejan atrás los videos, las imágenes y ya se trabaja el texto como libro.

Respecto al procedimiento que realizan los docentes antes, durante y después de la lectura se encuentra que se trabaja teniendo en cuenta el nivel literal, ya sea en identificar personajes, espacios, tiempos o realizando una descripción o dibujo de lo entendido al final de realizar la lectura.

Registro N° 6: Resultados primera encuesta a Docentes

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>
<i>“Preguntas sencillas donde den respuestas puntuales (personajes, colores, lugares, etc.). Dibujos, que expresen con dibujos lo que más les gusta, el personaje o los personajes, el lugar”.</i>	<i>“Algunas veces representar con dibujo lo que se leyó. El utilizar bien la entonación, teniendo en cuenta los signos de puntuación. Leer con voz alta y pausadamente”.</i>	<i>Se pregunta a los niños ¿Qué entendieron? ¿Qué nos enseña? Representación gráfica sobre el relato, cuento, experiencia o conversación”.</i>

Fuente: Docentes Ciclo I

Respecto a la observación realizada directamente con los estudiantes del grado primero, con los cuales se está iniciando el proceso lector, se realizó una entrevista y una actividad de comprensión lectora. En cuanto a la primera observación (anexo 6), se evidenció que los estudiantes tienen un gusto y agrado por la lectura, teniendo en cuenta que en esta primera etapa donde se está iniciando el proceso lector, es decir, en cuanto al aprendizaje del código; les gusta que los adultos les lean cuentos y a ellos leer la cartilla ya sea la “Nacho” o la “Coquito”, los libros que han pasado por hermanos mayores y los cuales conservan en la casa. *“La cartilla Coquito y cuentos de la agenda”, “Nacho, leito, ética y valor”, “Cartilla Nacho”.*

De la misma manera, se evidenció que son muy pocos los libros y textos a los que tienen acceso los estudiantes y el poco tiempo dedicado al acercamiento de la lectura en muchos casos solamente el tiempo que se trabaja en clase y es escaso el bagaje que tienen los niños en cuanto a conceptos y a la posibilidad de ampliar sus horizontes culturales.

Así las cosas, a partir del corpus realizado, surgieron dos categorías, las cuales orientaron el proyecto de investigación: La inferencia en la capacidad de comprender textos y el texto narrativo en el uso de la estrategia.



Por esas razones, la investigación estuvo orientada a fortalecer el proceso inferencial a través de la en la lectura de textos narrativos, durante el proceso lector de un grupo de estudiantes del grado primero.

### **1.5 Pregunta de investigación**

¿Cómo fortalecer las inferencias en niños de primer grado, mediante la lectura de textos narrativos?

Sub preguntas de investigación

¿Qué importancia tiene el diseñar e implementar secuencias didácticas, dirigidas a los estudiantes para fortalecer la lectura inferencial en el desarrollo del proceso lector?

¿Qué implicación metodológica, pedagógica o didáctica permite evidenciar al texto narrativo como facilitador para fortalecer las inferencias en los estudiantes del grado primero?

¿De qué manera, se manifiesta la inferencia en las respuestas de los niños frente a la lectura de textos narrativos?

## 1.6 JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la lectura no sólo en la escuela sino en el diario vivir de los estudiantes, debido a que es utilizada para realizar actividades como leer, aprender, comunicarse y para componer; se parte, de esta utilidad que presenta la lectura y se hace necesario realizar un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma, puesto que, en la institución educativa no existe un lineamiento para trabajar con los estudiantes dichos procesos, a pesar que el PEI está enfocando al trabajo de las habilidades comunicativas.

Se hace necesario cualificar el proceso de enseñanza como de aprendizaje de la lectura, desde los grados iniciales de educación formal, para orientar desde ellos, un trabajo propositivo y eficaz que conlleve a la comprensión de la lectura, desde el trabajo de las inferencias globales, teniendo en cuenta una continuidad hacia los grados posteriores, en los que los educandos muestren un avance significativo de saberes y capacidades que van a incidir no sólo en la parte académica de sus necesidades y competencias, sino en general en la comprensión de las diferentes lecturas y situaciones de análisis y comprensión de textos.

Es decir, que se demostraría un mejor rendimiento en el área de lenguaje y se optimizarían los resultados de las pruebas internas y externas y una mejor comprensión de los estudiantes cuando se ven enfrentados al texto. Y, con ello, la escritura como proceso, se daría como respuesta positiva de los saberes desde la lectura; para la autora Braslavsky (2005), es esencial la lectura en la comprensión, la escritura y la producción textos significativos, y así lograr articular procesos de pensamiento, reflexión y capacidad desde la lectura y la inferencia hacia la misma.

La comprensión lectora juega un papel importante en el proceso lector, ya que a partir de esta comprensión los estudiantes pueden enfrentarse a diferentes situaciones, no es lo mismo descifrar a comprender; cuando se descifra se nombra

cada letra o cada sílaba y para poder realizar la comprensión de lo leído, se debe volver a retomar la lectura y esto dificulta de alguna manera y no se encuentra el significado, sentido y comprensión de lo leído.

Para esta investigación, las actividades cotidianas que se relacionan con el proceso inferencial, buscan intervenir en el desarrollo de las estrategias discursivas utilizadas dentro del aula por los docentes con el fin de enriquecer y fortalecer los procesos de oralidad y escritura de los estudiantes; buscando diferentes estrategias, métodos, planteamientos que ayuden a fortalecer proceso de aprendizaje inferencial en los estudiantes, desde la utilización y comprensión de textos escritos acorde a la edad de los niños sujetos de esta investigación.

Por lo anterior, las herramientas que se utilizan y las formas de uso, pueden ser relevantes o no, para las acciones que favorecen a las inferencias, y en general en cuanto a la relación con la oralidad como actividad socio constructivista, las inferencias son herramientas que generan avances en relación a las capacidades del ser frente a lo que comprende del medio y de los textos, en este caso: narrativos.

Este proyecto de investigación aportó a la línea de la Maestría denominada “Actividades Discursivas de la Oralidad y la Escritura”, ya que sobre el tema de lectura inferencial en los estudiantes de los grados iniciales es muy poco de lo que se ha hecho en este campo, de esta manera se puede buscar la forma de mejorar los procesos de enseñanza, por lo que fue importante iniciar el trabajo con los estudiantes desde las edades tempranas, dando un primer paso en el trabajo pedagógico y acciones de los docentes, teniendo como base un grupo predeterminado el cual ayuda a obtener los procesos esperados en el planteamiento del problema.

## **1.7 OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Fortalecer la inferencia a partir de la lectura de textos narrativos, en un grupo de estudiantes de primer grado de escolaridad.

### **Objetivos Específicos**

Diseñar e implementar secuencias didácticas para mejorar las inferencias en la lectura de textos narrativos

Definir las implicaciones metodológicas, pedagógicas y didácticas que pueden llegar a permitir que el texto narrativo sea un facilitador en el fortalecimiento de los procesos inferenciales en los estudiantes del grado primero.

Evidenciar en las respuestas de los estudiantes del grado primero, el uso de las inferencias con la lectura de textos narrativos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Se abordan de forma específica conceptos fundamentales que orientan y permiten el desarrollo de la investigación, en primera instancia, se hace un acercamiento a la narrativa, seguido de las inferencias y su relación con el texto narrativo, que direccionan la investigación y son referente para el desarrollo de la misma, por el cual se logra un acercamiento conceptual desde diferentes autores que permiten entender de manera clara lo que se ha tenido en cuenta para poder comprender y desarrollar la acción pedagógica y comunicativa para este proceso.

### **2.1 Enseñar a leer y a escribir**

El desarrollo y el proceso de la alfabetización en niños, tiene varias y diferentes experiencias, escenarios al igual que los recursos, para unos ha sido muy fácil y para otros la falta de apoyo hace que se retrasen en el mismo, pero esto no hace que el resultado de fracaso o éxito en este proceso sea absoluto; Braslavsky (2005) afirma:

“los escenarios de la alfabetización temprana tiene lugar cuando también se producen cambios críticos en el desarrollo, durante la infancia... no se puede tomar en término absolutos la influencia del medio, hay que el desarrollo se produce como una unidad de la personalidad y su ambiente”. (p.114)

Desde el comienzo de la vida en la escuela, se entra en contacto con la lengua escrita, evidenciando que la principal ejecutora es la familia, luego interviene el proceso que se brinda desde la escuela, donde el niño interactúa de diversas maneras, en diferentes ambientes de aprendizaje y con distintas personas, las cuales permiten por medio de la interacción, que se aproximen a lo que se denomina desarrollo del habla, escritura y lectura; McCarthy y Raphael citados por Braslavsky (2005) afirman que: “la lectura y la escritura consisten en una gran cantidad de subprocesos (visuales, fonológicos, semánticos, textuales)” (p.139).

Interactuar con otros, como se observa a nivel de acción pedagógica, es una de las actividades por medio de las que más se logra el desarrollo de expresión verbal, por ello, las demás ayudas o estrategias apoyarán el desarrollo de su lengua.

## **2.2 Narración y paradigma narrativo**

Existen dos modalidades del pensamiento una es la lógico científica, denominada paradigmática; que trata sobre cumplir ideales de categorización o de conceptualización, como afirma Bruner (1986) “la modalidad lógico científica se preocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica” (p. 24); así mismo en los niños produce que ellos al no tener la capacidad de la lógica, es interesante cómo en la modalidad narrativa son capaces de ver conexiones formales. Bruner (1986) asevera que: “La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”)” (p. 25).

Paul Ricoeur citado por Bruner (1986) sostiene que “la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos” (p. 25); es por esto que la imaginación o realidad psíquica de los niños permite que la narración vaya más allá del conocimiento del relato.

La narrativa según Iser citado por Bruner (1986), tiene tres características del discurso:

1. La presuposición: la creación de significados implícitos en el lugar de significados explícitos.
2. Subjetificación: descripción de la realidad a través de los personajes.
3. Perspectiva múltiple: se ve al mundo simultáneamente a través de un juego de premisas. (p. 37)

Todos los anteriores logran que los lectores puedan lograr un orden de la lectura de un texto, gracias a la narración que siendo una expresión literaria y se caracteriza por el relato de historias ficticias o sucesos imaginativos de un autor, permite que en el grado primero en donde se realizó el trabajo investigativo, sea de gran ayuda para implementar el trabajo de desarrollo de inferencias.

### **2.2.1 Lenguaje, medio para expresión**

La expresión del lenguaje, en el pensamiento permite que cada persona tenga la capacidad de expresar lo que siente o piensa, es decir, es una manera de hacer transacciones con otros; en los aspectos culturales que permiten que se realicen transacciones lingüísticas cuando se quiera, por medio del lenguaje se expresa lo que se quiere transmitir a los demás. Para Bruner (1986), el trabajo de Vygotsky en el caso del lenguaje es de vital importancia, ya que gracias a este, los niños junto con sus pares son capaces de resolver tareas prácticas con el uso de sus manos y sus ojos, ya que es la manera que perciben el lenguaje. Lo que se ha llamado “Zona de Desarrollo Próximo” (p.82)

De la misma forma, en la escuela, se hace evidente esta acción, por medio del día a día, en el que además de verse el lenguaje como herramienta primaria para la interacción y el aprendizaje, se evidencian las tareas cotidianas en las que se vinculan los aportes grupales y además el uso de sus destrezas en la resolución de situaciones o en el simple compartir de experiencias escolares en las que utilizan trabajo cooperativo, por el cual se construyen nuevas posibilidades de aprendizaje y se escucha al otro, se habla con el par y se desarrollan tareas con mayor eficacia.

Viygotsky citado por Bruner (1986), Por lo tanto la “ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (p.83) Gracias a la cual los niños pueden sentirse más seguros de trabajar con sus pares, muchas

veces más adelantados y así poder realizar de manera más concreta y fácil el trabajo que se quiere lograr.

### **2.2.2 La Narrativa y la Enseñanza.**

*“La narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y que dará cuenta de lo que ya sabemos” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 270).*

Para varios autores, la narrativa consiste en la capacidad que tiene el ser humano de descubrir nuevas ideas, de explorar, de crecer mentalmente y estructurar las habilidades necesarias que permitan que se construya una historia. Gudmundsdottir citado por McEwan & Egan (1995), considera “que la forma de las historias representa un conjunto de modelos relacionados por el medio de los cuales lo que de otra manera sería sólo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora presenta una conexión sustancial y moral”. (p. 53)

La narrativa dentro de la pedagogía, es vista como una manera práctica de conocer; el docente experimentado cuenta historias y relatos, lo vive y lo utiliza de manera que pueda transmitir sus conocimientos a los estudiantes y que ellos logren comprenderlo.

Gudmundsdottir citado por McEwan & Egan (1995) afirma que

*“el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Este estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia pedagógica, la interpretación, la reflexión y la transformación” (p.60).*



Además de tener en cuenta, las siguientes características:

-Experiencia pedagógica: la narración debe surgir naturalmente, contar y crear experiencias; esto se logra por medio de la repetición de diversos eventos, con los que sea fácil para el docente, transmitir experiencias a los estudiantes.

-Interpretación; es vital que el docente mire y comprenda los textos para conocerlos previamente y usarlos en su proceso de enseñanza para ayudar a sus alumnos a interpretar el texto desde diferentes aspectos.

-Reflexión: debe permitir que se haga un aprendizaje de los textos al reflexionar de manera concreta y real sobre diferentes situaciones, esto lo debe transmitir el docente.

-Transformación: permite ver el mundo de nuevas maneras, ayuda a transmitir nuevas ideas y experiencias, desde una sencilla hasta una incompleta; esto lo hace un docente experimentado, permitiendo que a través de la narración se transforme la vida de un alumno.

Los relatos narrativos permiten e invitan a conocer el mundo, el lugar que cada uno ocupa en él, quién es cada quién, las historias tienen un poder cautivante que permiten que los seres humanos lleguen a imaginar y a soñar sus vidas.

Para McEwan & Egan (1995):

“La narrativa nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente. En este sentido, la narrativa sirve como medio de inclusión porque invita al lector, oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro. En el proceso puede suceder que nos descubramos más sabios, más receptivos, más comprensivos, más nutridos, y a veces hasta curados” (p.74)

Entonces la función de la narrativa es formar parte de diversas maneras y diferentes efectos en la interpretación de un texto y hacer transformación en la comprensión de cada lector.

Se hace palpable que en un ejercicio lector, el educando que actúa no sólo como escucha, logre relacionar, asociar las vivencias de los personajes con su propia realidad, o con alguna de los personajes con su entorno, por lo que se permite al sujeto infantil expresarse frente a la construcción de esta conversación de la que se hace mención anteriormente, es una verbalización propositiva y espontánea que se vuelve enriquecedora para el proceso.

### **2.2.3 Narrativa e Inferencias**

El papel de la narrativa en investigación educativa, da sentido al mundo y a la experiencia significativa de la vida mental y de creación de nuevas ideas; hay una narración especial que impacta y es muy importante para los niños desde la primera infancia logren acercamiento y desarrollos importantes frente a la adquisición de la lengua, como es el caso de la narración de los cuentos de hadas que son clásicos, como por ejemplo la Cenicienta o Caperucita Roja, y diversa literatura infantil que permite que los pequeños recuerdan y aprenden contenidos de manera fácil ya que están constituidos por diversos personajes y diferentes sucesos que sustentan procesos binarios. Es aquí donde cobra fuerza el hecho de lo que se denomina: estimulación adecuada, para este caso específico, desde la gestación existe un vínculo madre e hijo, en el que hay mutua comunicación, el hecho de hablar, contar historias, cantar canciones y demás ejercicios en los que interactúan permiten experiencias que llevan a aprendizajes significativos, y, para este caso, logran un nivel apropiado para que el niño se sienta reconocido y reconozca la lengua como un instrumento de socialización por excelencia y aunque no lo manifiesta al nacer, se puede hacer evidente en cada una de las etapas de desarrollo en el que logra contar con una comunicación propia de sus edades mentales y/o cronológicas.

McEwan & Egan (1995), explica: “La narrativa pone en conflicto conceptos básicos como seguridad/peligro, coraje/cobardía, inteligencia/estupidez; luego elabora el conflicto y, finalmente lo resuelve. Estos conceptos tiene dos características notables: primero son abstractos; y segundo, son afectivos” (p.171)

Aseverar estas teorías implica de otros procesos más específicos, que el de la lectura en sí misma, pero a partir de ella y desde la narrativa como medio, se puede observar el grado de interpretación, seguridad y sociabilidad de un menor en el aula y los diferentes ámbitos de socialización. Es más, en la escuela, se identifica por medio de un ejercicio lector la posición en identidad y en inteligencia de muchos estudiantes que en otras tareas no se hace tan notorio, la forma de participación, desenlace de situaciones a partir de los personajes dados y las situaciones expuestas, la forma de opinar frente a los hechos de personajes en su buen o mal comportamiento, también dejan entrever su posición frente al grupo y hasta su liderazgo.

El pensamiento en esta etapa constituye una importante y necesaria capacidad de los niños a la hora de comprender los textos, ya que estos conceptos permiten manifestar a partir de términos concretos lo que entiende y comprende cuando lo atrae y se le enseña a partir de lo que corresponde a su experiencia.

### **2.3 El texto escolar y las mediaciones**

“Existe un consenso cada vez más amplio entre la comunidad científica dedicada al análisis, a la revisión y, en suma, a la mejora de los textos escolares de que este tipo de estudios ya no pueden quedar limitados a los contenidos de los propios textos escolares, sino que tales investigaciones deben de ampliarse necesariamente a su uso en el contexto de las aulas” (Alzate & otros, 2005, p. 16)

Si bien es importante el trabajo de los textos y el uso de los mismos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; también se debe considerar que el docente escoja minuciosamente los más adecuados y que además aplique

las metodologías más propicias, primero para que el infante logre disfrutarlos y haga parte del ejercicio lector y desde el sentido de la investigación, para ir más allá de lo literal, para adentrarse poco a poco en lo inferencial y desarrolle de esta forma las competencias comunicativas y la capacidad de descubrir los significados implícitos que se encuentren entre líneas en los diferentes textos, que pueda aprender a vincular ideas para interpretar; esto es lo que en las aulas debe mejorarse en cuanto al uso de los textos, debe haber estrategias diversas y claras por parte del docente, desde los grados más pequeños, ya que el proceso de alfabetización va más allá del ejercicio memorístico y fragmentado de la composición silábica y la repetición de cartillas; más ahora se ha de tener en cuenta que ni existe la obligatoriedad de textos, ni ellos manejan un contexto determinado para enseñar desde las realidades.

