

**COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES  
DE GRADO: 6°-4, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN  
CARLOS**



**HUGO ANDRÉS RIASCOS MUÑOZ**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE  
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
SAN JUAN DE PASTO, ABRIL DE 2018**

**COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES  
DE GRADO: 6°-4, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN  
CARLOS**

**Trabajo para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD  
PROFUNDIZACIÓN**

**HUGO ANDRÉS RIASCOS MUÑOZ**

**Director (a)**

**Dr. ROBERTO RENÉ RAMÍREZ BRAVO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE**

**PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**SAN JUAN DE PASTO, ABRIL DE 2018**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

**Director:** \_\_\_\_\_

**Dr. ROBERTO RENÉ RAMÍREZ BRAVO**

**Jurado:** \_\_\_\_\_

**Dra. NANCY LORENA OBANDO VILLOTA**

**Jurado:** \_\_\_\_\_

**Mg. MARÍA VIVIANA ENRÍQUEZ PANTOJA**

Fecha y lugar de sustentación: San Juan de Pasto, 17 de abril de 2018

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mi padre, su recuerdo y enseñanzas siguen vivos en mi corazón.

A mi madre, con su apoyo silencioso y ejemplo ha formado mi carácter.

A mi esposa, por su comprensión, cariño y apoyo en esta ardua tarea.

A Catalina y Carlos Andrés que han soportado mis desvelos y ausencias.

A mis estudiantes que irradian alegría, con ellos trabajamos con dedicación y creatividad.

## **Agradecimientos**

Al Dr. Roberto Ramírez Bravo, asesor del trabajo de grado, por su paciencia, experiencia y sabiduría para encaminar la investigación.

A la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos, las directivas; por permitir la acción investigativa en el aula en beneficio de los estudiantes.

A los padres de familia de los estudiantes de grado 6<sup>o</sup>-4 por dar su voto de confianza en el proyecto y querer una oportunidad de mejoramiento en el aprendizaje para sus hijos.

A la Universidad del Cauca y Universidad de Nariño por ser los gestores y apoyos de la maestría en educación y fortalecimiento del conocimiento.

## Tabla de contenido

<b>1.</b>	<b>Presentación.....</b>	<b>8</b>
<b>2.</b>	<b>Referente conceptual.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.</b>	<b>Didáctica de la lectura.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.</b>	<b>Comprensión lectora.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.</b>	<b>El libro-álbum.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.</b>	<b>El libro-álbum en Básica Secundaria.....</b>	<b>21</b>
<b>2.5.</b>	<b>Lectura de imágenes.....</b>	<b>22</b>
<b>3.</b>	<b>Referente metodológico y resultados.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.</b>	<b>Marco metodológico.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2.</b>	<b>Análisis de resultados.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.1.</b>	<b>Didácticas utilizadas por el docente en la comprensión lectora.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.2.</b>	<b>Debilidades en comprensión lectora en los estudiantes.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.3.</b>	<b>Triangulación de la información.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2.4.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3.</b>	<b>Propuesta didáctica de intervención.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.1.</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.2.</b>	<b>Justificación.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3.3.</b>	<b>Marco teórico de la propuesta.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.4.</b>	<b>Objetivos general y específicos de la propuesta.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.5.</b>	<b>Actividades de la propuesta.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4.</b>	<b>Resultados y evaluación de la propuesta.....</b>	<b>70</b>
<b>3.4.1.</b>	<b>Taller 1. Autobiográfico.....</b>	<b>71</b>
<b>3.4.2.</b>	<b>Taller 2. Taller didáctico con libro-álbum (La sorpresa de Nandi).....</b>	<b>72</b>
<b>3.4.3.</b>	<b>Taller 3. Interpretaciones de imágenes en situaciones humanas.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4.4.</b>	<b>Taller 4. Interpretación de obras de arte.....</b>	<b>74</b>
<b>3.4.5.</b>	<b>Taller 5. Descubrir lo escondido en las voces humanas.....</b>	<b>75</b>
<b>3.4.6.</b>	<b>Taller 6. Postura crítica a partir de una situación familiar.....</b>	<b>76</b>
<b>3.4.7.</b>	<b>Taller 7. Producción textual en un libro-álbum contextualizado.....</b>	<b>77</b>
<b>4.</b>	<b>Conclusiones y reflexiones.....</b>	<b>78</b>
<b>5.</b>	<b>Bibliografía y Webgrafía.....</b>	<b>80</b>
<b>6.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>87</b>

### Lista de figuras

<b>Fig. 1. Interrelación entre la didáctica, teoría y los referentes de la política educativa.....</b>	<b>14</b>
<b>Fig. 2. Relación de la comprensión lectora entre elementos y niveles.....</b>	<b>18</b>
<b>Fig. 3. Importancia del libro-álbum como recurso didáctico en el aula.....</b>	<b>21</b>
<b>Fig. 4. La lectura de imágenes, la alfabetización visual y el libro-álbum.....</b>	<b>24</b>
<b>Fig. 5. La intervención de la propuesta a través de la investigación-acción.....</b>	<b>27</b>
<b>Fig. 6. Triangulación de resultados.....</b>	<b>60</b>