El pedagogo debe además, llevar a los niños variedad de textos, no sólo uno, permitir que si el niño tiene en casa algo de lecturas para compartir, también pueda trabajarlas en el aula, para hacerlo partícipe de su alfabetización, esto con ayuda de los padres, que hacen parte también del proceso y de la comunidad educativa.

Alzate & otros citando a Valls (2005) enuncian que: “En una línea similar, se ha propuesto que las conferencias dedicadas a estas temáticas se orientaran hacia la consecución de fines prácticos haciendo redundancia en la transformación de los currículos oficiales” (p. 35), entendiendo para este aparte como currículo a la construcción sociocultural que se mueve desde y alrededor de cada uno de los sujetos que hacen parte de la aprehensión de los procesos de lectura y escritura, en este caso específico, los niños de grado primero, a partir de lo cual, se debe tener en cuenta que puede darse una transformación, cuando el sujeto además de ser receptor, hace parte de los aprendizajes. Que el currículo es una transversal de procesos en la escuela y desde este se permiten ejercicios reales de contexto, la lectura y escritura deben ir más allá de un ejercicio en tiempos estimados; todo se

lee y escribe en la escuela, se describe, se recrea, se mejora, se critica, se puede expresar lo que se ve y se interpretan las situaciones cotidianas.

Desde estas perspectivas, las estrategias cobran más importancia, pues no se trata únicamente de observar una cantidad de población infantil que se encuentra en su proceso inicial de lectura y escritura, sino que se debe ejecutar junto con ellos unas interacciones apropiadas que permitan a los docentes proponer nuevas y mejores estrategias en el marco de un escenario formal de la educación.

Nuevamente Børre, citado por Alzate & otros (2005), afirman:

“considera el hecho habitual según el cual, el que alguna cuestión esté presente en los textos escolares no garantiza en absoluto que ésta sea tratada en el aula o, lo que es prácticamente lo mismo, que lo que enseñan los profesores suele estar en los libros, pero que estos no enseñan todo lo que está en los mismos”. (p. 70)

Es importante retomar otros tipos de lectura: periódicos, revistas, información local, ya que desde esto se puede dar importancia del uso de las nuevas estrategias. Al abordar textos con los niños, con propósitos claros pero diversos; si bien es cierto, el profesor tanto como el niño, pueden llevar a cabo diferentes actividades orientadas desde un texto escolar, pero su nivel de inferencia puede haber sido nulo; hecho que lleva a la reflexión desde dos miradas: la primera, que el texto puede ser tan importante o no, como la estrategia pretende orientarlo y, la segunda, que un libro en sí mismo no resuelve las didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, debe entonces ser el docente quien guíe la acción hasta el punto que vea que el niño logra algo importante.

Por lo anterior y siguiendo lo expuesto por Alzate & otros

“las relaciones con el saber y el texto son diversas, van desde aquellas consideraciones que ven en el texto un objeto necesario en la enseñanza, hasta aquellas de índole realista que consideran que el texto es un objeto pernicioso en el proceso de enseñanza. En resumen, se puede considerar que en unas posiciones se privilegia el texto como un portador del

saber, y en otras, como un objeto portador ideológico que sesga el proceso de enseñanza”.  
(p.78)

Desde los postulados anteriores, se puede aseverar que en el desarrollo del proyecto, el texto si es una herramienta esencial en cuanto al análisis de la investigación y los pre saberes de cada uno de los estudiantes partícipes del proceso, tiene una incidencia en lo que corresponde a su capacidad inferencial, pero el rol del docente vuelve a cobrar fuerza y es el que permite que se articulen los textos, las situaciones, que se generen las ideas de comprensión y se destaquen los avances desde los procesos y categorías de la investigación.

Para Alzate & otros (2005):

“En este mismo sentido, los estudios sobre los textos escolares deberían ir distanciándose del exceso de carga erudita, que ocasionalmente les ha podido caracterizar, para poder adentrarse en una orientación mucho más vinculada a la praxis escolar y a su posible mejora, que, si no quiere ser idealista o voluntarista, tendrá necesariamente que tener en cuenta sus condicionantes genealógicos, esto es, la serie de representaciones, suposiciones y prácticas tradicionalmente establecidas que la configuran, normalmente de manera no consciente por parte de los docentes y también de los alumnos, y que al ser consideradas como naturales, y no como constructos históricos mudables, dificultan enormemente sus posibilidades de cambio o transformación”. (p. 86)

Dado lo anterior puede afirmarse entonces que el texto se destaca como importante en la medida de su interacción y uso en el desarrollo de las competencias. De forma reflexiva para los docentes, se ha de considerar la metodología apropiada, pertinente, en cada caso y trabajo con textos, para que permita al educando, hacer un antes, durante y después en una interacción de las actividades propuestas para cada uno de los casos y grupos, además comprender que no por ser un libro adecuado para el docente, quiere decir que sea interesante para el niño, pero un texto bien escogido y llevado a la escuela, es una puerta abierta

por la que se ingresa a nuevas posibilidades comunicativas desde edades tempranas en cada grado de desarrollo y lenguaje.

#### **2.4 Alfabetización, proceso de comprensión y capacidades de pensamiento**

Anteriormente se creía que debía haber una edad específica, donde los estudiantes aprendieran a leer y escribir, pero en algunas escuelas de países desarrollados, había estudiantes que ingresaban a la educación inicial y sabían leer, cuando los docentes empezaron a indagar sobre esta situación se dieron cuenta que estos niños venían de familias letradas y con grandes expectativas para que sus hijos aprendieran a leer, esto fue lo que Braslavsky (2005) llamó “ambientes de alfabetización”. A partir de estas afirmaciones los conceptos de madurez y aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y escritura no tuvieron mucha validez.

Surge el concepto de alfabetización emergente, cuando se demuestra que los niños pueden aprender desde edades muy tempranas. Teale & Sulzby (1989), citados por Braslavsky (2005), presentan varias características con respecto, al aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños pequeños, las cuales tienen que ver con la influencia de las familias y el entorno social del niño cuando se les presenta desde pequeños un acercamiento hacia los libros y materiales de lectura de manera temprana en sus vidas. Además, cuando los niños inician su vida escolar se ven enfrentados a diferentes situaciones en las cuales construyen conocimiento a través de la interacción con sus compañeros y docentes, Braslavsky (2005) afirma: “la alfabetización del niño pequeño depende de múltiples y variadas experiencias que se integran en su exploración independiente del lenguaje: sus propias observaciones de otros que realizan actividades de lectura y escritura, la interacción con los padres y otras personas ilustradas” (p.109). Desde la teoría del socioconstructivismo se ve el conocimiento de la lengua escrita como un aprendizaje desde las interacciones con los demás.

Motta & otros (2011), muestran tres principios básicos de la alfabetización: El primero se basa en la construcción de la lengua escrita, por medio del consenso de la comunidad, usando un mismo sistema de signos formados socialmente; el segundo se plantea que los estudiantes aprenden de generación en generación, por medio de la interacción con un adulto y un par más aventajado; finalmente, el tercero, nos presenta el aprendizaje con adultos en la familia y con el docente en la escuela, hasta que el niño internaliza el conocimiento y se hace independiente.

## **2.5 Concepto de lectura**

*“la lectura ha sido considerada como un proceso activo, donde el aprendizaje inmediato a partir de ella está supeditado a lo que el lector interprete de su contenido” (Pérez & Bolla, 2006, p. 3).*

Cuando los estudiantes inician la etapa de la escolaridad, se encuentran casos donde los estudiantes ya saben leer, esto ha generado en los docentes la inquietud de analizar el ambiente familiar de estos niños y niñas, encontrando un buen “ambiente de alfabetización”. A partir de esta concepción se realizan unas características del niño pequeño como aprendiz de la lectura y escritura y los principios básicos, afirma Teale & Sulzby citados por Braslavsky (2005):

1. En una sociedad letrada, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia tempranamente en el niño.
2. La alfabetización surge en la vida real, donde la lectura y la escritura se usan para cumplir con determinadas funciones.
3. Los actos de leer y escribir se desarrollan a la par con los actos de hablar y escuchar. Para Braslavsky, las artes del lenguaje, (hablar, escuchar, leer y escribir) se refuerzan mutuamente.
4. La lectura y escritura se aprenden activamente, construyendo la comprensión de la lengua escrita, puesto que “la alfabetización es un proceso



eminentemente social que requiere de actividades compartidas en la relación con adultos o iguales más avanzados” (p.112).

Desde los numerales anteriores, puede hacerse énfasis en lo importante de comprender que el denominado proceso de alfabetización que se inicia desde la edad temprana se desenvuelve o articula con su desarrollo social y real, en el que el sujeto no participa solo, los actos se encadenan en la construcción y desarrollo de las diferentes acciones de la oralidad y la comunicación, desde sus imaginarios y aspectos de recreación y comprensión del mundo.

Ante esto Freire (1970) afirma:

“esto es, precisamente lo que la educación bancaria no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su disciplina es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable” (p. 48).

Y si Freire (2001) denomina la lectura como:

“una transacción entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una composición entre el lector y el autor en la que el lector, esforzándose con lealtad en el sentido de no traicionar el espíritu del autor, “reescibe” el texto”. (p. 47).

Puede contemplarse la posibilidad de mejorar la escogencia de los textos en cada caso de edad y condición; el uso de las estrategias y metodologías de trabajo y hasta los espacios en los cuales se desarrollan las lecturas para que el encuentro del sujeto y texto tenga el sentido pedagógico, social y comunicativo pertinente.

De la misma manera, Smith citado por Pérez & Bolla (2006), refiere que:

“la lectura por ser un proceso constructivo e interactivo entre el lector y el texto, donde participan las estructuras cognoscitivas, los conocimientos y experiencias previas, la competencia lingüística, valores éticos y vida afectiva del lector, implica un proceso (comprensivo) donde se relaciona la información dada por el texto (o información visual) y la que el lector posee (información no visual), y a partir de esa relación se construyen los significados. Es decir, la transacción de información del texto con la del lector es la base de la comprensión de lo que se lee” (p. 5).

En ese ejercicio de comprensión, se construyen aprendizajes y se descifra no sólo el texto, sino la realidad, se compara, se asocia, se dice, se expresa o se contradice, por el hecho de entender lo que se lee.

Durante los primeros años de vida se han generado muchas investigaciones con respecto al aprendizaje de la lectura. Mata (2008), afirma, “La psicología cognitiva y la neurociencias se han visto interesadas por conocer sobre la capacidad de los niños al momento de aprender el elemento de la lengua de una forma efectiva y eficiente” (p. 212), este interés no solo se refleja en las ciencias del conocimiento sino también se ve al interior del aula con los docentes, padres de familia, buscan la manera que los estudiantes superen los fracasos escolares realizando diferentes programas.

El aprendizaje de la lectura es un proceso cognitivo netamente individual, donde el estudiante realiza una comprensión del mundo, pero que intervengan otros actores que ayudan en el proceso educativo como lo son la escuela, la familia, la sociedad en general y propongan diferentes métodos y estrategias, optimiza la enseñanza de la lengua, .

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares (1998), “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente

situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”. (p.49)

El concepto de lectura, según Universidad de Antioquia

“leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (p. 1).

Con base en los conceptos anteriores, es importante que los niños del grado primero de la institución tengan la interacción no solo con el texto que están leyendo, sino que tengan una verdadera interacción con el docente y este a la vez haga uso de estrategias didácticas precisas que permitan llegar a inferir eficazmente un texto.

A partir de estos aportes que alimentan el presente documento, se hace importante que en este referente teórico haya algunos autores que expongan ideas claras sobre la lectura y su proceso y que sea el docente quien los tenga en cuenta, para mejorar en un futuro no lejano, las acciones del aula a la hora de alfabetizar, de leer o compartir un texto, dándole un sentido o convirtiéndolo en un aprendizaje de significación hacia el otro.

Braslavsky citada por Puga (2009) afirma que

“leer es comprender y recrear significados de un código escrito, relacionándolo con experiencias y conocimientos anteriores, que instruyen el análisis, el razonamiento, juicios y cambios positivos, en el interés por la lectura, así como la formación de valores y de convicciones”: (p.27)

Ferreiro & Teberosky (2005) manifiestan que

“el ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar” (p. 22)

La lectura es vista de esta manera, como un proceso que permite comprender y analizar lo que los autores expresan, se tiene en cuenta la lectura como un acto que va más allá de la decodificación de signos, donde el sujeto le da sentido al texto y de esta manera transformar sus conocimientos previos y a involucrar su realidad de contexto, con posibilidad de recrearla y pensar en otra posible, todo esto desde las acciones de leer, comprender y expresar lo interpretado.

Delia Lerner (2001), plantea que

“leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar la carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (p. 115)

El concepto de lectura no se entiende como la simple decodificación de signos, sino que se plantea como una manera donde las personas le encuentran sentido, coherencia y significado al texto, a la vida, al entorno, que forma más adelante una mirada o postura crítica frente a lo que se lee, dejando de lado el concepto de lector pasivo.

## **2.6 El cuento y su estructura**

El cuento es uno de los temas más escuchados durante el plan de trabajo de un docente de preescolar y primaria, es el texto por excelencia que se lee, se crea y recrea en el ambiente de aprendizaje de lo escolar y lo social. Cuentos en libros y

películas, como tarea o solo como acción para que el educando preste atención, el maestro puede indicar que les contará un cuento.

Por tradición, los cuentos son los primeros textos que se acercan a los niños ya sea de forma oral o escrita, como ya se mencionó anteriormente cumplen, como texto narrativo un papel fundamental dentro de los primeros años de escolaridad de los estudiantes, permiten socializar con otros, crear nuevas situaciones, criticar personajes, comprender enseñanzas por asociación, reevaluar conceptos de comportamiento, sociedad y familia, comprender hechos reales o imaginarios, recrear nuevos y participar como actor en los mismos.

Los niños desde tempranas edades narran las cosas en forma de cuento, comprenden lo que ellos intentan enseñar y encuentran similitudes y diferencias para opinar sobre la vida propia y de sus personajes. Los cuentos no siempre son ficticios, cuentan con elementos importantes de su realidad o cambian algunas versiones para expresar sentimientos ocultos, por medio de los cuentos, se observa el rol del sujeto en un grupo, sus anhelos y hasta sus necesidades.

Por lo anterior y a lo largo de la historia el cuento es visto como una de las composiciones más arcaica utilizada por el hombre como manera de comunicar y expresar sus sentimientos, conocimientos y situaciones vivenciadas. Es como una composición pequeña que posee una estructura específica, Cabrerizo (1995) presenta el cuento como:

“una composición de pequeña extensión en la que empieza, se desarrolla y finaliza lo que se desea decir, y se escribe pensando qué va a contarse o va a leerse completamente, sin interrupción, de forma diferente al resto de los géneros literarios, en los que el escritor considera que puedan ser leídos por partes, en veces sucesivas” (p.1)

Según Pacheco (1993), el cuento “es una representación ficcional con predominio de la función estética. Y la ficción, claro, es un fingimiento, es hablar de mundos que no existen sino sólo en el lenguaje” (p. 19).

De la misma manera expresa que por más diferentes que sean los relatos pueden desarrollarse desde lo real y llegar hasta las fronteras de lo imaginario, creativo, fantástico y maravilloso, factores que el niño disfruta, se involucra y se apropia.

El cuento o el texto narrativo generalmente está compuesto por la siguiente estructura (Vitara 2011):

1. Introducción o planteamiento: en esta parte se hace una descripción de los personajes, presentando una situación inicial, un conflicto que le sucede a los personajes en un lugar y tiempo específicos.
2. Nudo o conflicto: aquí se desarrollan los acontecimientos descritos en la introducción, donde los personajes se ven envueltos en un conflicto y actúan de tal manera que puedan cumplir con su objetivo.
3. Desenlace o solución de la situación planteada: se da solución al problema planteado en la situación inicial. Su final puede ser “feliz o triste, positivo o negativo”. (p. 1)

El primer autor en estudiar la estructura de los cuentos y específicamente de los cuentos maravillosos fue Propp (1977), quien en su libro *Morfología del cuento* hace evidente una investigación realizada donde estudió la estructura de los cuentos maravillosos.

En primera instancia Propp (1977), nos menciona a Wundt quien propone un tipo de división de los cuentos:

1. Cuentos fábulas mitológicos
2. Cuentos maravillosos puros
3. Cuentos y fábulas biológicos
4. Fábulas puras de animales

5. Cuentos sobre el origen
6. Cuentos y fábulas humorísticos. (p. 19)

La investigación de Propp (1977) propone realizar una descripción muy detallada de la estructura de los cuentos y en especial los cuentos maravillosos, de la manera como están escritos y su secuencia es decir que: “según sus partes constitutivas y las relaciones entre ellas y en su conjunto” (p. 31).

Comprender esta información es importante para el docente que trabaja los cuentos en el aula y conoce entre otros, los gustos de los educandos a la hora de interactuar y contemplar situaciones, ya sean mitológicas o narraciones de animales, los niños expresan el gusto por las forma como se presentan los cuentos y se inclinan también por algunas estructuras dadas.

De la misma manera se hace evidente que dentro de los cuentos maravillosos existen aspectos que se mantienen dentro del texto como también hay otros que cambian, es decir, las acciones no cambian pero los personajes son siempre diferentes, respecto a esto Propp (1977) afirma que “el cuento atribuye a menudo las mismas acciones a personajes diferentes, se estudia las funciones de los personajes” (p. 32)

Lo anterior es fundamental, para ver el comportamiento de los niños frente a situaciones similares con diversos personajes, cómo asumen nuevas posturas cuando cambian los personajes, las relaciones que logran y las conclusiones que derivan de los hechos.

Aunque los personajes varíen y por muy diferentes que sean las acciones siguen siendo la mismas, por este motivo Propp (1977) realiza un estudio sobre los personajes, en cuanto a su papel o representación dentro del cuento, “las funciones de los personajes representan las partes fundamentales del cuento” (p. 33)

Definiendo la función como la acción que realizan los personajes desde la significación en el desarrollo de la intriga, por lo tanto divide en 31 puntos recurrentes las funciones de los personajes, las cuales permanecían en todos los cuentos. Dichas funciones se agrupan en 7 grupos:

1. El agresor
2. El donante (entrega el objeto mágico al donante)
3. El auxiliar (ayuda al héroe)
4. La princesa y el padre
5. El ordenante
6. El héroe
7. El antagonista

Las funciones que cumplen cada uno de los personajes son aspectos constantes y repetitivos de los cuentos maravillosos, aunque estas funciones no se encuentren todas en los cuentos y en el orden en el que Propp las expone, aparecen en el desarrollo de las acciones, las funciones de los personajes resulta importante que los estudiantes las identifiquen dentro del texto y a partir de esta puedan realizar inferencias de las acciones que realizan estos personajes y sus relaciones.

En este aspecto, los niños también se apropian y hablan de su papel en las historias, y al paso del tiempo y de la transformación de las realidades, se ha visto como se modifica de querer ser el héroe al villano, la princesa a la guerrera, el concepto de bien y mal también se trastoca, tanto como el de género y final. La realidad que se vive influye en lo que el niño espera de un cuento y la función de sus personajes.

Propp (1977), define el cuento como “un relato construido según la sucesión regular de las funciones citadas en sus diferentes formas” “cuentos que persiguen el esquema de los siete personajes” (p. 184). Ya que gracias a las funciones de estos personajes y sus acciones el niño puede hacer una inferencia sobre lo que el



autor quiere decir en su narración, inferencias que pueden iniciarse desde una parte específica del texto, es decir, una inferencia local, y al terminar la lectura trabajar con inferencias globales. Las que tienen que ver con el tema general del texto.

## **2.7 Pensamiento inferencial**

*“La necesaria conexión de los trozos de información de ese texto se hace posible gracias a que somos capaces de rescatar los implícitos dejados por un escritor avezado” (Parodi, 2005, p. 43).*

El pensamiento inferencial es considerado como la capacidad que tiene el sujeto para identificar los mensajes implícitos en el discurso (McNamara, 2004), esto es, aquellos que están relacionados con el significado que se le puede dar a un mensaje por características lingüísticas que este conlleva y con el conocimiento previo de un tema; relacionando las inferencias como, representaciones que se hacen de un mensaje tras la conjunción de lo explícito y el conocimiento previo (Marmolejo & Jiménez, 2006).

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998):

“la inferencia es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto dice Goodman (1982): que la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas”. (p. 48)

Así mismo, Duque & Correa (2012), afirman que: “las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al

comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje” (p. 3).

Mientras Puche citada por Duque & Correa (2012) encuentra que desde los cuatro años, “el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos” (p.3).

Además que este proceso de elaboración de inferencias es un elemento esencial durante el proceso lector, ya que por medio de ella los estudiantes logran establecer relaciones entre las clases de inferencias, al respecto Marmolejo & otros (2006) afirman:

“El proceso lector sitúa la elaboración de inferencias en un lugar privilegiado en la medida en que sin ella el lector no tiene la posibilidad de integrar las distintas partes del discurso, no puede conectar la información previa o el conocimiento categorial con que cuenta y la información presentada en el texto; no hay posibilidad de lograr coherencia local ni global, ni de establecer relaciones causales o resolver problemas anafóricos”. (p. 102)

Por ende la habilidad de realizar inferencias es un proceso importante durante la comprensión lectora, de esta manera se entiende que el estudiante ha logrado la comprensión haciendo uso de sus pre-saberes, para Parodi (2005):

“la definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado”. (p. 51)

### 2.7.1 Clasificación de inferencias

Ahora bien, es importante retomar la clasificación de las inferencias que fueron planteadas por Graesser, Singer y Trabasso (1994) citados por Gil (2010, p. 42):

- Inferencias locales, cohesivas, conectivas o retroactivas: Se producen de forma rápida, automática y obligatoria. Dan cuenta del significado literal e inmediato de las oraciones mediante procesamientos con anáforas; por lo que se centra en el nivel sintáctico del texto:
- Referenciales: Son conexiones anafóricas entre dos elementos muy próximos. Por tanto, son piezas gramaticales y semánticas cuyo llenado se hace con un elemento previo a su aparición.
- Asignación de estructuras nominales a roles: Dan razón de los conceptos transmitidos por las palabras que conforman esta unidad lógico semántica (Agente, Objeto, Locativos espacial y temporal, Instrumental, Modo-manera, Compañía Finalidad).
- Causales antecedentes: Conecta la oración leída con el pasaje previo. Explica por qué los sucesos y acciones ocurren.
- Inferencias globales o de coherencia: Se producen de forma rápida, automática y obligatoria. Dan cuenta de la idea general que desarrolla el texto, de su estructura semántica; por lo que permite no sólo entender de qué se trata, sino de generar en la mente una especie de película muy resumida de lo que trata.
- Tema: Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído; ¿de qué se trata? (Coherencia global). Requiere la formación de un modelo de situación o modelo mental (sumatoria de actantes, ejecutando acciones en un tiempo y un espacio).

- Subtemas: Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando para la coherencia global (Coherencia local).
- Reacción emocional de los personajes: Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción.

Este tipo de inferencias presentadas, permiten que los lectores puedan llegar a tener una interacción con el texto y así llegar a entender lo que el autor quiere expresar entre líneas y lo que no ha expresado de manera literal.

Estas inferencias denominadas on-line (que se realizan durante la lectura), permite que los estudiantes puedan llegar a comprender lo que están leyendo, el hecho no es solamente llegar a identificar personajes, tiempos y espacios, sino que también puedan identificar el porqué de las acciones, las causas y tener una idea general del texto sólida y bien argumentada.

## **2.7 Texto narrativo**

Garrido (1996) presenta el texto narrativo en una reflexión en la que “se ofrece no sólo una definición del arte literario en general, sino también los criterios para diferenciar los distintos géneros” (p. 1). De la misma manera para Aristóteles citado por Garrido (1996), “lo específico del género narrativo es la mimesis de acciones y, secundariamente, la mimesis de hombres actuantes, presentadas bajo el modo narrativo (aquel en el que el autor aparece como alguien diferente de sí mismo)” (p. 1).

Al hacer una reflexión de estas definiciones, se puede tener en cuenta que el texto narrativo, es pues, una estructura propuesta por alguien cuyo sentido pretende permitir que cada sujeto logre comprender lo que contemple desde sus saberes, sus posibilidades a través de la simple y casual lengua que permite la narración descriptiva de un cuento o libro, por la que se desencadenan más de una situación, ya sea de comparación con la realidad, desarrollo creativo, posibles finales y nuevos

significados; además de la posibilidad de pensarse como un sujeto imaginario y desde esa postura aportar a nuevos hechos y situaciones que se consideran como necesarias pero que en la realidad no van a cambiar.

Todorov citado por Garrido (1996) afirma:

“y esta es una constante en la mayoría de los narratólogos franceses, cuya fuente remota es una vez más la Poética aristotélica— lo específico de la narración es que implica una transformación radical de la situación inicial (frente a la simple sucesión o yuxtaposición de elementos, propia de la descripción)” (p. 1)

Definir desde el recorrido por la historia lo que corresponde a un texto narrativo, se convierte en una difícil tarea, que solamente cambia su connotación de estructura álgida, cuando se enfrenta cada lector a este tipo de texto y género narrativo, por medio del cual si se vive como lo enuncia el párrafo anterior en su parte final, una transformación, pero de realidades, de descripciones de sucesos, pintorescos o macabros, que se presentan al lector con intenciones fijas. Ejemplo de ello, la caperucita, que si se contara el feroz final, generaría en el lector unas situaciones emocionales diferentes a las que despierta el hecho de saber que el lobo es sacrificado por comerse a una anciana y el sentimiento, anhelo e intención varían, como es lo que se precisa suceda en el acto de llevar a cabo las secuencias.

## **2.9 Secuencia didáctica**

Para esta investigación se considera secuencia didáctica como una estrategia que presenta y tiene como fin un objetivo específico frente a la potencialización de la capacidad inferencial en los estudiantes del grado primero. Por lo anterior se sustentan los siguientes pasos desde Camps (2003) para el trabajo con los estudiantes a intervenir.

La investigadora Camps citada por Buitrago & Vega (2009), ha propuesto tres fases que orientan el desarrollo de toda secuencia didáctica:

- La primera, denominada “preparación” (Camps, 2008), según la cual se fórmula como un proyecto de trabajo cuyo objetivo se desarrolla durante un período de tiempo, más o menos largo según convenga. Su propósito fundamental es evidenciar los conocimientos nuevos, de tal manera que el estudiante pueda ir encontrando modelos de formas de comprensión.
- La segunda, o fase de “ejecución” (Camps, 2008), da paso al desarrollo del proceso de aprendizaje y hace alusión a que las producciones base del proyecto, forman parte de situaciones discursivas que les dan sentido, partiendo del concepto de que texto y contexto son inseparables. Se llevan a cabo de forma individual o colectiva y pueden darse a corto o largo plazo, mediante el uso de los materiales propuestos durante la “preparación”.
- El tercer momento, de “evaluación” (Camps, 2008), implica que los objetivos de enseñanza y aprendizaje deben ser explícitos para los alumnos y deben llegar a constituirse en los criterios de evaluación. (p. 18)

### **3 REFERENTES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se abordará, las concepciones metodológicas, por las cuales se desarrolló la presente investigación. En un primer momento se especifica el enfoque cualitativo por el cual se orienta el trabajo; en un segunda instancia se plantea el diseño de Investigación Acción; y en el tercer momento se especifica la población con la cual se trabajó y desarrollo las secuencias didácticas, al igual que las fases y el plan de intervención con el que se trabajó.

#### **3.1 Investigación cualitativa**

La investigación a realizar está encaminada en el enfoque cualitativo, se recogerán y analizarán datos con el fin de buscar una solución a la situación del problema encontrado. También es comprendida como la investigación que tiene en cuenta una base descriptiva que surge o se articula directamente con las ciencias sociales, lo que quiere decir que es pertinente para este trabajo, ya que, la población objeto del estudio hace parte de un núcleo social escolar.

Para el trabajo de campo y estrategias didácticas desde la investigación cualitativa se pueden utilizar las herramientas de las entrevistas y la observación durante el proceso investigativo, propuestas retomadas en esta misma investigación; además de lo anterior el factor cualitativo de forma contraria al valor numérico, permite el desarrollo de un discurso que parte desde el análisis de las interacciones entre sujetos inmersos en un grupo social, cuyo objetivo específico permitía observar los avances potenciales en cuanto a las inferencias globales en cierto grupo de escolares de primer grado.

Para continuar con la orientación de esta investigación en la línea cualitativa, se realiza la estructura de un corpus en el que se hacen evidentes tanto las problemáticas como las categorías de análisis, para llevar a cabo el proceso

investigativo y realizarlo con las estrategias más pertinentes frente a los objetivos y la población infantil. También es importante tener en cuenta que esta investigación permitió ser analizada desde el enfoque interpretativo, donde la docente investigadora tenía una realidad y un contexto social desde el cual observó los fenómenos y los avances de los sujetos objetos de estudio.

### **3.2 Investigación acción**

La investigación acción explicada desde John Elliott (1990), hace que el docente investigador logre elaborar a partir de su praxis unas transformaciones no sólo en el aspecto educativo como se busca desde esta investigación, sino en el aspecto social, cultural por medio del cual las secuencias como estrategia de clase significaban el valor agregado siendo un importante y diferente ambiente de aprendizaje.

El rol del docente cobra vida en la investigación acción cuando se comprende que puede crear y proponer nuevas didácticas por medio de las cuales sus intervenciones y resultados sean significativos, es decir, que sea un actor y eje principal de las estrategias que proponga hacia una comunidad escolar que responde y participa como grupo social activo, además de tener en cuenta lo que enseñan y cómo lo enseñan, es decir, teniendo claridad en sus acciones educativas y prácticas docentes. Para Elliott (1990)

“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores en vez con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. O puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien se lo encarguen” (p. 24)

En la investigación acción, no pueden estar separados “generar cambio” y “desarrollar el conocimiento y la comprensión de situaciones prácticas”, son dos procesos que se dan siempre juntos. Muchos docentes dicen que están demasiado



ocupados para realizar una investigación acción. Esto es así porque entienden que la investigación es un medio de producción de conocimiento externo a su propia práctica como docentes.

Se ha expresado en diversas ocasiones en su formación profesional, que su papel es el de aplicar los resultados de la investigación en su docencia. Debido a que se sienten incapaces de discernir la relevancia para su práctica de los resultados de la investigación educativa conducida externamente, muchos docentes interpretan que la investigación es una propuesta para aumentar su responsabilidad en la investigación en orden a mejorar la manera de aplicarla y emplearla. Bajo esta interpretación parece inevitable que los docentes se resistan a lo que perciben como una carga de trabajo adicional, cuando ya se encuentran saturados y estresados intentando cumplir con los mecanismos de calidad establecidos para el control público de su enseñanza. La investigación acción es una forma de indagación ética en la que los docentes reflexionan sobre cómo enseñar de una manera que sea consistente y coherente con sus valores y fines educativos.

#### Características de la investigación según Elliott (1990)

1. Analiza acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por los profesores.
2. Profundiza la comprensión del profesor de su problema.
3. La acción emprendida para cambiar la situación, se suspende hasta lograr una comprensión más profunda del problema.
4. Al explicar la situación problemática surgen una serie de estudios de casos que proporcionan una "teoría de la situación" en lugar de una teoría formal.
5. Interpreta la situación desde el punto de vista de los actores inmersos en el problema.
6. Describe y explica lo que sucede en el lenguaje usado por los actores de las situaciones en la vida diaria.

7. Sólo es válida a través del diálogo (autorreflexión de los actores sobre su situación).
8. Diálogo libre entre el investigador y los participantes, debe haber confianza (p. 24).

La investigación acción ha intentado mejorar los problemas sociales en el mundo, además de intentar mejorar los ambientes sociales tales como el educativo, comparado con otros tipos de investigación, la investigación acción busca poder llegar a resolver problemas inmediatos que vea el docente en el aula y de esta manera trata de mejorar la comprensión de las situaciones, problemas y acontecimientos que está observando.

El profesor debe adoptar una postura investigadora en base a que el aula o salón de clase debe convertirse en una especie de laboratorio donde se puedan poner en práctica y someter a prueba hipótesis y propuestas para el currículo. Entonces es cuando se habla que el docente debe investigar para mejorar sus destrezas en la práctica.

El estado actual de la investigación acción en el currículo, se ha originado a partir de los problemas encontrados por los profesores y los que colaboran en el desarrollo del currículo al intentar mejorar la práctica. McKernan (1996) afirma que

“El enfoque se centra más en mejorar la calidad de la acción y las respuestas humanas, que en formular teorías para la acción. Uno de los avances más interesantes en el movimiento de los profesores-investigadores es que se han convertido en un vehículo para la educación permanente, eficaz, y la formación de los profesionales en ejercicio y para los docentes que aún no han trabajado como tales” (p. 26)

Blasco (2002), propone las siguientes etapas en la investigación acción:

1. Identificación del propósito o problema de investigación McKernan (1999) citado por Blasco:

- Que en primera instancia surja de un interés, que haya una mejora y se evidencie un proceso de enseñanza y aprendizaje.
  - Diagnóstico, descripción, explicación y situación deseable, revisión documental.
  - Hipótesis de la acción: formular la propuesta para realizar un cambio o mejora. (p. 12)
2. La planificación: Realizar un plan de acción teniendo como referencia el diagnóstico realizado con anterioridad, se estudian y se establecen necesidades y se proponen alternativas. (p. 13)
  3. La acción: Poner en práctica el plan de acción. (p. 14)
  4. La reflexión: Análisis crítico sobre procesos, problemas y manifestaciones que se presentan y los efectos para ser analizados y proponer un nuevo plan. (p. 15)

### **3.3 Población**

La presente investigación se realizó en una institución educativa distrital estuvo dirigida a 30 estudiantes del grado primero, con quienes se está iniciando el proceso lector.

Los instrumentos que se utilizaron, para hallar los problemas de investigación fueron las encuestas a docentes y estudiantes teniendo en cuenta el proceso lector y las prácticas de los docentes en este proceso. La observación de los estudiantes en clase en la lectura de un cuento y la comprensión de los estudiantes del mismo. Los documentos institucionales como el PEI y el proyecto del área de humanidades.

Para este trabajo de investigación, se elaboraron las siguientes herramientas:

- Las entrevistas a padres, se aplicaron para poder observar aspectos de los niños en los diferentes contextos en los que realizan y comparten experiencias de lectura y comprensión. En ellas, la investigadora escogió

preguntas específicas por medio de las cuales pretendía conocer las dinámicas que se llevan a cabo para realizar lectura de textos narrativos.

- Las entrevistas a los docentes, desde las cuales se hace evidente en el rastreo, el uso de las actividades que generalmente utilizan los maestros cuando se realiza lectura de textos narrativos.

### **3.4 Fases de la investigación**

Para realizar el diseño de la investigación acción se desarrolló en cuatro fases:

- 1) fase de identificación del problema: donde se refiere al diagnóstico y la identificación del problema de investigación.
- 2) fase de la planificación: donde se realiza el diseño de las actividades a realizar con los estudiantes.
- 3) fase de la acción: donde se realiza la implementación de las secuencias didácticas, en el caso de la presente investigación.
- 4) fase de la reflexión: donde se realiza el análisis del corpus realizado con los estudiantes durante las secuencias didácticas.

- 1) Fase de identificación del problema:** en esta primera etapa se realizó una lectura etnográfica del contexto, partiendo de encuestas y revisión de documentos institucionales y lineamientos desde el ministerio, de la misma manera se hizo una revisión de antecedentes investigativos partiendo de las estrategias que usan los docentes durante los procesos lectores, concepciones docentes y los referentes teóricos más recurrentes.

Partiendo de estas referencias se profundizó sobre la propuesta y el objetivo de la investigación sobre el papel que cumple el texto narrativo para fortalecer las inferencias en los niños de grado primero.

**2) Fase de la planificación:** partiendo del proceso realizado en la anterior fase, se inició una indagación teórica realizada en la investigación a partir de las categorías (texto narrativo e inferencia), para la construcción de un marco teórico que apoye la investigación.

Continuando con el proceso de planificación, surge la necesidad de construir y diseñar tres secuencias didácticas dirigidas al fortalecimiento de las inferencias por medio del texto narrativo.