### Lista de Tablas

<b>Tabla 1. Fases de la investigación-acción.....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 2. Observación directa aplicada a los docentes de lenguaje.....</b>	<b>39</b>
<b>Tabla 3. Ítems de aplicación en el taller diagnóstico de identificación de debilidades en comprensión lectora.....</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 4. Taller autobiográfico.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 5. Taller didáctico con libro-álbum (La sorpresa de Nandi).....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 6. Interpretación de imágenes en situaciones humanas.....</b>	<b>67</b>
<b>Tabla 7. Interpretación de obras de arte.....</b>	<b>67</b>
<b>Tabla 8. Descubrir lo escondido de las voces humanas.....</b>	<b>68</b>
<b>Tabla 9. Postura crítica a partir de una situación familiar.....</b>	<b>69</b>
<b>Tabla 10. Producción textual de un libro-álbum contextualizado.....</b>	<b>69</b>

### Lista de Anexos

<b>Anexo 1. Entrevista semiestructurada a docentes.....</b>	<b>88</b>
<b>Anexo 2. Guía de observación directa.....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 3. Taller de identificación de debilidades en comprensión lectora.....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo 4. Taller Autobiográfico.....</b>	<b>93</b>
<b>Anexo 5. Taller didáctico con libro-álbum.....</b>	<b>95</b>
<b>Anexo 6. Registro fotográfico de actividades del proyecto y propuesta.....</b>	<b>96</b>
<b>Anexo 7. Producción textual de un libro-álbum borrador y final.....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 8. Rejilla de identificación de inferencias.. ..</b>	<b>101</b>
<b>Anexo 9. Rúbrica de evaluación formativa.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo 10. Taller de actividades libro-álbum: el libro de los cerdos.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo 11. Taller de actividades de análisis obras de arte.....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo 12. Cuento para libro-álbum contextualizado.....</b>	<b>104</b>

## 1. Presentación

Hace varios años los mediadores en lectura, psicólogos, pedagogos, educadores, han hecho énfasis en lo aburrido que es leer si no hay una motivación adecuada; cuando aparece el proyecto: *mil maneras de leer* (2005), el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* (2012) y la *Colección Semilla* (2014) surge la necesidad de cambiar, en gran medida, la forma de leer; aparecen los gestores de lectura y con ello empieza a cobrar importancia el concepto de libro-álbum en Colombia. Es también entendido que en el fin del siglo XX e inicio de siglo XXI, leer no significa únicamente examinar códigos verbales escritos, dominar ese código no es suficiente, (Aguaded y Pérez, 1995; Cassany, 2006; Durán, 2008) consideran la importancia de adentrarse a los nuevos códigos de la posmodernidad y la comprensión lectora; en este sentido, el concepto de alfabetización de otros lenguajes está en el tintero, porque los textos apuntan a la multimodalidad, éstos se han convertido en algo así como una interrelación de modos de lenguaje que necesitan ser explorados.

Muchas de las causas del fracaso escolar se encuentran en la poca disposición que el niño tiene hacia la lectura y las estrategias didácticas poco efectivas en el aula, entonces surge la pregunta: ¿por qué no utilizar el arte y la creatividad de los libros-álbum para despertar y fortalecer en los estudiantes la motivación hacia las conductas en lectura y, dicho sea de paso, desarrollar comprensión lectora a través de estos artefactos de la cultura? Es ahí donde surge la incitación y problemática de la presente propuesta, intervenir a través del libro-álbum para desarrollar comprensión lectora en un grupo de estudiantes de secundaria (grado 6°-4), para fortalecer su comprensión lectora.

Con base en lo anterior, la problemática se enfoca en los estudiantes de grado 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos, educandos que requieren especial interés por comenzar su ciclo de educación básica secundaria; poseen bajos niveles de comprensión lectora y las prácticas didácticas en lengua castellana no favorecen la lectura y los niveles de comprensión. Entonces, se plantea la pregunta que formula el problema: ¿cómo fortalecer los niveles de comprensión lectora a través del uso didáctico del libro-álbum en los estudiantes de grado 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos?

En ese sentido, esta propuesta cobra trascendental importancia porque busca la contribución, mediante el análisis de prácticas didácticas de los docentes en lengua castellana, del

diagnóstico de las debilidades en comprensión lectora en los estudiantes y la creación de un libro-álbum, fortalecer los niveles de comprensión lectora.

El contexto y los participantes muestran un nivel socio-económico de contrastes: familias con buenos y escasos recursos económicos, familias urbanas y rurales, familias disfuncionales, familias dedicadas al trabajo agrícola: cultivo del café, frutales, caña; familias dedicadas a comercio y la naciente industria del zapato, familias en desplazamiento forzado y familias nativas de su región. Las edades de los participantes oscilan entre 11 a 15 años de edad. El grupo contempla un número de 35 estudiantes, algunos no promovidos en el año escolar anterior. Cabe aclarar que la propuesta no se proyecta, en el momento, a los otros grados sextos por formalidades de tipo directivo y de asignación académica al comienzo del año escolar 2017. Sin embargo, la propuesta es susceptible de réplica investigativa en esos grados.

En la problemática, se expone el objetivo general: fortalecer los niveles de comprensión lectora a través del uso didáctico del libro-álbum; de la misma forma los específicos: describir las didácticas utilizadas en el quehacer, para el desarrollo de la comprensión lectora, identificar las debilidades en comprensión lectora que tienen los estudiantes de grado 6°-4 y diseñar un libro-álbum, con base en el contexto y como construcción colectiva que facilite la comprensión lectora en los estudiantes.

De acuerdo con los objetivos de la investigación y en vista de la necesidad de un proyecto que genere impacto en el aprendizaje de los estudiantes, es apremiante una intervención didáctica que aporte al desarrollo de la comprensión lectora que evidencie un avance significativo y un mejoramiento en esas habilidades en los educandos. Es un desafío para el maestro que los jóvenes y niños lean, por tanto, el libro-álbum se convierte en una oportunidad única (Unidad de Currículo y Evaluación- CRA Chile, 2006).

Los resultados y la propuesta de intervención se justifican en la comprobación de lo teórico por medio de la práctica, desde el área de lenguaje, el fortalecimiento de la lectura y el aprovechamiento efectivo y eficaz de los libros álbum. Vásquez (2014) afirma: “Dejar de lado o menospreciar todas las posibilidades contenidas en los libros álbum es privarnos de disfrutar estas pequeñas “obras de arte” y perder la oportunidad de formar a otro tipo de lectores” (p. 344). Entonces, ¿por qué no valorar un género que emerge desde la cultura para el contexto educativo? Esto conlleva a la intervención didáctica para fortalecer la comprensión lectora a partir de la identificación de debilidades, y la descripción de estrategias utilizadas.

La investigación desarrolla un estado del arte que analiza propuestas afines y hacen hincapié en la utilización del libro-álbum como estrategia didáctica para la comprensión lectora, la oralidad y la lectura inicial, las revisiones de las tesis de pregrado y postgrado, en maestría y doctorado, dan cuenta del fortalecimiento en lectura y comprensión desde la investigación regional, nacional hasta la internacional. En las etapas iniciales del proceso investigativo, se hace un rastreo general de revisión bibliográfica en bibliotecas locales y a través de la web para confrontar qué antecedentes investigativos están relacionados con la propuesta y son referentes importantes para consolidar la proposición.

Trabajos investigativos como los de Arias (2013), Sánchez (2014), Rodríguez et al (2015) Sepúlveda (2016), Enríquez y Botina (2016) entre otros, dan cuenta de investigaciones que apuntan a la motivación y animación lectora, *efectos del texto-imagen, la importancia de la imagen y procesos de lectura y escritura en preescolar, la comprensión lectora a través del libro álbum en la escuela unitaria*; si bien enfocan su objeto de estudio en niños de primera infancia y primaria son sustentos investigativos muy interesantes que se enfocan al desarrollo de la lectura y la implementación de elementos icónicos, pictóricos propuestos en el libro-álbum.

Otros trabajos (Villegas, 2010; Izquierdo y Moreno, 2012; Mendoza y Reyes, 2013; Delgado, 2014; Roa, 2014; Infante, 2015; Manosalva y Jiménez, 2015) proponen diferentes enfoques en los que el libro-álbum y la imagen propenden por la lectura y la escritura como: *aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo un caso en adolescentes de Chile, cuentopía libro-álbum para niños, en el que se promueve la práctica de valores, procesos alternos de lectura en el niño, la infancia prehispánica recreado a través de un libro ilustrado, la importancia de la imagen en la literatura infantil, el libro-álbum como estrategia pedagógica en inglés*. En el caso de Villegas (2010), sustenta como los libros-álbum narrativos inciden en la educación en valores en adolescentes chilenos desde la metodología exploratoria y desde grupos de discusión. Por otra parte, también el trabajo cuestiona la idea errada que tienen las personas de estos artefactos culturales mal entendida como exclusiva para lectura de educación inicial; este aspecto es de suma relevancia frente a la propuesta de intervención.

El proyecto se fortalece con los referentes conceptuales organizados en epígrafes o subcapítulos para mantener un sustento epistemológico y conceptual acorde a la intervención que atañe. Los capítulos del informe recogen el referente conceptual y destacan los rótulos

fundamentales en armonía con la propuesta: didáctica de la lectura, comprensión lectora, libro-álbum, libro-álbum en educación básica secundaria y lectura de imágenes. Cabe resaltar los referentes nacionales en materia de política educativa que encarrilan el estudio del lenguaje en las aulas: los Lineamientos Curriculares (1998), Estándares Básicos de Competencias (2006) y Derechos Básicos de Aprendizaje (2016, segunda versión en construcción). Las tendencias didácticas en lectura y comprensión que proponen Solé (1998), Colomer (1996), Cassany (2006), entre otros y su articulación con la lectura de imágenes y el libro-álbum compaginan con la propuesta de intervención y se sustenta desde el análisis de datos y las recurrencias más frecuentes.