**3) Fase de la acción:** En esta fase se realizó la implementación de las secuencias iniciando con una etapa de sensibilización y continuando con la ejecución de las tres secuencias.

**4) Fase de análisis y reflexión:** Después del trabajo realizado con los estudiantes se procede a realizar el análisis de los textos producidos y los resultados arrojados en la realización de las secuencias. De la misma manera se hizo una recopilación de las grabaciones sobre las respuestas orales e interacción en el aula de los estudiantes.

### **3.5 Plan de Intervención:**

A partir de las categorías que se proponen para la presente investigación: la narrativa y la inferencia, se propone una de intervención con 30 estudiantes, durante cuatro meses en los que se llevaron a cabo las actividades.

El análisis de cada corpus se realiza desde la mediación del docente y la interpretación de los estudiantes, para observar así, el uso de estrategias y mejoras de las mismas, como la comprensión lectora de los niños y las inferencias desde los textos narrativos.

Tabla 1: categorías de la investigación

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS
Narrativa	<i>La narrativa consiste en la capacidad que tiene el ser humano de descubrir nuevas ideas, de explorar, de crecer mentalmente y estructurar las habilidades necesarias que permitan que se construya una historia.</i>	Texto narrativo	Personajes Tiempos Espacios
		Pensamiento infantil	Creatividad Imaginarios Realidad
Inferencia	<i>“la definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado “(Parodi, 2005: p.51)</i>	Tema	Idea general del texto. (de qué se trata, teniendo en cuenta personajes, tiempos y espacios)
		Subtema	Inicio
			Nudo
		Reacción emocional de los personajes	Desenlace
			Emoción del personaje frente a una situación o acción específica.

Fuente: Elaboración propia

Partiendo de la categoría de análisis: la inferencia, se retomó la tipología realizada por Graesser & otros, citados por Gil (2010):

Tabla No.2 tipología de inferencias

TIPO	SUBCATEGORÍA	CONCEPTO
<b>Locales o cohesivas: Dan cuenta del significado literal e inmediato de las oraciones</b>	Referenciales	Conexiones anafóricas entre dos elementos muy próximos.
	Estructuras nominales a roles	Dan razón de los conceptos transmitidos por las palabras que conforman esta unidad lógico semántica
	Causales antecedentes	Conecta la oración leída con el pasaje previo.
<b>Globales o de coherencia: Dan cuenta de la idea general que desarrolla el texto, de su estructura semántica</b>	Tema	Ayuda a resumir, a rehacer de forma condensada la idea general del texto leído.
	Subtema	Ayudan a establecer conexiones entre inferencias y se van integrando por la coherencia global.
	Reacción emocional de los personajes	Frente a una acción o suceso, un actante experimenta una emoción.

Fuente: clasificación realizada por Graesser, Singer y Trabasso (p. 42).

Tabla 3: Estructura general de secuencias didácticas

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA	OBJETIVO DIDÁCTICO	OBJETIVO INVESTIGATIVO	CORPUS OBTENIDO
SECUENCIA DIDÁCTICA Leamos imágenes	Reconocer las habilidades del nivel de lectura inferencial	Identificar el tipo de relaciones entre los estudiantes y los textos	Desarrollo de las intervenciones, momento grupal e individual, teniendo en cuenta la participación de los actores involucrados: profesora, estudiantes
“El día de campo de Don Choncho”	Fomentar el uso de las inferencias globales de textos narrativos en un grupo de estudiantes del grado primero	Hacer el análisis de las acciones didácticas en el proceso de capacidad inferencial	Desarrollo de las intervenciones, momento grupal e individual, teniendo en cuenta la participación de los actores involucrados: profesora, estudiantes
“Choco encuentra una mamá”	Optimizar las inferencias globales de textos narrativos	Articular en el proceso de lectura de textos	Desarrollo de las intervenciones, momento grupal e

	en un grupo de estudiantes del grado primero	narrativos con las estrategias didácticas	individual, teniendo en cuenta la participación de los actores involucrados: profesora, estudiantes
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

### 3.6 Secuencias didácticas

Las presentes secuencias didácticas se implementaron teniendo en cuenta los textos narrativos “El día de campo de don chanco” y “Choco encuentra una mamá” de la colección Buena Noches de la autora Keiko Kasca, escritora japonesa. Texto editado en el año 2010. Son textos de una buena calidad de imágenes y además llamativos para los estudiantes.

**Contexto:** grupo de 30 estudiantes de grado primero (10 niñas y 20 niños), sus edades oscilan entre los 5 y 8 años de edad. En su mayoría realizaron el grado preescolar en la institución y presentan un trabajo heterogéneo en los procesos de aprendizaje.

Partiendo de esta clasificación se realiza la siguiente propuesta a implementar con los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Distrital.

#### 3.6.1 SECUENCIA DIDÁCTICA N° 1: LEAMOS IMÁGENES

##### Objetivo didáctico:

Reconocer las habilidades del nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes del grado primero, teniendo como referencia la clasificación realizada por Graesser, Singer y Trabasso (1994).

##### Actividades

1. Observar y analizar los niveles de inferencias que usan los estudiantes del grado primero.



2. Esta fase se divide en dos sesiones de una hora, la primera sesión se trabajará las inferencias locales y la segunda sesión se trabajará las inferencias globales.
3. Se realizará por medio de muestra de imágenes e historietas, donde se indagará sobre lo observado en ellas y algunas preguntas específicas, teniendo en cuenta cada una de las inferencias.


Se indaga, primero sobre la acción, luego sobre la inferencia y por último argumentar la respuesta.


4. Evaluación y análisis se realiza a partir de la rejilla y las grabaciones con los estudiantes.

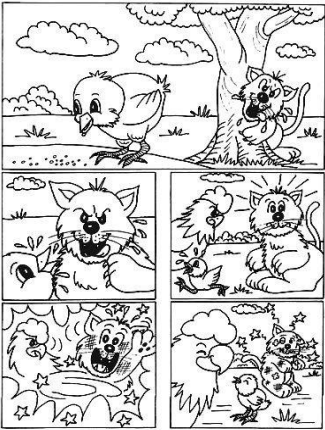
**Primera parte:** Entregar a cada estudiante un cuento, se da la indicación de leerlo individual, a continuación se propone que lo lean al frente de los compañeros.

**Segunda parte:** teniendo como referencia la tipología de inferencias, se realiza un taller con cada uno de los estudiantes; en el taller se realizarán una serie de preguntas de acuerdo a cada inferencia, preguntas realizadas a partir de una imagen.

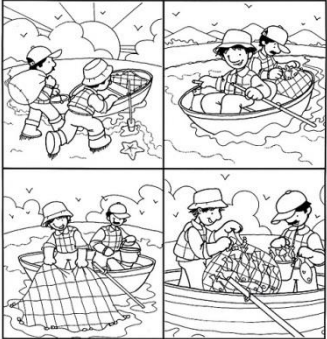
**Inferencias locales o cohesivas:**


<p><b>Referencial</b></p>  <p>The comic strip consists of six panels. Panel 1: A man in a purple suit stands by a pond with a swan, looking at a boy in a red shirt. Panel 2: The man sets up a camera on a tripod. Panel 3: The man is running away from the camera, with 'FRRRR' sound effects. Panel 4: The man trips over a rock, and the camera falls. Panel 5: A close-up of the camera with a 'CLIK!' sound effect. Panel 6: A hand holds up a photograph showing a butterfly instead of the boy.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué observas en la imagen?</li><li>2. ¿De quién es la cámara? ¿Quién aparece en la foto? ¿Qué sucede con el fotógrafo?</li><li>3. ¿por qué?</li></ol>
---	---


<p><b>Asignación de estructuras nominales a roles</b></p>  <p>The illustration shows five children in a room. One boy in a red shirt is running away from a group of four children (two girls and two boys) who are chasing him.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué sucede en la imagen?</li><li>2. ¿Quién va ganando?</li><li>3. ¿Por qué?</li></ol>
--	---

<p><b>Causales</b></p>  <p>The comic strip has five panels. Panel 1: A cat is looking at a bird on the ground. Panel 2: The cat is jumping towards the bird. Panel 3: The cat is in mid-air, having missed the bird. Panel 4: The cat is on the ground, looking frustrated. Panel 5: The bird is flying away.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué quería hacer el gato?</li><li>2. ¿por qué?</li><li>3. ¿Cómo se siente el gato?</li><li>4. ¿por qué?</li></ol>
--	---

## Inferencias globales y coherentes

<p><b>Tema</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Dónde están los señores?</li><li>2. ¿Qué sucede en la historia?</li></ol>
--	---

<p><b>Subtema</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿cómo inicia la historia?</li><li>2. ¿qué quiere hacer el niño?</li><li>3. ¿cómo termina la historia?</li></ol>
--	--

<p><b>Reacción emocional de los personajes</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué está sucediendo?</li><li>2. ¿Cómo se siente el niño?</li><li>3. ¿por qué?</li></ol>
--	---

### 3.6.2 SECUENCIA DIDÁCTICA N° 2:

#### “De paseo con Don Chancho”

La presente secuencia didáctica tiene como objetivo hacer un diagnóstico inicial sobre las inferencias globales que realizan los estudiantes y permita determinar las necesidades en inferencias que presentan los niños, para favorecer su posterior desarrollo.

La secuencia didáctica se implementa teniendo en cuenta el texto narrativo “El día de campo de don chancho” de la colección Buena Noches de la autora Keiko Kasca, escritora japonesa. Texto editado en el año 2010. Es un texto de buena calidad de imágenes y además llamativo para los estudiantes.

Para la realización de la secuencia didáctica y su desarrollo, se retoman las inferencias globales nombradas a continuación:

- Tema: Ayuda a resumir la idea general del texto.
- Subtema: Ayudan a establecer conexiones para construir el tema global del texto.
- Reacción emocional de los personajes: De acuerdo a las acciones o sucesos, los personajes experimentan una emoción.

#### **Objetivo didáctico:**

Fomentar el uso de las inferencias globales de textos narrativos en un grupo de estudiantes del grado primero

#### **Actividades**

1. Se inicia realizando una exploración del cuento
2. Se muestran las imágenes del cuento
3. Lectura completa del cuento, realizando preguntas

PRIMERA SESIÓN	
TIEMPO: 1. 40 minutos “conocimiento del texto narrativo”	
Primera actividad	La docente inicia la actividad, realizando la introducción del reconocimiento de la autora del texto Keiko Kasca, mostrando la fotografía de ella y comentando los diferentes textos para niños que ha escrito, algunos ya conocidos por los estudiantes.

	Se indaga con los estudiantes sobre los diferentes textos sus diferencias y semejanzas.
	
Segunda actividad	En este momento se muestra a los estudiantes algunas imágenes del texto para que se hagan una idea de la historia que él muestra. Se hacen algunas preguntas como los personajes que observan y qué podrían estar haciendo, si les gusta o no la imagen, etc.
Evaluación	Se organizan los estudiantes en grupos y van a realizar por medio de dibujos una historia según lo visto en las imágenes. A continuación expondrán a sus compañeros su creación y contarán la historia según la observación realizada durante la presentación de las imágenes.
Producto	Texto icónico realizado por grupos y la explicación realizada por cada grupo.

<b>SEGUNDA SESIÓN</b>	
TIEMPO: 1. 40 minutos "lectura de imágenes"	
Primera actividad	<p>La docente realiza una presentación del texto narrativo en presentación power point, donde los estudiantes van narrando la historia a medida que van pasando las imágenes. En esta etapa se evidencia y se ponen en juego los conocimientos previos de los estudiantes. Se inicia realizando una exploración del cuento, mostrando a los estudiantes la tapa y se hacen las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué trataba el cuento?</li> <li>- ¿Qué personajes encontraremos?</li> <li>- ¿Cómo vemos al personaje, está feliz o triste?</li> <li>- ¿Qué título tiene el cuento?</li> </ul>
Segunda actividad	<p>Cuando se dé por terminada la actividad anterior la docente procede a realizar la lectura del texto en voz alta usando diferentes entonaciones y a medida que se avanza se va indagando sobre los acontecimientos y personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué quería hacer Don Chanchito?</li> <li>- ¿Qué creen que sucederá?</li> <li>- ¿Hacia dónde se dirige Don Chanchito?</li> <li>- ¿Qué le aconsejan sus amigos animales?</li> <li>- ¿Qué sucedió cuando Don Chanchito llegó a casa de la señorita cerda?</li> <li>- ¿Qué hizo Don Chanchito?</li> <li>- ¿Qué hizo la señorita cerda?</li> <li>- ¿Qué sucedió al final del cuento?</li> </ul>
Evaluación	Teniendo en cuenta los dos pasos anteriores, se realiza con los estudiantes una comparación entre las ideas presentadas al observar las imágenes (texto icónico) y la narración del texto trabajada posteriormente, para observar los conocimientos previos y la relación con el lo que el texto le aporta.
Producto	Cuadro comparativo, realizado en grupo para evidenciar las inferencias globales realizadas por los estudiantes.

TERCERA SESIÓN	
TIEMPO: 1. 40 minutos "construcción del texto"	
Primera actividad	Se inicia realizando una relectura del texto narrativo, por parte de la docente en voz alta, esto con el propósito que el estudiante tenga una idea clara del texto. A continuación se entrega a los estudiantes una hoja donde realizaran por medio de un dibujo sobre el tema general del texto. Este trabajo se hace de manera individual.
Segunda actividad	Después de realizar el dibujo, cada uno de los estudiantes expondrá su dibujo y a dará conocer su trabajo realizado en la actividad anterior.
Evaluación	Realizar un pequeño escrito donde se refleje el resumen que realiza el estudiante del texto y así analizar la comprensión que mostraron los estudiantes frente al texto.
Producto	Resumen del texto, escrito por los estudiantes.

CUARTA SESIÓN									
TIEMPO: 1. 40 minutos "realizando secuencias"									
Primera actividad	El docente organiza a los estudiantes por grupos y a cada uno le entrega una copia del cuento para que en esta ocasión el cuento sea leído por los estudiantes. Después de realizar la lectura del texto, los estudiantes plasmarán por medio de un escrito el inicio de la historia, lo que sucede a continuación y cómo termina.								
Segunda actividad	Después de componer el escrito, los estudiantes eligen a un compañero que va a socializar su escrito con el resto de sus compañeros. Mientras los estudiantes van realizando la lectura la docente escribe en el tablero el aporte de cada grupo. Al finalizar se hace una socialización del trabajo realizado en este momento de la actividad.								
Evaluación	Hacer dibujo de manera secuencial, del texto narrativo.								
	En esta actividad se pregunta a cada estudiante lo que sucede en cada momento de la historia.								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>PARTE</th> <th>DIBUJO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Dibuja cómo inicia el cuento y qué acciones son ejecutadas por Don Chanco al principio de la historia</td> <td>Dibujo realizado por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.</td> </tr> <tr> <td>Dibuja que sucede luego, cuando sale Don Chanco sale de su casa para invitar a la señorita Cerda al día de campo.</td> <td>Dibujo plasmado por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.</td> </tr> <tr> <td>Dibuja que pasa al final del cuento</td> <td>Dibujo hecho por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.</td> </tr> </tbody> </table>	PARTE	DIBUJO	Dibuja cómo inicia el cuento y qué acciones son ejecutadas por Don Chanco al principio de la historia	Dibujo realizado por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.	Dibuja que sucede luego, cuando sale Don Chanco sale de su casa para invitar a la señorita Cerda al día de campo.	Dibujo plasmado por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.	Dibuja que pasa al final del cuento	Dibujo hecho por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.
	PARTE	DIBUJO							
Dibuja cómo inicia el cuento y qué acciones son ejecutadas por Don Chanco al principio de la historia	Dibujo realizado por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.								
Dibuja que sucede luego, cuando sale Don Chanco sale de su casa para invitar a la señorita Cerda al día de campo.	Dibujo plasmado por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.								
Dibuja que pasa al final del cuento	Dibujo hecho por cada estudiante y explicación al docente de forma oral.								
Producto	Escrito de la historia y dibujo, para evidenciar la inferencia de subtema durante la lectura del cuento.								

QUINTA SESIÓN TIEMPO: 1. 40 minutos “cómo nos sentimos”	
Primera actividad	Por grupos los estudiantes organizaran una obra sobre el texto el día de campo de don chancho.
Segunda actividad	Se entrega a cada uno de los estudiantes una hoja con las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo se ve don Chancho cuando se está arreglando? 2. ¿qué reacción tiene Don Chancho cuando se coloca la cola del Zorro? 3. ¿Qué actitud muestra el León cuando le entrega la melena a Don Chancho? 4. ¿Cómo se encuentra Don Chancho cuando va llegando a casa de la señorita Cerda? 5. ¿Qué hace la señorita cerda al ver a Don Chancho llegar a su casa? 6. ¿Cómo se siente Don Chancho? 7. ¿Cómo siente la señorita Cerda al ver a Don Chancho en la puerta de su casa? 8. ¿Cómo se ven la señorita Cerda y Don Chancho al final del cuento?
Evaluación	Escoger uno de los personajes para expresar cómo se siente y si en algún momento se han sentido así.
Producto	Hoja de preguntas.

### 3.6.3 SECUENCIA DIDÁCTICA N° 3:

#### “Acompañando a Choco”

La presente secuencia didáctica tiene como objetivo beneficiar durante el proceso lector la capacidad inferencial de los estudiantes del grado primero y específicamente las inferencias globales, haciendo un análisis del trabajo realizado tanto de manera individual como grupal.

La secuencia didáctica se implementa teniendo en cuenta el texto narrativo “Choco encuentra una mamá” de la colección Buena Noches de la autora Keiko Kasca, escritora japonesa. Texto editado en el año 2010. Es un texto de buena calidad de imágenes y además llamativo para los estudiantes.

Para la realización de la secuencia didáctica y su desarrollo, se tiene en cuenta las inferencias globales nombradas a continuación:


- Tema: Ayuda a resumir la idea general del texto.
- Subtema: Ayudan a establecer conexiones para construir el tema global del texto.
- Reacción emocional de los personajes: De acuerdo a las acciones o sucesos, los personajes experimentan una emoción.

## Objetivo didáctico:

Optimizar las inferencias globales de textos narrativos en un grupo de estudiantes del grado primero

## Actividades

- Se realiza una relectura del cuento
- Se retoma cada una de las subcategorías de las inferencias globales y se realizan las respectivas preguntas de acuerdo a cada una de ellas.