El proyecto de intervención impacta, cuando asume la metodología investigación-acción en el aula; en la búsqueda de los estudiantes hacia la inmersión en ese mundo que recrea las imágenes y el fortalecimiento de los niveles de comprensión. En el referente metodológico la propuesta recoge una aplicación y análisis de datos de recolección de información guiados por el paradigma cualitativo y el enfoque de la investigación acción (IA), indaga en acciones y programas de lectura de países como Chile CRA (2006). A partir de los análisis de los datos y la triangulación se construye la propuesta para poner en marcha, en concordancia a los objetivos planteados y la pregunta problema.

En la propuesta la realización de talleres y de actividades didácticas con los libros-álbum, permiten enfocar la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual porque posibilitan la construcción colectiva y el diseño de un texto que enfoque las vivencias cotidianas de los estudiantes en el entorno: cultura cafetera, sentido de pertenencia a su institución, experiencias educativas de maestros, jóvenes y actores, entre otros aspectos. El libro-álbum requiere de elementos complementarios: en la parte gráfica, la pretensión es el registro y la ilustración del contexto, y en la parte escrita, el relato de una historia de vida que trascienda visualice la cotidianidad de la región y la institución; las dos formas de lenguaje, encadenan y correlacionan una visión integradora del proceso.

Es interesante anotar que en la dinámica de la ejecución de los talleres surgen más inquietudes y situaciones que emergen de la aplicación; por ejemplo: la capacidad de argumentación oral, la organización, el trabajo en equipo y el análisis de lenguaje icónico, gráfico y de imágenes que los estudiantes visualizan y comprenden para reforzar la comprensión lectora

en los diversos niveles. Se hace un especial énfasis en la lectura inferencial a través del aprestamiento y dominio de rejillas de pistas o indicios y la lectura crítico-intertextual mediante posturas propias que generan debate de ideas y reflexiones del aprendizaje.

En la parte conclusiva de la propuesta, hace especial énfasis en cómo los talleres logran los objetivos propuestos mediante la aplicación, el análisis y el refuerzo de actividades con libros-álbum. El valor agregado de la producción textual, (libro-álbum), que los estudiantes le otorgan en el proceso de construcción sugiere una comprensión expresa de los niveles de lectura; de la misma forma, el hecho de construir lenguajes para recrear el libro-álbum advierten un avance significativo para fortalecer los procesos de lectura.

Finalmente, un especial agradecimiento a las directivas de la Universidad del Cauca y Nariño, a los estudiantes, los padres de familia de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos por encaminar un proceso de investigación que conlleve a la intervención directa en el aula como lo sugiere la Maestría en Educación modalidad profundización.

## **2. Referente conceptual**

El proyecto de intervención sugiere ser argumentado desde diferentes categorías, de tal manera que fortalezcan en la teoría y orienten el trabajo; en esta sección se resaltan los epígrafes que sustentan la propuesta de intervención: didáctica de la lectura, comprensión lectora, libro-álbum, el libro-álbum en básica secundaria, lectura de imágenes. Cabe aclarar que estas categorías se analizan por separado para una mejor dinámica metodológica, sin embargo, entiéndase que para efectos del informe final, todas van implícitas en el proceso.

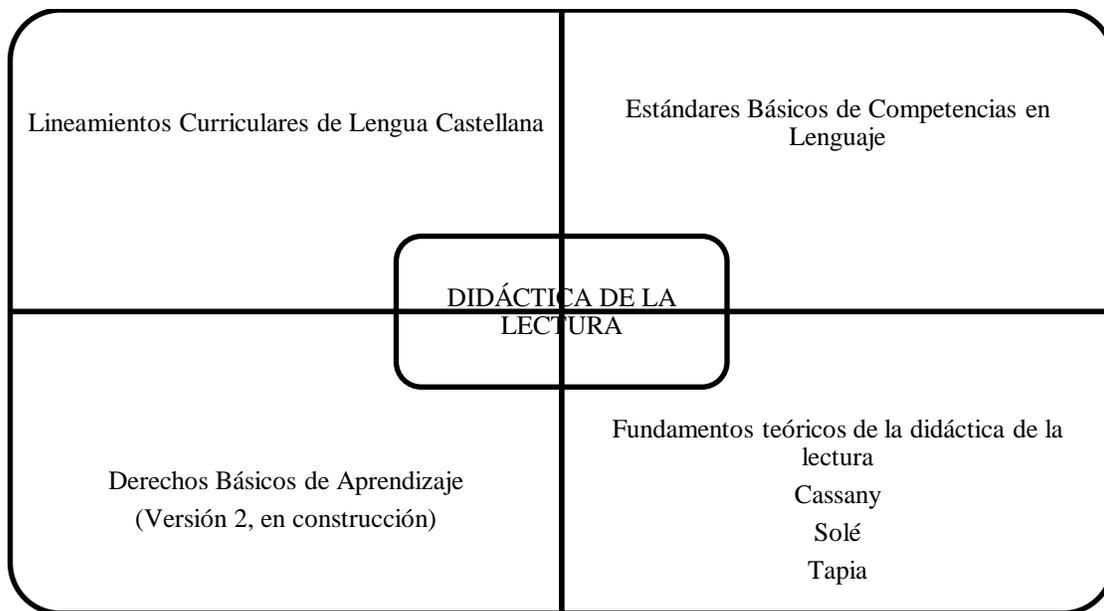
### **2.1. Didáctica de la lectura**

Desde la perspectiva de la normatividad educativa colombiana: “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998, p. 72). En esta dirección, la lectura requiere no de sujetos pasivos, en cuanto a recibir informaciones vacías, por el contrario, la articulación de elementos constituyentes que hacen del lector un sujeto cambiante, autónomo, que interpreta desde la interioridad y realidad, pero que es capaz de demostrar un punto de vista objetivo sobre el texto.

En esa misma línea en el documento No. 3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) en el acápite de pedagogía y literatura expresa:

La necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, el placer de leer poemas, novelas cuentos y otros productos de la creación literaria, [...] (p. 25)

Está claro que los procesos de lectura en el aula generan intereses subjetivos, intermediaciones del maestro y en el orden de la normatividad y la teoría, se proponen aspectos integrales de una acción no coercitiva. La lectura juega un papel fundamental en la cultura y sociedad y por tanto este proceso necesita ser vivificante en la escuela, en palabras de Cassany (1999) refiere: “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 114).



**Figura 1. Interrelación entre la didáctica, la teoría y los referentes de la política educativa.**

En ese orden de ideas, el asunto de la lectura en la escuela, se centra en el desarrollo de didácticas pertinentes, de acuerdo con los momentos coyunturales, no solamente al contexto espacial, sino el temporal, el pedagógico; la lectura hoy día requiere personas con actitud crítica, es decir, para ejercer ciudadanía, aprender y construir subjetividad (MEN: Cerlalc-Unesco 2014).

Es importante reseñar someramente una experiencia de Rincón y Castaño (2011) orientaciones para el desarrollo de competencias de lenguaje en el aula grados 4° y 5°. Los momentos de la secuencia se organizan en: lo que los estudiantes saben, los andamiajes o apoyos que genera el mediador, el valor de las preguntas para la construcción de sentido y la socialización de los resultados (MEN: Cerlalc-Unesco 2014). Esta propuesta no pretende convertirse en verdad absoluta, sin embargo, está acorde a las estrategias didácticas propuestas por Solé (1998): antes, durante y después del proceso lector.

La concepción de lectura y escritura en los últimos años se torna más del contexto social, autores como (Habermas, 1980; Hallyday, 1994; Hymes, 1996) insisten en la importancia de la comunicación desde el punto de vista social, como acción comunicativa, como semiótica social, como acción pragmática que permitan establecer presupuestos teórico-críticos para la construcción de una mediación lingüística. En este sentido, la lectura cobra una importancia trascendental en tanto actos de habla Austin (1990) desde la intención, la acción y el significado.

Por otra parte, la formación docente en didáctica de la lectura exige, en los últimos años, estar en correspondencia con alternativas de lectoras más dinámicas, que profundicen lo implícito de los mensajes, que contribuyan a la postura crítica, a la escogencia de textos pertinentes y a un trabajo planeado de aula; como Castedo (2007) lo sostiene: “llevar a cabo y evaluar la formación permanente de los docentes en servicio con el objetivo de desarrollar las prácticas de enseñanza que mejor contribuyan a lograr los propósitos públicamente perseguidos”(p. 8).

En el mismo sentido, la problemática de una didáctica adecuada para la lectura y la escritura no representa fórmulas mágicas, en consecuencia son diversos los factores que influyen en generar resultados positivos, entre ellos: las relaciones intersubjetivas del maestro y el alumno en el aula, los contextos sociales, el acceso a la cultura de la palabra y la comprensión del mundo; sin embargo, estos elementos no siempre ratifican la experiencia exitosa en el aula.

Cabe destacar, en este punto de la discusión la siguiente consideración: se habla mucho de didáctica lectora enfocada de forma significativa en el uso de códigos verbales. Sin embargo, poco se habla de la didáctica de lenguajes visuales; surge el interrogante entonces: ¿el lenguaje escrito se complementa con los lenguajes visuales o son netamente independientes? Una de las importantes modificaciones de la prueba de lectura crítica propuesta por el ICFES (2014) sugiere evaluación de textos continuos y discontinuos (obras pictóricas, infografías, historietas, caricaturas) se entiende que esta no es la única razón de peso para fortalecer en el estudiante la comprensión lectora. El punto del debate trasciende las fronteras de la eficiencia, la equidad, la política, y la coyuntura globalizadora del siglo XXI con los signos de la postmodernidad.