PRIMERA SESIÓN	
TIEMPO: 1. 40 minutos "acercamiento al texto narrativo"	
Primera Actividad	<p>La docente inicia la actividad, entregando a los estudiantes las imágenes que contienen el texto, para que lo manipulen y conversen entre ellos, luego se hace una charla con el grupo general, donde se indaga si conocen el cuento, si en algún momento lo han leído, qué observan en la tapa del cuento, de qué se tratará y cómo se llamará.</p> 
Segunda actividad	Se hace entrega por grupos de estudiantes, un juego de las imágenes que contiene el texto, deben organizarla y escribir lo que sucede en cada escena.
Evaluación	Cada grupo escogerá un líder quien tendrá la oportunidad de exponer su trabajo y leerlo en voz alta a los demás compañeros.
Producto	Texto escrito por los estudiantes

SEGUNDA SESIÓN	
TIEMPO: 1. 40 minutos "lectura de imágenes"	
Primera Actividad	<p>La docente muestra a los estudiantes el video, del cuento narrado en la página de YouTube:</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=R_Eg3FN_75o">http://www.youtube.com/watch?v=R_Eg3FN_75o</a></p> <p>A medida que avanza el cuento se va indagando a los estudiantes con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Quién es choco?</li><li>- ¿Qué pretende hacer?</li><li>- ¿por qué está solito?</li><li>- ¿a quién acude y por qué a la señora jirafa?</li><li>- ¿por qué va donde la señora pingüino y ella que le dice?</li><li>- ¿Por qué acude a la señora morsa y cómo reacciona ella?</li><li>- ¿cómo se siente cuando todos los animales no lo aceptan?</li><li>- ¿qué sucede con la señora oso?</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿por qué la señora oso lo llevó a su casa?</li> <li>- ¿Cómo se sintió choco?</li> <li>- ¿Cómo termina la historia?</li> </ul>
Segunda actividad	<p>Cuando se dé por terminada la actividad anterior la docente procede a realizar la lectura del texto en voz alta usando diferentes entonaciones y a medida que se avanza se va indagando sobre los acontecimientos y personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué sucede con Choco?</li> <li>- ¿Qué creen que sucederá?</li> <li>- ¿Hacia dónde se dirige choco?</li> <li>- ¿Qué le dicen los animales a los que él se acerca?</li> <li>- ¿Qué hizo Choco cuando lo rechazaron?</li> <li>- ¿Qué hizo la señora oso para que Choco se sintiera feliz?</li> <li>- ¿Qué sucedió al final del cuento?</li> </ul>
Evaluación	Teniendo en cuenta los dos pasos anteriores, se realiza con los estudiantes una comparación entre las ideas presentadas al observar las imagines (texto icónico) y la narración del texto trabajada posteriormente.
<b>TERCERA SESIÓN</b>	
TIEMPO: 1. 40 minutos "construcción del texto"	
Primera Actividad	Se inicia realizando una relectura del texto narrativo, por parte de la docente en voz alta, esto con el propósito que el estudiante tenga una idea clara del texto. A continuación se entrega a los estudiantes una hoja donde crearán por medio de un dibujo sobre el tema general del texto. Este trabajo se hace de manera individual.
Segunda actividad	Después de hacer el dibujo, cada uno de los estudiantes va a organizar una exposición de su dibujo y a dar a conocer su trabajo de la actividad anterior.
Evaluación	Realizar un pequeño escrito donde se refleje el resumen que realiza el estudiante del texto.
Producto	Resumen del texto, escrito por los estudiantes.

<b>CUARTA SESIÓN</b>			
TIEMPO: 1. 40 minutos "realizando secuencias"			
Primera Actividad	El docente organiza a los estudiantes por grupos y a cada uno le entrega una copia del cuento para que en esta ocasión el cuento sea leído por los estudiantes. Después de hacer la lectura del texto, los estudiantes construirán un escrito donde realicen un recuento desde que inicia la historia, lo que sucede a continuación y cómo termina.		
Segunda actividad	Después de hacer el escrito, los estudiantes eligen a un compañero que va a socializar su escrito con el resto de sus compañeros. Mientras los estudiantes van realizando la lectura la docente escribe en el tablero el aporte de cada grupo. Al finalizar se hace una socialización del trabajo elaborado en este momento de la actividad.		
Evaluación	Dibujar de manera secuencial, del texto narrativo.		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">PARTE</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">DIBUJO</td> </tr> </table>	PARTE	DIBUJO
PARTE	DIBUJO		

	Dibuja cómo inicia el cuento y qué acciones realiza Choco al principio de la historia	
	Dibuja que sucede luego, cuando Choco sale en busca de una mamá	
	Dibuja que pasa al final del cuento	
Producto	Escrito de la historia y dibujo.	

QUINTA SESIÓN	
TIEMPO: 1. 40 minutos "cómo nos sentimos"	
Primera Actividad	Por grupos los estudiantes organizaran una secuencia del texto y la relatan a sus compañeros
Segunda actividad	Se entrega a cada uno de los estudiantes una hoja con las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se siente Choco al iniciar la historia y por qué?</li> <li>2. ¿qué reacción tiene la señora jirafa cuando Choco se acerca a ella?</li> <li>3. ¿Qué actitud muestra la señora pingüino con Choco?</li> <li>4. ¿Cómo reacciona la señora Morsa?</li> <li>5. ¿Qué hace la señora oso cuando ve a Choco solitario?</li> <li>6. ¿Cómo se siente Choco cuando juega con la señora Oso?</li> </ol>
Evaluación	Escoger uno de los personajes para expresar cómo se siente y si en algún momento se han sentido así.
Producto	Hoja de preguntas.

#### 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se realizará un análisis de resultados obtenidos durante la implementación de las secuencias didácticas, en relación con los procesos de adquisición de lectura en grado primero, además de las inferencias globales que realizan los estudiantes cuando se ven enfrentados a la lectura de textos narrativos. Se parte del objetivo planteado desde el inicio de la investigación:

*Fortalecer la inferencia a partir de la lectura de textos narrativos, en un grupo de estudiantes en un grado primero.*

Por ende, se expone el paso a paso cada una de las secuencias implementadas con los estudiantes y lo que se evidenció durante y después de la realización de las actividades. Primero, se presentan los resultados de las actividades de sensibilización, la primera donde los estudiantes narraron una historia y la segunda, la lectura dirigida de un cuento leído en un momento de clase.

A continuación, se analizan cada una de las secuencias y los resultados obtenidos en cada una a medida que se avanzaba en las actividades de acuerdo con las inferencias globales presentadas durante la lectura de los textos narrativos trabajados.

Por lo tanto, se hace necesario partir de las categorías de la investigación y las unidades de análisis que se usaron para evidenciar los procesos, avances y mejorías de los estudiantes: La Narrativa e Inferencia.

La narrativa está direccionada, desde los planteamientos de Bruner (1986), sobre “la preocupación por la condición humana”; ya que esta consiste en la capacidad que tiene el ser humano de descubrir nuevas ideas, explorar, creer mentalmente y estructurar las habilidades necesarias que permitan que se construya una historia; por esto, se trae a colación desde cada uno de los ejercicios con los educandos el hecho de partir de hipótesis formuladas desde los imaginarios

infantiles y la construcción de nuevos conocimientos desde las historias narradas por la docente en el uso de las secuencias didácticas.

Hay singularidades importantes a tener en cuenta cuando se sugiere el descubrir nuevas ideas, como el hecho de preguntar a los niños sobre lo que creen va a suceder en la historia, o las hipótesis que plantean de acuerdo con los personajes, sus características y las situaciones que subyacen de las mismas.

El trabajo por secuencias según Camps (2003), permite hacer un análisis de la forma como los sujetos construyen historias, esta práctica además permitió una acción reflexiva que a su vez fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y acercamiento al trabajo de escritura.

Dentro de la secuencia didáctica se logran experiencias significativas, como el hecho que los sujetos infantiles que hicieron parte del proceso mostraran su sentir, sus críticas o sus apreciaciones frente al papel que tienen los distintos personajes, su rol en la historia, que surjan en la narración además planteamientos sobre lo que consideran correcto o no, bueno o malo, que hace que se identifiquen con uno y otro personaje.

Se observó cómo a su vez los niños relacionan o presentan las diferencias entre características de los animales que conocen y hacen apreciaciones objetivas entre las diferencias de su rol en el texto narrativo y su accionar en la vida real.

Por lo anterior, fue enriquecedor el hecho de orientar el trabajo por medio de la secuencia, ya que como aplicación pedagógica resultó ser una excelente alternativa para el acercamiento al proceso de lectura y escritura, dejando de lado el tradicionalismo y la mecánica, para dar lugar a un proceso que articula todas las actividades desde una propuesta coherente y con una intención pedagógica sustentada.

Este conjunto de acciones hace que logren asociar su realidad con lo que sucede a los personajes o lo que acontece en general en los diferentes textos narrativos.

“La narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y que dará cuenta de lo que ya sabemos” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 270).

En cuanto a la segunda categoría planteada, la inferencia es vista como representaciones mentales que el lector/oyente construye al comprender el texto, partiendo de sus conocimientos previos y a las indicaciones explícitas en el mensaje, evidenciando que los niños a partir de los cuatro años realizan inferencias cuando leen a un texto. Las inferencias son vistas, como representaciones que se hacen de un mensaje tras la conjunción de lo explícito y el conocimiento previo (Marmolejo & Jiménez, 2006).

#### **4.1 Sensibilización**

Para iniciar con el proceso de la investigación se planearon dos actividades de sensibilización, la primera consistió en entregar a cada uno de los estudiantes un cuento, quienes realizaron la lectura de manera individual, teniendo en cuenta que al iniciar este proceso no tenían total conocimiento de las letras, después de hacer la lectura individual los estudiantes debían pasar al frente y contar el cuento a sus compañeros, a medida que iban mostrando las imágenes durante la narración de la historia; con el fin de evidenciar conocimientos previos y las predicciones y/o inferencias que usaron los estudiantes en el momento de realizar la lectura por sí mismos.

A este punto, es necesario tener en cuenta que, sin la discriminación total de las letras por parte de los estudiantes, partiendo de la lectura icónica que cada uno realiza en la interpretación de las lecturas propuestas, se evidenció que los niños asocian las imágenes y situaciones con hechos de su propia vida y experiencias,

como lo presenta Teberosky en la presentación de su libro “Aprendiendo a escribir”, desde sus estudios, para estas actividades de sensibilización, hubo un recurrente de titubeos y muletillas comunes entre el grupo, como las palabras: y, entonces, luego.

Además, a partir de la primera actividad, se hizo evidente en un pequeño número de estudiantes que les fue difícil lograr una relación entre las situaciones del cuento con situaciones coherentes desde lo comunicativo, del lenguaje, es decir, no lograron expresarlo de forma adecuada y coherente. Se puede observar también que los niños son permeados por el lenguaje verbal que demuestran tener desde la familia, entonces, los padres y cuidadores influyen definitivamente en la alfabetización inicial y el docente propone metodologías y acciones para el desarrollo de las competencias comunicativas.

La segunda actividad que se realizó de sensibilización, fue la lectura del cuento “Willy el tímido” en esta etapa se realizó lectura por parte del docente-investigador y a medida que transcurría la historia se iba indagando a medida que se avanzaba:

Registro N° 6 Lectura cuento Willy el tímido

¿Quién es Willy?	<i>Es un mono Monky</i>
¿Qué quiere decir la palabra Tímido?	<i>Le da pena decir las cosas Que le da miedo las personas Que no quiere hablar Le da miedo salir solo</i>
¿De qué se trata el cuento?	<i>Se trata de monos De un mono que le tiene miedo a las cosas Que no quiere hablar las cosas Que le da pena Que le da miedo Que le da miedo nadar Le da escalofrío</i>
¿Qué imagen ven en la primera hoja?	<i>Un banano para los monos A los monos les gusta el banano</i>
¿Por qué le decían Willy el tímido?	<i>Porque le da pena Porque a toda hora dice “perdón”</i>
¿Si funcionó todo lo que hizo Willy?	<i>Si estuvo a dieta No logró ser fuerte Si lo logró</i>
¿Para qué quería hacer todas estas cosas Willy?	<i>Para ser fuerte</i>

¿Por qué quería ser fuerte?	<i>Para pelear Para defenderse</i>
¿Qué vio en el espejo Willy?	<i>Se vio grande Que tenía poderes No tenía poderes solo fuerza Que tenía músculos</i>
¿Qué hizo Willy cuando estaban atacando a Millie?	<i>Estaba pequeño peleó dijo: te rescataré se defendió a los demás la salvaría</i>
¿Cómo termina creen que termina el cuento?	<i>Se casaron Que tuvieron hijos Hicieron matrimonio Que está embarazada Se casarán felices para siempre Se engorda Willy</i>
¿Qué pasó cuando se golpeó en la cabeza?	<i>Se puso a llorar</i>

Fuente: Estudiantes grado primero

En esta primera etapa, se evidenció el poco contacto que presentan los estudiantes en cuanto al vocabulario y conocimientos previos, por tanto terminaron refiriéndose a los pocos textos o cuentos que habían escuchado, ya sea de forma oral o escrita, pues como se comprobó durante el transcurso de la investigación fueron muy pocos los textos a los que los estudiantes tuvieron acceso; presentándose de esta manera ausencia y dificultades en su comprensión durante la lectura. De la misma manera, se observó que las respuestas que los estudiantes argumentaron en el nivel literal y se les facilitó, ya que eran aspectos percibidos explícitamente del texto, pero al cuestionarlos sobre preguntas de tipo inferencial se mostraron confundidos y no expusieron sus respuestas.

Igualmente en las respuestas de los estudiantes se pudo observar que se expresan de acuerdo a sus vivencias y experiencias inmediatas, por ejemplo cuando se les indagó sobre ¿cómo creen que termina el cuento? sus respuestas se relacionaron con su vida de familia, *se casaron, tuvieron hijos, etc.*

Evidenciada la problemática, se diseñaron de tres secuencias didácticas que parten del proceso realizado y sustentado en el marco teórico, con el fin de usar los textos narrativos como pretexto para trabajar las inferencias, específicamente las globales con los estudiantes del grado primero, dichas secuencias contaban con tres momentos según Camps (2003), a continuación se presenta las estrategias pedagógicas y didácticas usadas en cada una de las secuencias:

Tabla 4 Estrategias pedagógica y didácticas

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	
Secuencias didácticas:  1.preparación 2.ejecución 3. evaluación	Activación de conocimientos previos	Información sobre textos y autor. Observación y manipulación del libro. Exploración e indagación sobre lo observado
	Relación entre las ideas previas y la nueva información	Dar a conocer el texto, realizando lectura en voz alta por parte de la docente-investigadora. Realizando preguntas a medida que se avanza antes, durante y después de la lectura.
	Conceptualización	Extraer idea general del texto ya sea realizando un dibujo o de forma escrita. Lectura realizada por cada estudiante Socialización en grupo
	Finalización	Títeres Dramatización Realización de un cuento

Fuente: Elaboración propia

Teniendo como referencia la matriz anterior se procede a realizar la estructura de la propuesta de las secuencias realizadas durante el trabajo con los estudiantes:

Tabla 5 Matriz propuesta de secuencias didácticas

SECUENCIA	NOMBRE DE CADA ACTIVIDAD	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Secuencia Numero I	Leamos imágenes	Reconocer las habilidades del nivel de lectura inferencial (On line) que tienen los estudiantes del grado primero, teniendo como referencia la clasificación realizada por Graesser, Singer y Trabasso (1994).  Motivar a los estudiantes para que participen activamente en las actividades de las secuencias.  Identificar aspectos relevantes relacionados con el marco teórico.	Se realizará por medio de muestra de imágenes e historietas, donde se indagará sobre lo observado en ellas y algunas preguntas específicas, teniendo en cuenta cada una de las inferencias.  Se indaga, primero sobre la acción, luego sobre la inferencia y por ultimo argumentar la respuesta.
Secuencia número II	De paseo con Don Chanchó (cinco sesiones)	Fomentar el uso de las inferencias globales en la lectura de textos narrativos.  Identificar en los textos realizados por los estudiantes el tema, subtema (inicio, nudo	Se inicia realizando una exploración del cuento  Se muestran las imágenes del cuento



		<p>y desenlace) y reacción emocional de los personajes.</p> <p>Reconocimiento de los dos aspectos de la narración: la historia (acontecimientos, personajes y escenarios) y el discurso (expresión, presentación y narración de la historia).</p>	<p>Lectura completa del cuento, realizando preguntas</p> <p>Trabajo individual y en grupo donde los estudiantes escriben y cuentan de forma oral y escrita el tema, subtema del cuento y reacción emocional de los personajes</p>
Secuencia número III	Acompañando a Choco (cinco sesiones)	<p>Fomentar el uso de las inferencias globales en la lectura de textos narrativos.</p> <p>Identificar en los textos realizados por los estudiantes el tema, subtema (inicio, nudo y desenlace) y reacción emocional de los personajes.</p> <p>Reconocimiento de los dos aspectos de la narración: la historia (acontecimientos, personajes y escenarios) y el discurso (expresión, presentación y narración de la historia).</p>	<p>Se inicia realizando una exploración del cuento</p> <p>Se muestran las imágenes del cuento</p> <p>Lectura completa del cuento, realizando preguntas</p> <p>Trabajo individual y en grupo donde los estudiantes escriben y cuentan de forma oral y escrita el tema, subtema del cuento y reacción emocional de los personajes</p>

Fuente: Elaboración Propia

## 4.2 Secuencia Didáctica N° 1

A partir de esta estructura se puede ver que la propuesta está dividida en tres secuencias didácticas, la primera denominada “**Leamos imágenes**”, en esta primera parte se hizo indagación de manera individual sobre inferencias locales e inferencias globales, se realizaron tres preguntas de cada imagen, la primera es referida específicamente a la acción que se observa en cada una de las imágenes, la segunda pregunta es referida a la inferencia, ya sea local o global y la tercera pregunta es estructurada para que los estudiantes argumenten sobre lo entendido.

1. ¿Qué observas en la imagen? (**ACCIÓN**)
2. ¿De quién es la cámara? ¿Quién aparece en la foto? ¿Qué sucede con el fotógrafo? (**INFERENCIA**)
3. ¿Por qué? (**ARGUMENTACIÓN**)



Actividad realizada con los estudiantes por medio de grabación, inferencias por medio de imágenes.