La alfabetización visual cobra especial importancia tanto en la cualificación docente en el ámbito de la didáctica, como en la enseñanza a los estudiantes en la comprensión lectora; en este sentido, la alfabetización visual genera un cambio de los imaginarios tradicionales en la enseñanza de la lectura. Autores como (Villa, 2008; Barragán y Gómez, 2012) insisten en eliminar las barreras la lectura verbal y visual, en esa predisposición muy arraigada, en el aula, de lo netamente escrito y en la postura crítica frente al mundo de las imágenes para ir más allá del simple goce estético de ellas. No se trata de deslegitimar la comprensión en textos escritos sino abrir nuevos caminos que aportan los lenguajes visuales para fortalecer la lectura.

## 2.2. Comprensión lectora

¿Cómo entra en juego la comprensión en los procesos de lectura? Desde la perspectiva de Tapia (2005) comenta:

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. (p. 64)

La comprensión lectora implica procesos cognitivos, gráficos, contextuales, fraseológicos, proposicionales, inferenciales que subyacen en el texto; De Zubiría (1996) propone, en su teoría de las seis lecturas: desde el nivel fonético hasta el nivel meta textual. De la misma forma argumenta: “Leer constituye un acto complejo que involucra diversas operaciones, la mayoría de ellas asociadas con los procesos intelectuales superiores” (p. 173).

En la dinámica de los factores que implican la comprensión textual: texto, lector, contexto, emergen las categorías o niveles para el análisis de la comprensión lectora (Lineamientos Curriculares, 1998). La visión tradicional en el ámbito de la enseñanza de la lectura desde niveles comprensivos, centra los esfuerzos en el dominio lexicográfico y en el aprendizaje de estructuras gramaticales; si bien estas categorías son importantes, no son suficientes para generar niveles de lectura comprensiva en los estudiantes. Jouini (2005) relaciona algunas de las dificultades más comunes en la construcción de significado como: la comprensión de una palabra que lo bloquea, el sentido de una oración, la comprensión de una oración con otra y la comprensión global del texto.

Es importante mencionar los niveles de lectura que se proponen en los Lineamientos Curriculares, estos niveles están fundamentados en la política educativa nacional y en proyectos internacionales de educación globalizada, Sanz (2005)

En el nivel literal, planteado como el estado de la literalidad transcriptiva y la literalidad parafrástica, supone el reconocer frases con los correspondientes significados y la transcripción de los grafemas y las frases explícitas. Pérez (2005) propone las siguientes pautas que considera importantes para entender el nivel literal:

Reconocimiento, localización y la identificación de elementos, reconocimiento de detalles: nombres, personajes tiempo, reconocimiento de ideas principales, ideas secundarias, relaciones de causa efecto, rasgos de los personajes, recuerdo de hechos, épocas, lugares, detalles, rasgos de personajes. (p. 123)

En el nivel inferencial, el lector debe ser capaz de descubrir lo que está escondido, es aquí donde la lectura de imágenes, en el libro- álbum, cobra un gran valor, por las características del lenguaje no verbal que mantiene y la complementariedad del lenguaje escrito, en ese sentido, la unidad de currículo y evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Documento “Ver para leer el libro álbum” (2006) menciona: “La verdad es que una imagen es como un mapa. Presupone un territorio, pero no es el territorio. Es una posibilidad de la realidad, pero no de la realidad misma” (p. 17).

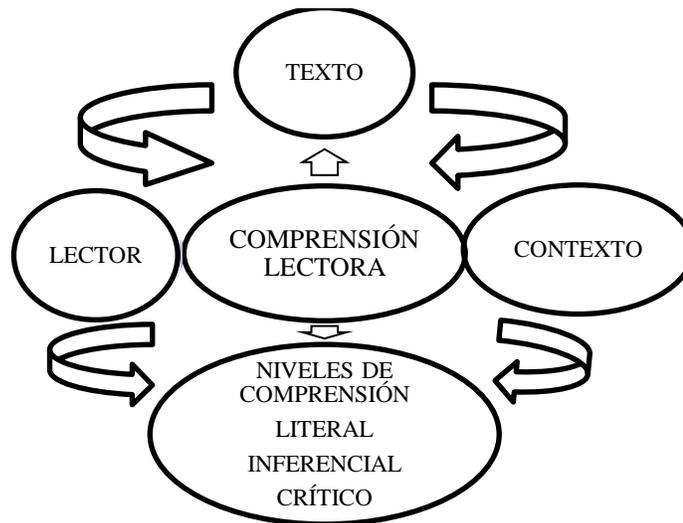
La comprensión inferencial exige ciertos elementos implícitos en un texto escrito, iconográfico, pictórico y requiere de un esfuerzo superior de operaciones intelectuales que lleven al estudiante a predecir hipótesis, adelantarse al contenido, identificar pistas o indicios, demostración de la capacidad deductiva. Pérez (2005) afirma: “Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen en forma explícita en el texto” (p. 124).