Registro N° 7 Indagación de imágenes

<b>Estudiante 1</b>	<b>Estudiante 2</b>	<b>Estudiante 3</b>
<i>Docente: Qué observas en la imagen</i>	<i>Docente: Qué observas en la imagen</i>	<i>Docente: Qué observas en la imagen</i>
<i>Estudiante: están dando comida a un pato y están tomando una foto y encontraron un huevo.</i>	<i>Estudiante: eh... eh...</i>	<i>Estudiante: un muchacho y un árbol</i>
<i>D: ¿ves una cámara?</i>	<i>D: qué sucede</i>	<i>D: que mas</i>
<i>E: si</i>	<i>E: están observando patos, están tomando una foto, después uno se cae al agua</i>	<i>E: un pato y acá el señor tomando una foto al niño, ahí está el Pato y es el árbol, aquí está el señor con el niño y el pato ¡ay Dios! El señor asustado con el niño</i>
<i>D: De qué</i>	<i>D: ¿por qué se cae?</i>	<i>D: y qué más</i>
<i>E: de Fotos</i>	<i>E: por una roca y luego se prende una luz y toma la foto</i>	<i>E: y el piano y aquí está el niño y el señor con agua</i>
<i>D: De quién es la cámara</i>	<i>D: De quién es la cámara</i>	<i>D: ¿De quién es la cámara... quién aparece en la foto?</i>
<i>E: Del señor</i>	<i>E: Del señor</i>	<i>E: el niño</i>
<i>D: ¿Quién aparece en la foto?</i>	<i>D: ¿Quién aparece en la foto?</i>	<i>D: ¿el fotógrafo aparece en la foto?</i>
<i>E: Un niño</i>	<i>E: el niño y el señor</i>	<i>E: no</i>
<i>D: y ¿qué sucede con el fotógrafo?</i>	<i>D: ¿dónde está el señor?</i>	
<i>E: se cae</i>	<i>E: en el agua</i>	
<i>D: ¿Por qué se cae?</i>	<i>D: ¿Por qué él salió en la foto?</i>	
<i>E: porque se tropezó con el huevo</i>	<i>E: porque se cayó con una roca</i>	


Fuente: Estudiantes grado primero. Grabación realizada en mayo 14 y 15 de 2014

Después de realizar esta primera parte, se pudo evidenciar que los estudiantes hicieron una lectura literal del texto, es decir, expresan lo que observan en primera instancia sin darse cuenta lo que sucede en el trasfondo de la historia, se les dificulta realizar el seguimiento de la secuencia de la historia esperando a que la docente indague paso a paso de lo que sucedió, es decir, se indaga constantemente en qué sucede a continuación, “¿Y qué paso después?” o “Continua”.

Cuando se indaga por la idea general del texto, se extienden contando la historia, aumentando, cambiando o quitando sucesos o acciones. Por lo anterior, cuando se realizó cada uno de los ejercicios con los estudiantes se presentó lo que afirma Braslavsky (2005): “variadas experiencias que se integran en su exploración independiente del lenguaje: sus propias observaciones de otros que realizan actividades de lectura y escritura” (p. 126)

Para algunos estudiantes resulta difícil dar a conocer su opinión, puesto que esperan la aprobación por parte del docente, de que su respuesta está bien o está mal expresada.

Registro N° 8 indagar sobre la Inferencia de subtema

<p>Subtema</p> 	<p><i>D: ¿Cómo inicia la historia?</i>  <i>E: el niño se quiere subir al árbol</i>  <i>D: qué quiere hacer el niño</i>  <i>E: echarle agüita , quiere que crezca el árbol</i>  <i>D: ¿Cómo termina la historia?</i>  <i>E: él está acá en una cuna, está meciéndose, amarró como algo ahí, como unos lacitos.</i></p> <hr/> <p><i>D: ¿Cómo inicia la historia?</i>  <i>E: un niño sembró un árbol</i>  <i>D: y qué quiere hacer el niño</i>  <i>E: construir otro árbol</i>  <i>D: ¿Cómo termina la historia?</i>  <i>E: está muy feliz por siempre</i>  <i>D: ¿y por qué está feliz?</i>  <i>E: porque tiene esto (señala ña hamaca)</i>  <i>D: ¿Qué está haciendo el niño?</i>  <i>E: tomando un jugo</i></p>
--	---

Fuente: Estudiantes grado primero. Grabación Mayo 14 y 15 de 2014

En cuanto a la inferencia de sub-tema se hizo evidente que los niños tienden a decir de los personajes características que conocen, pero en el desarrollo de la historia van aportando sus propias observaciones sobre las situaciones suscitadas, de acuerdo con lo que evocan y asocian de hechos reales.

En esta etapa, según las respuestas de los estudiantes, se compara lo que el estudiante observa de la imagen y lo que pueden comprender más allá de la historia, pero no lo expresan, por ende se concluye que no logran hacerlo, por ejemplo, cuando se indaga sobre lo que quiere hacer el niño de la imagen, se limitan a contestar sobre lo que ven en el momento, pero no se detienen a mirar el porqué de lo que sucede o la intensiones del personaje, ni tampoco en los sucesos anteriores y los que posiblemente se puedan dar como consecuencia de los anteriores.

De acuerdo con la inferencia de reacción emocional, se evidenció que los niños inician con apreciaciones desde lo bueno y lo malo, lo que se debe y no se debe, lo que se espera. Todas estas apreciaciones son el resultado de las acciones

comunicativas permeadas por lo que a diario escuchan en casa, sobre lo bueno, lo malo, lo correcto y lo que debe ser, pero más allá de eso, los niños aún intentan relacionar a los sujetos de las historias con su vida o referirse algún personaje de los que conocen para dar explicación de los hechos.

Se hace evidente en esta parte de la investigación, la importancia que tiene el papel del docente como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, puesto que son muy pocos los espacios que se tienen para trabajar en estas actividades, al respecto Jolibert & Jacob (1998) afirman:

“Los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando entre sí, lo que hace posible por el nuevo papel del profesor que, de simple transmisor de contenidos, se transforma en mediador y facilitador de procesos de aprendizaje. Los niños aprenden si se toman en cuenta sus competencias, sus deseos y necesidades presentes y su representación de logros futuros deseados” (p. 13).

#### **4.3 Secuencia didáctica Nº 2**

En la realización de la segunda secuencia “**De paseo con don Chancho**” se inició con los estudiantes un conocimiento y acercamiento a la autora de los textos escogidos por los estudiantes para realizar las dos últimas secuencias. De esta manera se lleva al estudiante a indagarse y reconocer aspectos que van más allá del solo texto y que en muchas ocasiones nos permite comprender aún más el texto.

Registro N° 9 dibujo cuento “Día de campo de don chancho”



Fuente: Estudiante de grado primero. Julio 23 de 2014

De la misma manera se mostró a los niños los diferentes cuentos que la autora ha escrito para que ellos observaran y expresaran las semejanzas y diferencias que podían evidenciar entre los textos; en la segunda sesión se presenta a los estudiantes por medio de la herramienta power point las imágenes del texto narrativo, donde los estudiantes realizan una lectura y van contando la historia según lo que van observando, esta actividad tuvo como finalidad activar los conocimientos previos de los estudiantes, e ir realizando conexiones y coherencia entre la imagen y lo contenido dentro del texto.

En esta etapa de la secuencia se resalta la teoría de Propp (1977), y entran en juego las funciones de los personajes, teniendo como referencia en su investigación sobre la estructura de los cuentos, donde se demuestra que los personajes siempre son diferentes pero las funciones que los representan no cambian “las funciones de los personajes representan las partes fundamentales del cuento” (p. 33), por lo tanto



Los estudiantes, se limitaron a dibujar solamente lo que ocurrió al final del cuento, sin presentar todos los acontecimientos ocurridos antes para el final de la historia, en ocasiones cuando hacían la renarración, olvidaban situaciones o inventaban otras.

En esta etapa, y en la mayoría de textos que se leen en clase se comprueba que a los niños se les facilita expresar las emociones de los personajes, esto debido a la relación que realizan con su entorno y sus vivencias. McEwan & Egan (1995) afirman que: “la narración debe surgir naturalmente, contar y crear experiencias; esto se logra por la repetición de varios eventos” (p. 60).

Como una segunda actividad, se pide a los estudiantes que escriban el cuento y a continuación que hagan una re-narración del texto donde la mayoría de los estudiantes contaba paso a paso lo que ocurría en el texto; en otras oportunidades se pudo notar un cambio en la historia anexando personajes o acciones; se identifica una gran dificultad en encontrar la estructura del texto, es decir el inicio, nudo y desenlace de la historia para ellos, se hace necesario volver a contar la historia y no dar a conocer aspectos específicos de ella.

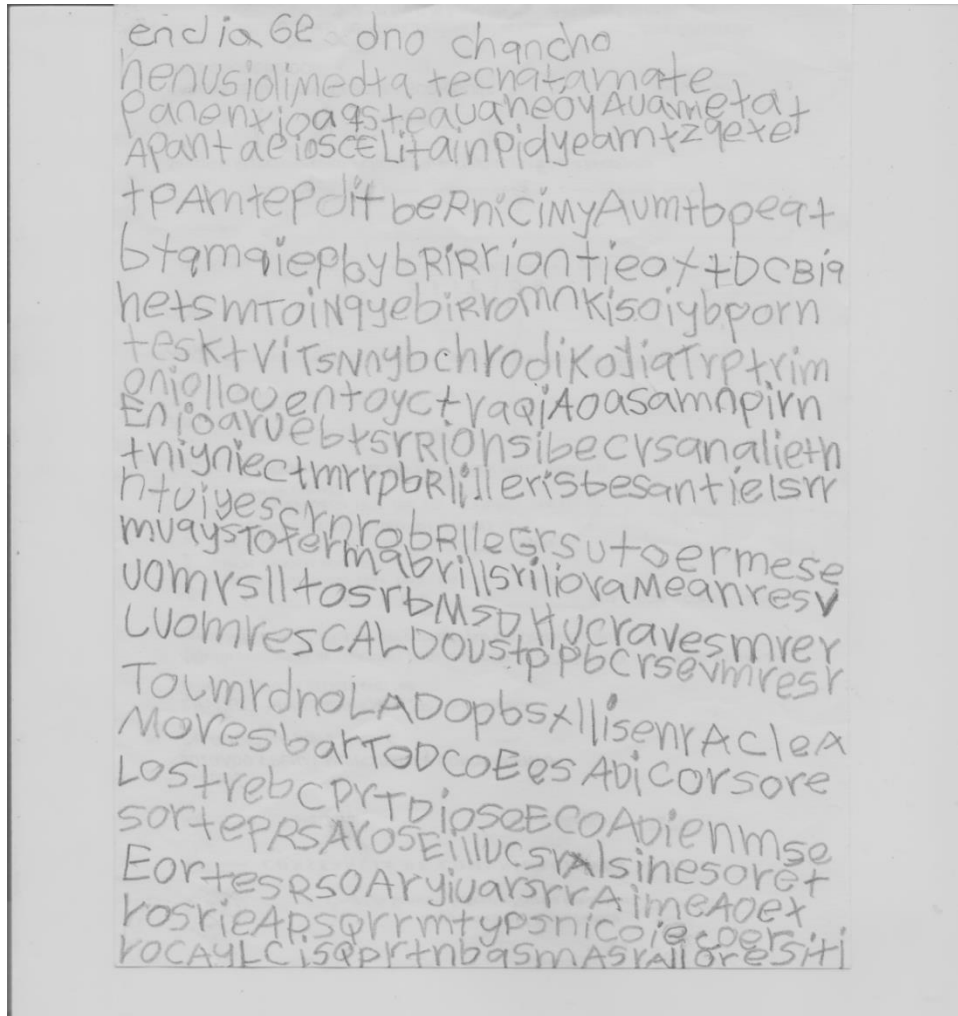
Registro N° 11 Renarración del texto

*Se encontró con la señora jirafa y le dio las rayas, luego se encontró con el señor león y le prestó la melena y luego se encontró con el lobo y le prestó la cola y se fue para la casa de la señora y la señora se asustó y le dijo voy a llamar a don chancho y don chancho se puso triste y luego volvió a ir y la señora le dijo don chancho me alegra que este aquí y la señora se puso feliz.*

Fuente: Estudiante grado primero. Agosto 15 de 2014



Registro N° 12 Renarración del cuento escrito por los estudiantes.

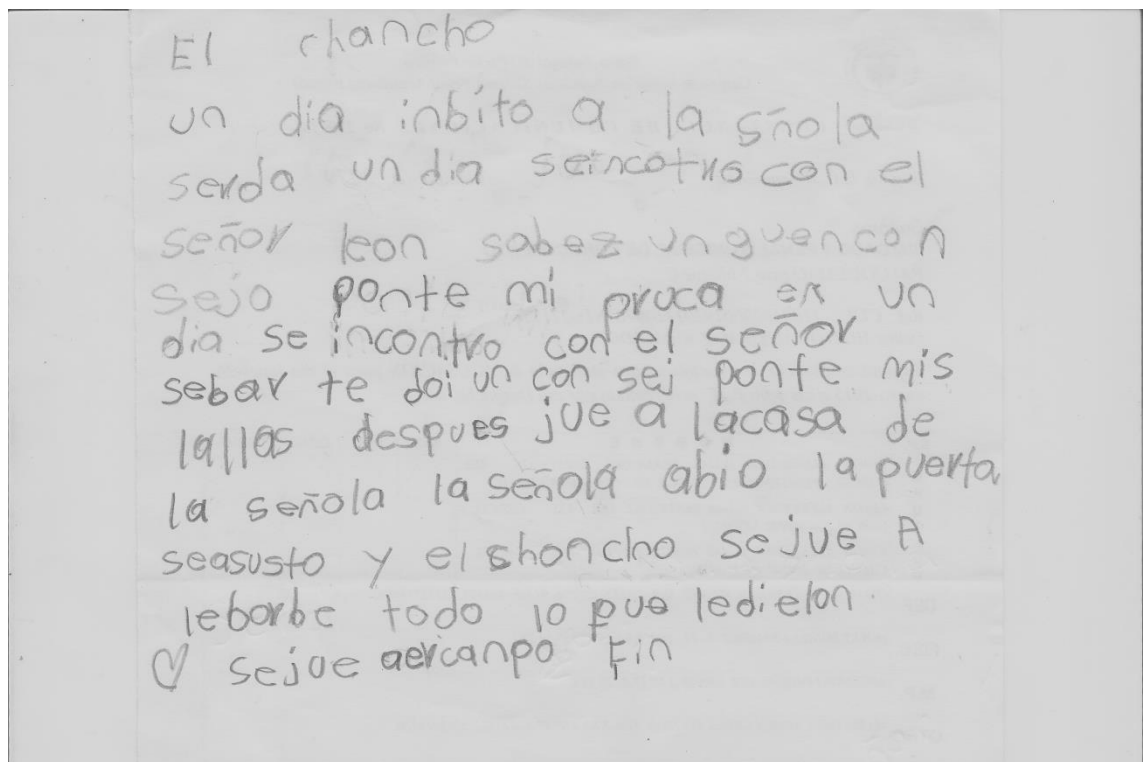


Fuente: Estudiante grado primero. Agosto 1 de 2014.

En esta cuartilla escrita por el educando, se puede interpretar la consolidación de texto por medio del cual pretende re-narrar la historia que ha escuchado de la docente, al tiempo que se puede observar el conocimiento que manifiesta simbólicamente el estudiante de las letras, pero no se logra interpretar la lectura como el estudiante la intenta dar a conocer desde sus intenciones comunicativas, es parecido a los escritos de las personas cuando parten del hecho que el lector debe conocer el porqué de los acontecimientos escritos. La unión de letras no

permite en este caso dar a comprender para el lector mucho más que el alcance de una reproducción de grafías que ha visto. Pero el estudiante aún no ha adquirido completamente el código de lectura y escritura, aunque al momento de indagar verbalmente, el estudiante dio cuenta de lo que quería expresar en su escrito.

Registro N° 13 Estructura general del cuento.



Fuente: Estudiante grado primero. Agosto 1 de 2014.

Teniendo en cuenta la teoría de Propp (1977), la estructura del cuento, se pudo evidenciar que los estudiantes identifican claramente los personajes y a la vez dar a conocer las emociones pero no identifican el por qué un personaje reacciona de tal manera, sólo expresan el sentimiento ya sea porque el texto lo nombra o por la imagen que están observando.

También, afirma Braslavsky (2005), “diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez mejora la capacidad de leer (p. 164)

Al revisar nuevamente lo escrito por el estudiante, se hace visible el estado de su conocimiento verbal y escrito en el desarrollo de su capacidad comunicativa, en el cual se observa las falencias en algunas expresiones que como pronuncia verbalmente también escribe con dificultad y utilizando inadecuadamente separaciones de palabras, entre otros.

Registro N° 14 Quinta sesión, primera secuencia didáctica

1. ¿Cómo se ve don Chanco cuando se está arreglando?
2. ¿Qué reacción tiene Don Chanco cuando se coloca la cola del Zorro?
3. ¿Qué actitud muestra el León cuando le entrega la melena a Don Chanco?
4. ¿Cómo se encuentra Don Chanco cuando va llegando a casa de la señorita Cerda?
5. ¿Qué hace la señorita cerda al ver a Don Chanco llegar a su casa?
6. ¿Cómo se siente Don Chanco?
7. ¿Cómo siente la señorita Cerda al ver a Don Chanco en la puerta de su casa?
8. ¿Cómo se ven la señorita Cerda y Don Chanco al final del cuento?

Fuente: propia

De acuerdo con las preguntas anteriores, es impotante tener en cuenta que se fueron viendo poco a poco los avances de su habilidad comunicativa, desde las descripciones, se vio como los niños a la luz de las respuestas de las preguntas anteriores fueron más específicos, aunque omitieron detalles importates en respuesta de lo esperado luego de hacer el ejercicio de inferencia dentro de la secuencia, pero esto, quiere decir también, que si se realizaran estas actividades con mayor frecuencia, los resultados en habilidades comunicativas llevaría a mejores resultados en el desarrollo de las competencias.