Es importante recalcar que el ejercicio inferencial se contrasta con los saberes previos adquiridos por la cultura, la familia, el contexto, la escuela; es decir, que la identificación de inferencias es directamente proporcional a la cantidad de conocimientos previos que tenga en el bagaje de aprendizaje.

En el tercer nivel considerado como crítico-intertextual, abre un abanico de posibilidades frente a la comprensión lectora que utiliza como medio el libro-álbum: intencionalidad, puntos de vista, posición crítica, ideológica, relación textual con otros productos culturales. En el caso del desarrollo de la comprensión a través del libro-álbum es necesario abordar el texto como un todo y abordar estrategias de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura e integra los niveles anotados como generadores de competencias.

El nivel crítico muestra, en palabras de Sanz (2005), la capacidad de reflexión personal desde la perspectiva formal de la gramática y la semántica. El criterio estético y ético también

ocupa un espacio fundamental en la posición crítica de un texto, es algo así como una contrastación entre lo personal y la otredad, entre la contemplación artística y la reflexión de los valores. En el campo de la lectura, la función primordial de la educación secundaria radica, de forma independiente, en un cierto sentido de solvencia disciplinar en lo humanístico, científico, social, literario, social.



**Figura 2. Relación de la comprensión lectora entre elementos y niveles**

Como se afirma en el acápite de la didáctica de la lectura, la escuela de forma tradicional privilegia el fortalecimiento de la comprensión en lenguajes escritos. No obstante, la comprensión de imágenes se limita a la visualización superficial y acrítica donde es necesaria una alfabetización visual y un cambio de actitud para el aprovechamiento eficiente a textos multimodales. Lo visual tiene que estar en las mismas condiciones de comprensión que el lenguaje escrito.

### **2.3. El libro álbum**

El libro álbum tiene una historia aparentemente reciente (años 60) sin embargo, muchos documentos (Colomer, 1996; Duran, 2008; Vásquez, 2014) afirman que desde el siglo XVII, ya existieron registros de posibles textos que se pueden categorizar como una aproximación al libro-

álbum, es el caso de Comenius<sup>1</sup>. Otros textos como: *La casa que Jack Construyó* y la *Historia de Babar el elefantito* (Falkoner, [1878], 1992; Brunhoff, [1931], 2005), son algunas referencias de textos que tienen las características de libros-álbum. Este artefacto cultural ha evolucionado con el pasar del tiempo y utiliza elementos cinematográficos, de diseño gráfico, fotografía e incluso de elementos audiovisuales propios de la modernidad y la posmodernidad.

El libro álbum es el pretexto para favorecer los niveles de comprensión, para hablar un poco de la esencia literaria y artística es necesario, en primera instancia, abordar el concepto de libro álbum para esto es útil la apreciación de Colomer (1996) cuando afirma: “Lo que caracteriza a los álbumes es que utiliza dos códigos -la imagen y el texto- para contar su historia. Este recurso puede utilizarse con propósitos distintos y la obra resultante puede dirigirse a lectores de distintas edades” (p. 27). Vásquez (2014) propone una definición sobre el libro que guarda correspondencia entre imagen y texto, hay una interacción e interdependencia; en el libro-álbum los elementos de la imagen y de la narrativa se complementan, ambos son importantes, en el proceso lector se requiere no descuidar ningún elemento.

De acuerdo con las propuestas de Nikolajeva y Scott (2006) los libros-álbum son clasificados de diferentes maneras, por ejemplo: los simétricos, donde la imagen y el texto narran la historia, los álbumes complementarios donde texto e imagen se complementan, los expansivos donde la imagen es más preponderante que la narración, los álbumes contrapunto en donde la narrativa y la imagen se ironizan o replican y los silépticos donde la imagen y la narración cuentan historias independientes.

Es necesario hablar brevemente de los elementos fundamentales del libro-álbum Vásquez (2014) propone los siguientes elementos y sugiere que la lectura no debe ser convencional. Hay elementos físicos como la portada, contraportada, guardas y formato, cada uno de estas partes nos suministra pistas e indicios importantes para la lectura inferencial. El diseño gráfico es otro de los elementos que puede ser invisibilizado por el lector: la tipografía<sup>2</sup>, la doble página, la verticalidad y horizontalidad, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, son factores

---

<sup>1</sup> Juan Amos Comenius, autor de la Didáctica Magna. Alrededor del año 1650 publicó un libro titulado *Orbis Sensalium Pictus*. Se utilizaba la imagen como medio para favorecer el aprendizaje de los niños.