Es necesario precisar en este punto que se realizó un trabajo de proponer la pregunta y repetirla una y otra vez antes de ser respondida, ya que los niños tendieron a responder sin darse tiempo de pensar lo que se iba a decir y por ende

las respuestas no son coherentes a lo que se preguntaba, no logrando muchas veces la comprensión efectiva de un texto, en cambio cuando el ejercicio se hace reiterativo, se torna de forma más reflexiva y es útil en la medida en la que se responde lo que se pregunta, se bajan los niveles de gritos y repetir una y otra vez lo que dice el que opinó por primera vez, se hace un aporte a la atención y al pensamiento de lo que cada una de las preguntas pretende hacer analizar. Fue muy común encontrar textos escritos por ellos que no dieran respuesta a lo propuesto, pero en la medida de los ejercicios de secuencia, se empezó a hacer evidente alguna frase con sentido propia de los sucesos de cada texto, aunque de forma literal, ya hubo un rescate de la forma escrita del primer al quinto ejercicio.

Registro N° 15 Emociones de los personajes



Fuente: Estudiante grado primero. Agosto 21 de 2014.

Los estudiantes relacionan sus emociones con las de los personajes constantemente luego de la narración de las historias. Se sienten identificados con los personajes, por lo que estos viven en la narración.

McEwan & Egan (1995) "La narrativa puede servir también como una lente interpretativa para reflejar la naturaleza relatada de las vidas humanas, para comprender las complejidades morales de la condición humana y para permitir a los estudiantes ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas. (p. 73)

Registro N° 16 Tema general del texto

el día de campo de chanco  
se hizo con tra con la señora Jirafa  
des pues se hizo con tra con la señora Leon  
des pues se hizo con  
con el Señor lovo pues se fue  
para la casa de doña serda  
y yo a la casa de doña serda  
yo la ya maria de chanco  
des pues se hizo con tra con la señora Jirafa  
des pues se hizo con tra con la señora Leon  
des pues se hizo con el Señor lovo pues se fue para la casa de doña serda  
y yo a la casa de doña serda  
yo la ya maria de chanco

Fuente: Estudiante grado primero. Agosto 21 de 2014.

Luego del ejercicio narrativo, se les solicita a los estudiantes escribir de forma breve lo que ocurrió en la historia, su síntesis como la que aparece expuesta en este registro, permite comprender que no toman ideas claves o precisas del tema

general, sino que precisan sucesos que recuerdan del todo y que se les dificulta hablar del contenido general.

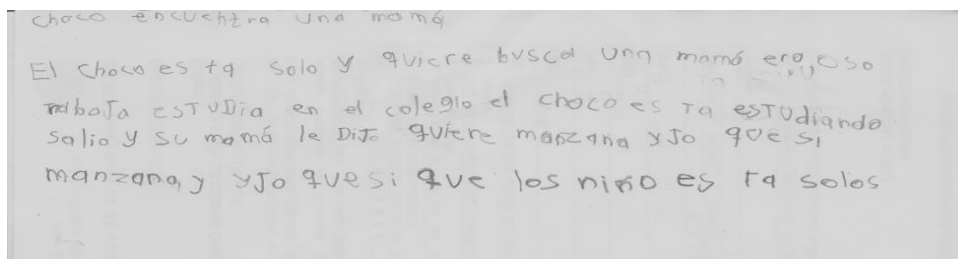
McEwan & Egan (1995) sostienen que “los niños, lejos de ser incapaces de manejar abstracciones, despliegan fácil y alegremente en sus narrativas, las ideas más abstractas que podamos imaginar. (p. 172) Sin embargo, aunque el hecho es importante para el desarrollo de su conocimiento, se debe trabajar también con lo que significa poder realizar análisis y expresión comunicativa de los acontecimientos puntuales que pasan en una historia, ya que esto es necesario para el trabajo escolar y de competencias, desde la comunicación y hacia la interpretación.

#### 4.4 Secuencia didáctica N° 3

En la tercera secuencia didáctica “**Acompañando a Choco**” se realizó el mismo proceso que en la secuencia anterior ya que se pretendía, en primera instancia dar a conocer a los estudiantes diferentes textos a los que normalmente ellos manejan y en segundo lugar, evidenciar avances en las inferencias trabajadas por los estudiantes por medio de la lectura de diferentes textos narrativos los cuales aportan y ayudan a fortalecer estos procesos.

Cuando se realizó la lectura del texto se notaba interés por parte de los estudiantes por querer saber lo que pasaba y lo que continuaba, al principio se presentó confusión por parte de los estudiantes al identificar el personaje principal, relacionándolo con un pollo, pájaro y ave.

Registro N° 17 Tema general del texto.



Choco busca una mamá  
El Choco es ta solo y quiere buscar una mamá era, eso  
trabaja estudia en el colegio el Choco es ta estudiando  
salio y su mamá le dijo quiere manzana y Jo que si  
manzana y Jo que si que los niño es ta solos

Fuente: Estudiante grado primero. Septiembre 17 de 2014

Aquí se hace evidente que el niño al no recordar lo ocurrido en el cuento, inventa y cambia la historia a su acomodo, afirmando hechos que imagina o surgen por la asociación con los diversos gráficos que recuerda.

Registro N° 18 Dibujo del cuento “Choco encuentra una mamá”



Fuente: Estudiante grado primero. Septiembre 25 de 2014.

Al realizar la revisión de las gráficas luego de la narración de los cuentos, se puede evidenciar que la estudiante aunque escucha en la historia que el personaje corresponde a una osa, insiste en realizar el dibujo de una niña, ya que ella se siente identificada con las características del personaje y por ello quiere ocupar su lugar en el dibujo, en el que además se coloca en el contexto del texto narrativo y lo expresa a los demás del grupo.

Registro N° 19 Estructura tema general del texto



Fuente: Estudiante grado primero. Septiembre 25 de 2014.

Para visualizar las generalidades de la historia el estudiante dibuja a los personajes en situaciones destacadas de la narración y los acompaña de elementos gráficos que simbolizan sentimientos (corazones, por ejemplo).

Como asegura además Braslavsky (2005),

“durante la lectura, responde a preguntas e interroga el mismo y promueve comentarios para la comprensión de palabras no familiares para la predicción de eventos en el texto, para interpretar pensamientos y sentimientos de los personajes para explicar conceptos difíciles, para inferir lo que está entre líneas, para verificar la comprensión” (p. 164)

Luego de la propuesta de las secuencias, se evidencia una mejor elaboración de respuestas por parte de los participaciones de la secuencia, es decir, mejoran su expresión al referirse al tema, en forma hablada explican de forma más adecuada lo que quieren dar a conocer, sin embargo, es importante tener en cuenta que esta participación en la mayoría de los niños, se ve condicionada por lo que cree que la docente quiere escuchar y en casos aprobar, esto se ejemplifica cuando sus respuestas las hacen en tono de pregunta y es aquí donde el profesor debe empezar comprender que no debe direccionar las respuestas de acuerdo con sus criterios personales, siendo ecuánime y escuchando sin opinar tan pronto, para permitir en el sujeto el desarrollo de capacidades y expresiones.



Los personajes, juegan un papel muy importante ya que a estos se les atribuye diferentes roles dentro de la historia como: los antagonistas, los héroes, los falsos héroes y tiene varias acciones y función o funciones dentro del cuento; en el desarrollo de la oralidad, la participación grupal y la resolución de situaciones, ya que, los niños los toman como ejemplo para decir a otros lo que para ellos está bien o mal, para compararlos o asemejarlos a sujetos reales y por medio de ellos logran decir cosas que no les permite la cotidianidad por sí sola; ayudan en las dinámicas de cada una de las clases, amenizan, son articulables con la realidad y permiten trabajar el desarrollo de la cognición y la comunicación.

Por lo anterior el trabajo de las secuencias fue asertivo y permitió la dinámica en clase desde los pensamientos individuales y las construcciones colectivas de aprendizajes que sirvieron para que los niños comprendan que los procesos de leer y escribir van más allá de la simple decodificación, que la lectura está implícita de varias formas, ya que todo es leíble, pero que comprender e interpretar conlleva unos pasos o se puede hacer por medio de unos ejercicios que inciden en el desarrollo del pensamiento y esto a su vez, mejora en los estudiantes la comprensión y ejercicio comunicativo.

## 5. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación, la importancia de la lectura del texto narrativo para el fortalecimiento de la inferencia en los estudiantes del grado primero, haciendo un aporte importante al proceso que los niños están iniciando en este punto de sus vidas, esperando que los resultados se vean en años futuros.

Se pudo evidenciar que para el proceso de la lectura, es importante la relación que existe entre el lector y el texto teniendo como punto de partida los conocimientos y las estructuras que poseen los estudiantes para luego ser contrastadas con el texto y a partir de esta relación construir los nuevos significados, aunque este proceso de lectura se complicó ya que los estudiantes no presentan mucho bagaje en conceptos, por ello siempre se remitían a cuentos populares.

El proceso de la comprensión lectora va completamente ligado a la habilidad o capacidad de hacer inferencias, ya que se pudo evidenciar que cuando los estudiantes realizaban o generaban respuestas correctas se articula la comprensión textual.

En el grupo, donde se realizó la investigación se presentó una situación que de manera significativa influyó en el proceso de las actividades, y fue el hecho del poco conocimiento conceptual y de vocabulario que presentaban los estudiantes, por ende, las actividades a tener en cuenta desde el investigador, deben estar orientadas desde los pre-saberes o preconceptos de los sujetos a intervenir, pero además de ello, no se debe dejar de lado el contexto en el que se desenvuelven, no de forma excluyente, en cuanto a lo que puedan aprender, pero sí de forma pertinente, para que los resultados se den tanto en el pensamiento y desarrollo comunicativo.

Existe una gran diferencia en las respuestas expuestas por los estudiantes cuando se evidencia que hay un apoyo en casa y donde los padres tienen un nivel académico más alto o profesional, a diferencia de los estudiantes que no presentaban esta cualidad demostraban menor nivel de elaboración de inferencias, por tanto, siempre es un indicador influyente el hecho de su contexto social próximo, por lo que se puede proponer una secuencia en la que participaran los miembros de la familia para que teniendo en cuenta el desarrollo y aprendizajes, puedan colaborar en casa siguiendo la misma metodología.

El texto narrativo es atractivo y es el más trabajado con los estudiantes ya que como lo expone Bruner (1986), en él se ven reflejadas las acciones humanas y las historias son muy cercanas a las realidades, por lo tanto son significativos para los estudiantes.

El texto narrativo es, el que más permite hacer inferencias ya que según Bruner citado por Duque & Correa (2012), se favorece el desarrollo cognitivo por las siguientes condiciones: recrean experiencias vividas, generan asombro e imaginación en los niños, se relaciona el funcionamiento simbólico del pensamiento infantil.

En esta etapa escolar en la que se encuentran los estudiantes, grado primero, se logra ver que en la mayoría de los niños, al momento de escribir o realizar la re-narración de un cuento, identifican la estructura narrativa, identificando aspectos como personajes, tiempos, lugares; los cuales ayudan a identificar las inferencias globales.

Los resultados obtenidos durante la implementación de las secuencias didácticas, muestran que: en las inferencias globales se observó que el tipo de inferencia en la cual los estudiantes demuestran mayor comprensión fue en la inferencia de subcategoría o subtema, seguida por las inferencias de reacción emocional y en nivel más bajo y complejo fue la del tema central.

Se pudo observar, que los estudiantes mejoraron en las respuestas que daban, aunque seguían prevaleciendo en los mismos lugares las inferencias relacionadas anteriormente; esto permite visualizar que cuando se realiza intervención en la modificación de la lectura inferencial con objetivos y metodologías asertivas, se puede obtener resultados positivos, como es el caso de la presente investigación.

Teniendo en cuenta estos resultados se puede afirmar que los niños pueden hacer inferencias desde edades tempranas, pero si no se les brinda las herramientas y estrategias necesarias para mejorarlas, su proceso de elaboración de inferencias puede afectar el proceso de comprensión.

A los estudiantes se les facilitaba más la lectura compartida cuando la realizaba la docente y había una participación general, eran más activos y se expresaban con más facilidad, pero cuando se realizaba la actividad de manera individual se mostraban introvertidos y daban respuestas incompletas; reconociendo también que el proceso de adquisición de la lectura y la fluidez al leer depende de la individualidad de cada estudiante.

La teoría utilizada en la investigación con respecto a los conceptos de narrativa e inferencias, se tornó pertinente, ya que sirvió de base para realizar de una manera eficaz tanto el diseño de las secuencias como el análisis de los resultados obtenidos.

A manera personal realizar esta investigación y específicamente indagar y explorar una documentación más detallada sobre el proceso de lectura, permitió no solo conceptualizar sino profundizar en teoría sobre temas y procesos que se trabajan en el aula pero de manera muy empírica, sin tener en cuenta en muchos casos conceptos que pueden ayudar al docente a solucionar problemas que se presentan en el aula sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Actualmente en la institución educativa, se está iniciando un proceso de cambio y socialización por parte de los docentes en las estrategias y metodologías que se usan el aula, siguiendo como referente el enfoque que presenta el PEI, dando mayor importancia a los procesos de lectura y escritura.

Partiendo de los resultados obtenidos se pudo evidenciar que cuando se realiza intervención con los estudiantes se obtienen resultados positivos, lastimosamente para trabajar en el aula cada proceso por mejorar en los estudiantes, se requeriría de un cambio total en los planes de estudios de las instituciones ya que por el afán de cumplir en tiempos los temas establecidos para cada periodo se hace casi que imposible trabajar temas específicos como el de esta investigación y profundizar para fortalecer algunos procesos que requieren de tiempo y dedicación, pero que a la vez ayudan a mejorar habilidades y capacidades que los estudiantes poseen.

A partir de un proceso constructivo e interactivo entre el lector y el texto, en donde entran a participar diversas estructuras cognoscitivas, los conocimientos y experiencias previas, de los alumnos de primer grado, implicando un proceso donde se relaciona la información dada por el texto (o información visual) y la que el niño posee (información no visual), se pudo evidenciar que los niños de este grado en su gran mayoría comenzaron a construir significados a partir de lo que se decía entre líneas en el texto.

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

- Barthes, R. & otros. (1982). *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Buenos Aires.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? economía de los cambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Duplá, F. (2006). *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México DF: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. New York: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *“Cartas a quien pretende enseñar”*. México: Siglo XXI.
- Garrido, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- Goodman, K. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- Jean, G. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Jolibert, J. & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Lerner, D (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Espacios para la lectura.
- Mata, J. (2008). *Leer cómo, enseñar qué, (los formadores en lectura)*. España.
- Mckernan, J. (1996). *Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Londres: Morata.
- McEwan, H. & Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.

- Mota, A. & Utanda, M. (2007). Lenguaje literario y creatividad infantil: En La formación de mediadores para la promoción de la lectura. España: CEPLI
- Motta, B. Cagnolo, G. & Martiarena, A. (2011). *Desafíos de la alfabetización temprana. Catedra Nacional de Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- McKernan, J. (1996). *Investigación- acción y curriculum; métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pacheco, C. & Barrera, L. (1993). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monteávila Latinoamericana.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Peronard, M. Gómez Maker, L. Parodi, G. & Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. España: Akal.
- Restrepo, B. (1993). *La investigación sobre el uso del texto escolar: estado del arte y perspectivas*. Medellín: SECAB.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.



## Revistas

- Arnáez, P. (2009). *La lectura y la escritura en educación básica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. EDUCERE. Núm. 45. p. 289-298.
- Bravo, L. Villalón, M. & Orellana, E. (2004). *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes*. Estudios Pedagógicos. Número 30. Valdivia
- Chirinos, A. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la lectura de los alumnos de educación básica*. República de Venezuela.
- Diuk, B. (2007). *El aprendizaje inicial de la lectura y escritura de palabras en español, un estudio de caso*. PSYKHE. Vol. 16. Núm. 1. p. 27-39.
- Flórez, R. & otros. (2005). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*. Forma y Fusión. Núm. 18
- Franco, M (2009). *Factores de metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños*. Revista del instituto de estudios en educación Universidad del Norte. Núm. 11
- Guevara, Y. López, A. García, G. Delgado, U. Hermosillo, A. & Rugerio, G. (2008). *Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo*. RMIE. Abril-Junio. Vol. 13. Número 37. p. 573-597
- Graesser, A. Singer, M. & Trabasso, T. (1994). *Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension*. Psychological Review Vol. 101. p. 371-395.

- Puche, R. (2001). *Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida*. Psicología desde el Caribe. Núm. 8. p. 63-93
- Mcnamara, D. (2004). *Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. Rev. Signos v.37 n.55 p. 19-30.
- Marmolejo, F., & Jiménez, A. (2006). *Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar*. Revista intercontinental de psicología y educación, Vol. 8 p. 93-138. Universidad Intercontinental México.
- Morales, O. (2002). *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: Estudio con dos docentes de primera etapa de educación básica*. Educere. Vol. 6 Número 19.
- Naranjo, S. & Velásquez, K. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción Didáctico-cognitiva*. Didáctica y Educación. Vol. 3. Núm. 1.
- Solé, I (2013). *El placer de leer*. Estrategias para el estudio y la comunicación I y II.
- Villalón, M. & otros. (2011). *Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social*. Estudios sobre educación. Vol. 21. p. 159-179.
- Zapata, B. & Arteaga, M. (2010). *Canta y lee. Material didáctico para incrementar la comprensión de lectura a través de la música venezolana, en la primera etapa de la educación básica*. Investigación y postgrado. Vol. 25. Núm. 2-3 Caracas.

## **Trabajos de Grado Maestría**

Alzate, M; Arbeláez, M. Gómez, M. Romero, F. Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Grupo de investigaciones pedagógicas y educativas. Universidad Tecnológica de Pereira.

Arias, D. & Portillo, C. (2012). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Buitrago, M. & Vega, J. (2009). *Características de las prácticas de la enseñanza de la lectura en las aulas de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cisneros, M. Olave, G. & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Duque, C. & Correa, M. (2012). *Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial*.

Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos de segundas lenguas*. Universidad Nebrija.

Flórez, L. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero con relación en la enseñanza de la lectura*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias humanas.

- Gil, L. (2010) *Desarrollo de habilidades del pensamiento Inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias y Educación.
- Malvavillalon, C. & Otros. (2011). *Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- Medina, D. (2008). *Estrategias didácticas para fortalecer, mejorar la lectura y escritura en niños*. Ministerio del poder popular para la educación superior. República Bolivariana de Venezuela.
- Montealegre, M. (2012). *Implementación de herramientas didácticas para fortalecer la lectura y escritura, de los estudiantes del grado primero de la sede educativa la Serranía en el municipio Doncello*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Mora, M. & Ruiz, M. (2009). *Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de la escuela colombiana, en 1940*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Moya, M. (2011). *Efecto de la musicoterapia sobre el proceso lector y la comprensión lectora en un grupo de niños de segundo de primaria pertenecientes al IED Juan Evangelista Gómez, de la Ciudad de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes.
- Parrado, C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de la educación básica primaria*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

- Puga, D. (2009). *Actividades para fortalecer la motivación por la lectura en estudiantes de octavo grado desde la biblioteca escolar*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Maestría en Ciencias de la Educación.
- Rojas, G. (2011). *Mobilización de las concepciones docentes sobre la lectura, una realidad desde el plan lector*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sepúlveda, E. (2012). *El cine infantil como experiencia pedagógica para fortalecer el proceso lector-escritor*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Solano, C. (2011). *Necesidades psicolingüísticas y sociales de ingreso al primer grado con respecto a la lectura y escritura*. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.
- Vásquez, A. & Matteoda, M. *La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: Estudio exploratorio*. Departamento de ciencias y educación de la Universidad Nacional del Río cuarto, Córdoba, Argentina.

## Cibergrafía

Blasco, J. (2002). *La investigación acción*.

<http://desarrollodocente.perueduca.pe/documents/60563/68578/La%20Investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n?version=1.0&t=1350590148000>.

Cabrerizo, E. (1995). Estructura del cuento. Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves.

[http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/estructura\\_del\\_cuento.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/estructura_del_cuento.htm)

Marder, S. (2011). *Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño de lectura en niños de sectores de desventaja económica*. Scielo.

Pérez, C. Bolla, P. (2006). *Comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases*. Scielo.

Vitara. (Julio 26, 2011). Estructura y elementos narrativos. Noviembre 1 2015, de Pitbox blog sitio web. <https://pitbox.wordpress.com/>

Universidad de Antioquia. *Lectura, escritura. Niños, jóvenes NEE II*. Facultad de Educación. Vicerrectoría de Docencia.

[http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura\\_escritura/proclector.html](http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/proclector.html)



## ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Primera encuesta a docentes	111
Anexo 2. Resultados encuesta de docentes	113
Anexo 3. Segunda encuesta docentes	115
Anexo 4. Encuesta a padres	118
Anexo 5. Entrevista a los estudiantes	119
Anexo 6. Resultados entrevista a los estudiantes	122



**Anexo 1**

**FORMATO ENCUESTA DOCENTES IED JUAN REY  
PROCESO DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES  
GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO**

Conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo inicia el proceso de lectura con sus estudiantes?

---

---

---

---

---

2. ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura semanal?

---

3. ¿Tiene algún método específico de enseñanza de la lectura?

---

---

---

---

---

4. ¿Qué tipo de materiales utiliza para fomentar la lectura en los estudiantes?

---

---

---

---

---

5. ¿El colegio cuenta con una biblioteca adecuada para el inicio y fortalecimiento de la lectura?

---

6. ¿Para usted es importante contar con estos recursos y por qué?

---

---

---

---

---

7. ¿Cree usted que los cuentos y la literatura sirven de apoyo para este proceso?

---

8. ¿Ha utilizado estos recursos como apoyo para la enseñanza de la lectura y de qué manera?

---

---

---

---

---

---

## Anexo 2

### RESULTADOS ENCUESTA DE DOCENTES PROCESO DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO

PREGUNTA	Encuestado 1	Encuestado 2	Encuestado 3	Encuestado 4	Encuestado 5
1. ¿Cómo inicia el proceso de lectura con sus estudiantes?	El proceso de lecto-escritura se inicia realizando el diagnóstico de las habilidades con las cuales ingresan los niños y en qué etapa se encuentran.	Desarrollando procesos perceptuales de observación de entorno, de motivación y gusto por hacer lectura espontánea de situaciones cotidianas.	Mostrando imágenes tanto de texto como de figuras y narración de cuentos	El método global, por ejemplo de los integrantes de la familia, el papá, la mamá y así, con imágenes y la palabra	Inicialmente los niños escogen la lectura que más les gusta individualmente . Luego hacen lectura de imágenes leen de acuerdo a las instrucciones dadas
2. ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura semanal con los estudiantes?	Semanalmente dedico más o menos tres horas	Todos los días más o menos media hora	Inicio de clases cada día(15 minutos)	Una hora y media a la semana	Todos los días al iniciar la jornada escolar
3. ¿Tiene algún método específico de la enseñanza de la lectura?	Ecléptico: se toma lo mejor y lo más apropiado de diferentes métodos	Inicio con la graficación, el color, la imágenes observadas, las señales del entorno despertando gusto por la observación de lo inmediato para arrancar con lo específico y riguroso(números y letras)	global	Método global, pero también el tradicional	No hay ningún método específico para la enseñanza de la lectura
4. ¿Qué tipo de materiales utiliza para fomentar la lectura en los estudiantes?	Carteles, fichas de imágenes, revistas, tableros de	Cuentos, colores, situaciones ilustradas, el dibujo propio, pequeñas	Cuentos, imágenes, videos	Cuentos, cartillas, láminas, sellos con palabras	Cuentos, lecturas de acuerdo a los temas de las áreas de conocimiento.

	autoconsulta, cuentos.	lecturas reflexivas, las películas se me olvidaban.			
5. ¿El colegio cuenta con una biblioteca adecuada para el inicio y fortalecimiento de la lectura?	No, existen muchos libros pero no los adecuados para este proceso	Sí, pero debe haber más divulgación, los estudiantes deben poder acceder. ¿Sin carnet cómo?	Hay biblioteca pero en otra sede	No	No
6. ¿para usted es importante contar con estos recursos y por qué?	Es importante para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas .	Sí, claro para poder decirle a los padres visiten, pidan textos en préstamo, vivencien otro espacio.	Sí, sería importante, en un espacio diferente al aula y que bien que se pueda disponer de espacios diferentes	Claro, porque facilita la enseñanza, ayuda para que los niños estén motivados y a los papás para que ayuden en el proceso	Sí, porque ayuda a la formación de los estudiantes y amplía conocimientos
7. ¿Cree usted que los cuentos y la literatura sirven de apoyo para este proceso?	Como herramienta para desarrollar habilidades comunicativas	Totalmente, son la base el primer acercamiento	si	Sí, incentiva al niño por el gusto por la lectura	Si
8. ¿ha utilizado estos recursos como apoyo para la enseñanza de la lectura y de qué manera?	Cotidianamente se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura.	Sí, todos los días, lectura en voz baja, imágenes y asociado esto a conceptos vistos en diferentes áreas y como de consulta en tareas.	Narrando historia, memorizand o trabalenguas, realizando narración de vivencias.	Sí se rebuscan al menos lecturas, ocasionalmente	Si

**Anexo 3**  
**ENCUESTA A DOCENTES**  
**IED Juan Rey**

ENCUESTADOS	1	2	3	4	5
Numero 1	Lectura de imágenes, lectura de palabras, narración de cuentos y talleres	Entrego cuentos para que cada niño lo lea y lo narre. Muestro imágenes y expresan lo que leen de ella. Escribo las palabras y luego hago el dibujo para que lean. Desarrollo taller en parejas para que se corrijan y lean lo escrito.	Ejercicios de relación donde cierren los ojos y van escuchando indicaciones que van siguiendo y sin percatarse o decirlo empieza la narración o lectura	Lluvia de ideas sobre situaciones que hayan vivido parecidas. Preguntas literales de lo escuchado. Realizar dibujo que represente lo escuchado.	Cambio de tonos de la voz Sonidos diferentes Silencios
Numero 2	Actividades que tiene estrategias de desarrollo de la percepción y la observación donde se percaten detalles ubicación y posición	Con actividades de pequeños ejercicios perceptuales, rimas, canciones, imaginación	Ejercicios con el cuerpo para que centren la atención. Hago preguntas que los inquieten e introduzcan a la lectura.	Muestro imágenes Elevo y bajo tono de voz Suspense Preguntas ) ¿Qué creen que pasará? imagen	Preguntas sencillas donde den respuestas puntuales (personajes, colores, lugares, etc.) Dibujos, que expresen con dibujos lo que más les gusta, el personaje o los personajes, el lugar.
Numero 3	Buscar lecturas llamativas acordes a la edad Recién llegados al colegio hago este ejercicio lector ya que están recién despejados. Escuchar atentamente la lectura de tareas e investigaciones	Con fotocopias, libros de lectura de segundo grado, el interés que cada uno presta a la actividad lectora	Charla de ambientación sobre cosas escolares cotidianas El estar atentos relajados, dispuestos para la actividad lectora	El prestar atención para contestar de qué se trata la lectura, personajes, tiempo, qué enseñanza, idea principal, ideas secundarias... vocabulario.	Algunas veces representar con dibujo lo que se leyó. El utilizar bien la entonación, teniendo en cuenta los signos de puntuación. Leer con voz alta y pausadamente.
Numero 4	A través de contar y leer cuentos tales como: el perdón, justicia, paz. Compañerismo, amor, etc.	Realizando lecturas y reflexiones de los mismos con preguntas orales y luego representación gráfica y socialización grupal.	Motivación al grupo Lo cual se busca una actitud positiva y respetuosa con los demás para conseguir una lectura exitosa.	Participación en grupo para tener una buena comprensión de lo leído.	Se pregunta a los niños ¿Qué entendieron? ¿Qué nos enseña? Representación gráfica sobre el relato, cuento, experiencia o conversación.

**Preguntas:**

1. ¿Qué estrategias utiliza para iniciar o fortalecer el proceso lector de los estudiantes?
2. ¿Cómo trabaja esas estrategias las estrategias?
3. ¿Qué actividad realiza antes de iniciar cada lectura?
4. ¿Qué actividades realiza durante la lectura?
5. ¿Qué actividades realiza después cada lectura?

**Anexo 4.**

**ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA GRADO PRIMERO JORNADA MAÑANA  
IED JUAN REY  
PROCESO LECTOR ESTUDIANTES**

¿Qué nivel de escolaridad tienen los padres o las personas que acompañan a los niños o niñas en el proceso escolar en casa?

¿Por qué es importante que su hijo o hija practique la lectura?

¿De qué manera apoya a su hijo o hija para que lea en casa?

¿Usted lee con su hijo o hija?

¿Qué textos o libros tienen en casa para promover la lectura con su hijo o hija?

¿Cuánto tiempo dedican a la lectura en casa?

¿Antes de dormir lee un cuento a su hijo o hija?

¿Escucha a su hijo o hija cuando está leyendo?

## Anexo 5.

### RESULTADOS ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA GRADO PRIMERO JORNADA MAÑANA IED JUAN REY PROCESO LECTOR ESTUDIANTES

ENCUESTADOS	1	2	3	4
Numero 1	Primaria y bachillerato	Para tener un mejor enseñanza	En sus tareas	A veces
Numero 2	bachiller	Para que tengan un mejor aprendizaje y entiendan lo que les explican y sean mejores académicamente y como personas	Yo por ejemplo me gusta que ella me lea libros, cuentos y las oraciones de Dios	Si, en ocasiones no solo en casa sino cuando salimos
Numero 3	Bachiller papá y primaria mamá	Porque es un elemento importante para el desarrollo y formación del niño	dedicándole tiempo suficiente y brindándole los elementos suficientes para que tenga en práctica la lectura	En ocasiones
Numero 4	Bachiller básico	Porque leer esta el conocimiento y así se llega a ser una persona exitosa en un futuro	Leyendo cuentos, revistas, libros	Si, cuando se presenta la ocasión y hay tareas
Numero 5	Noveno y once	Para que tenga mejor aprendizaje y entienda lo que hace	Ayudándole a hacer dictados y leyendo cuentos	Si, cuando me queda tiempo
Numero 6	1 de bachiller	Para el mejor desarrollo y aprendizaje	Sentándome a leer con el	si
Numero 7	Somos profesionales	Porque con la lectura se instruye	Se le apoya acompañando en sus lecturas	si
Numero 8	bachiller	Tiene un aprendizaje más eficiente a temprana edad	Dando ejemplos con condiciones y premios	si
Numero 9	Noveno, once	Para que sean útiles a la sociedad	Yo le escribo cuentos	si
Numero 10	Noveno papás octavo hermano	Para que aprenda a comprender y a leer la lectura	Tener libros ilustrados y diferentes cuentos	Muy poco
Numero 11	Noveno y once	Porque es un hábito necesario para la comprensión	La apoyamos cuando tiene tareas leyendo lo que ella escribe	Si algunas veces
Numero 12	Primaria	Para que aprendan a comprender mejor los párrafos	Que practique con un libro de lectura	si
Numero 13	Madre 6 bachiller, hermana 6 bachiller, hermano 10 bachiller	Para que refuerce sus conocimientos	Leer con él y preguntarle que entiende de ello	si
Numero 14	Sexto	Para que adquiera más conocimiento y se capacite más	Comprándole cuentos, libros para colorear, diciéndole lo importante que es la lectura	Casi siempre
Numero 15	Bachiller	Para tener una buena comprensión de la lectura	Se le compró leito lee para que vaya aprendiendo a leer	no
Numero 16	Primaria primero y segundo	Para aprender a vocalizar y tener buena ortografía	Comprando libros, como la cartilla nacho y cuentos infantiles	si



5	6	7	8
Los necesarios	En momentos	no	si
Tengo cuentos, fabulas, poesías, libros de lenguaje, naturales y sociales	10 a 15 minutos	No nunca	Sí, porque a ella le fascina leer todos los papeles que encuentra a la mano.
Leito lee y nacho	De 10 a 20 minutos	no	si
Nacho, leito lee, cheito 3 en inglés, mitos y leyendas en Bogotá, cuentos infantiles	Aproximadamente una o dos horas	no	Si para corregirla en lo que está mal
Cuentos, fabulas, mitos	Todos los días practica lectura	no	si
Cartillas, libros de sociales, español y ciencias	Solo los sábados porque entre semana no queda tiempo	no	si
Tenemos cuentos, revistas, prensa	Una hora diaria	si	si
Nacho, cuentos clásicos infantiles, fabulas, muchos cuentos más	1 hora con pausas	si	Si mucho
Cuentos	Más o menos una hora	no	si
Nacho, libros de toy story, cuentos y libros mi primera biblioteca	Muy poco	no	si
Cuentos y libros de español	Una hora	no	si
La sirenita, el patito feo, pulgarcito y mini la gatita	Los domingos una hora	no	si
CD de lenguaje, libro nacho, libro de aprendizajes	2 horas	si	si
Nacho, cuentos papito feo, los tres cerditos, revistas y otros	15 a 20 minutos	si	si
Leito lee	Muy poco	Algunas veces	Hasta ahora está aprendiendo a leer
Cartilla nacho, cuentos infantiles	Media hora día de por medio	Cuando no estoy trabajando si de lo contrario no	Si la escucho

## ANEXO 6.

### RESULTADOS ENCUESTAS ESTUDIANTES LECTURA

ENTREVISTADO	¿Qué te gusta leer?	¿Quién te lee en la casa?	¿Te gusta que te lean?	¿Tienes libros en la casa?
Numero 1	Cuentos y cartillas	Abuelita o abuelito	Si, libros de hadas	si
Numero 2	Lo de Jesús	Mi mamá	cuentos	Si, caperucita roja, piter pan, gato con botas
Numero 3	La cartilla de nacho	Yo sola	no	si
Numero 4	A mí me gusta leer lo que uno no sabe y lo que debe aprender para aprender a escribir	Yo sola o a veces mi mamá	si	La cartilla coquito y cuentos de la agenda
Numero 5	Me gusta leer cuentos, libros que son de leer	Mi mamá	si	Baryardigans, toy story
Numero 6	Libros, Ben 10, toy story	yo	no	Uno del hombre araña
Numero 7	Caperucita	Mi mamá, papá, hermano o hermana	si	Cuentos, caperucita roja, el lobo feroz, el del perrito
Numero 8	Me gusta leer nacho, leito de inglés, libro de ética y valor	yo	si	Nacho, leito, ética y valor
Numero 9	Cartilla nacho	A veces mi papi	si	Mi oso se asoma, dos de nacho
Numero 10	Los libros, los que hay en la casa, cuentos	Mi abuelita(no sabe leer)	si	Las palabras, cuentos
Numero 11	Libros, hojas, aprenda a leer los libros de los otros niños y que mi papi me felicite	Mi papá y mi mamá	si	Los libros, los cuadernos, las hojas
Numero 12	Revistas	A veces yo solito y a veces mi abuelito	si	Libros, si libros del lobo, un libro de begueta
Numero 13	Me gusta leer libros, historietas de dinosaurios y escribir en mi diario	Mi mamá	si	Quiero aprender a leer, tenemos artos, tenemos muchos libros hasta revistas para las tareas

¿Lees en tu casa?	¿Cuánto tiempo lees en casa?	¿Cuando sales a la calle lees algo?	¿Sabes leer?	¿Un dibujo lo puedes leer?
si	De vez en cuando	No porque me da pena	si	No porque no tiene vocales.
si	Todos los días	Si, leo cuentos llevo un libro	si	No, no tiene letras solo un dibujo no se puede leer
si	Todos los días la cartilla	no	Mas o manos yo no leo casi nada una página al día	No porque esta dibujado y no tiene nada que leer
si	A veces leo y a veces no leo	no	si	No porque los dibujos son para dibujar y colorear
si	A veces	Si, los libros	si	No, porque eso es para pintar
si	A veces	no	si	No, para colorear no para leer
si	Una hora	Si el de caperucita roja	Si a veces	Sí, eso tiene letras para leer
Si señora	Casi no todos los días	Si, el pare	si	Si, una manzana tiene las letras
si	Todos los días	no	si	No, porque como vas a leer, cuando uno hace un dibujo no se puede leer
si	Todos los días	Si, los carteles, los que pegan y los hacen con letra roja	si	No, porque no tiene muchas palabras
si	Como 20 días	no	No, cuando sea grande cuando cumpla los 7, 8, 9 y los 10 si puedo leer	No, porque no tiene letras
si	Como 8 días	Si cuando mi mamá se corta el pelo	si	Yo sé lo que es por el dibujo, como si veo un dibujo de la rosa entonces es como una rosa
si	A veces	no	No, mi mamá no me explica	Si, porque lleva palabras encima del dibujo, cuando no lleva palabras toca buscar otra revista.