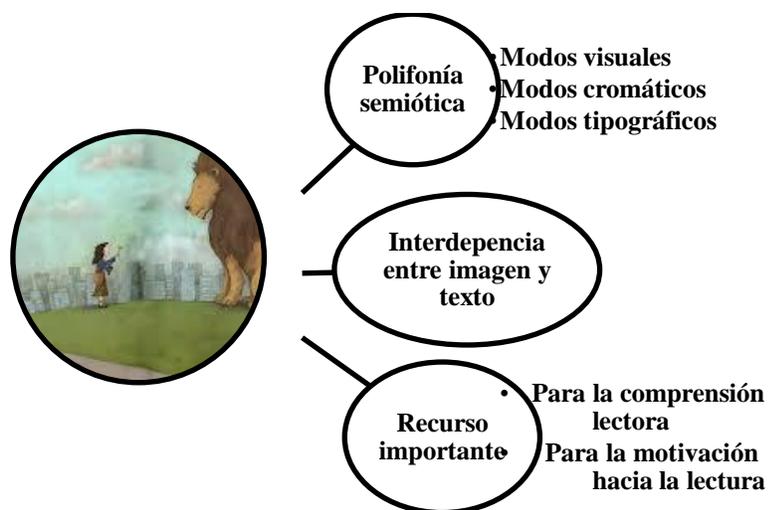
<sup>2</sup> En el libro-álbum el tipo de letra (tipografía), es fundamental: letras grandes pueden indicar gritos, grados de entonación, letras difuminadas nos pueden mostrar los estados de ánimo de los personajes, en general un lector no se detiene a analizar estos aspectos y pierde en gran medida la esencia de la lectura.

que brindan significancia. Los elementos de la narración como la historia, la trama, los personajes, el espacio, el tiempo, los diálogos constituyen parte de la lectura del libro-álbum pero no la totalidad. Los elementos cinematográficos: la secuencia, los encuadres, los planos, los ángulos, la visión subjetiva, todos estos aspectos crean suspenso, incitan y comunican.

¿El libro-álbum puede ser un referente y un elemento fundamental para apoyar la comprensión lectora? Esta es la pregunta que se pretende resolver en la presente investigación, ¿cómo este artefacto cultural de la postmodernidad en apariencia simple guarda secretos que necesitan ser explorados? ¿Cómo las recientes investigaciones demuestran ser un elemento interesante en la motivación lectora en niños y adolescentes? Pues bien, este recurso, poco explorado a nivel de América Latina y más aprovechado en Estados Unidos y Europa, resulta tener una polifonía de códigos que bien pueden ser generadores de procesos significativos en el fortalecimiento de la comprensión lectora. En este sentido, Colomer (1996) afirma:

Los álbumes han ido mucho más allá de su utilización como lectura adecuada a las primeras edades. Han abordado temas que suponen un desafío a las convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar a causa de la riqueza de mensajes implícitos que han incorporado e, incluso, de su apelación a una experiencia adulta. De este modo, el género que parecía destinado a ser el más sencillo y amable de la literatura infantil ha producido las mayores tensiones sociales y estéticas, porque ha aprovechado los recursos de dos códigos simultáneos y porque ha implicado a dos audiencias distintas. (p. 29-30)

Dada su riqueza semiótica y diversidad de posibilidades en códigos que muestra como producto propio de la cultura posmoderna, el libro-álbum cada vez gana espacio en las aulas para desarrollar proyectos, procesos investigativos e intervenciones que direccionen la producción textual, comprensión lectora, desarrollo de competencias comunicativas que rompan con los paradigmas tradicionales y aporten a la alfabetización visual que necesita el ciudadano del siglo XXI. Muchas investigaciones (Colomer, 1996; Doonan, 2001; Silva, 2005; Chiuminatto, 2011; Rabasa y Ramírez, 2013; Blake, 2015) ratifican la importancia del libro-álbum como un género en construcción que le aporta al establecimiento de estrategias para la lectura: motivación, comprensión, postura crítica, producción textual.



**Figura 3. Importancia del libro-álbum como recurso didáctico en el aula**

#### **2.4. El libro – álbum en básica secundaria**

Aún, hoy en día existe una idea equivocada sobre el uso didáctico del libro-álbum, el paradigma de lectura infantil exclusiva, pierde vigencia; si bien muchos de los libros-álbum aportan temáticas para niños de temprana edad, no obstante, los elementos, de este artefacto cultural, no se limitan únicamente a los temas y argumento a tratar. En este sentido, cabe la aclaración sobre la lectura de un libro-álbum; no tiene una forma convencional de narración como equivocadamente se cree, los elementos como: el color, la tipografía, imágenes, encuadres, material impreso, símbolos, abren una gama de posibilidades para trabajar con niños y adolescentes de secundaria; igualmente los momentos de: pre lectura, durante y post lectura propuestos por Solé (1998) encuadran y sincronizan en las formas lectoras que se pueden adoptar con el libro-álbum para desarrollar comprensión en niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual.

Una de las experiencias interesantes denominada: *Álbumes ilustrados para hacer soñar a adolescentes*, es uno de los tantos ejemplos de cómo el libro-álbum es un elemento que contribuye a la generación de procesos significativos de lectura, Delgado (2008) en su experiencia menciona: “Si bien algunos de estos libros van dirigidos para niños pequeños para que descubran la lectura, existen algunos que por su temática y apuesta estética se les podría considerar sin edad” (p. 24). Este artículo en mención explica los talleres realizados en función de

una temática común: los sueños, la descripción, como técnica narrativa, el collage, las ilustraciones, el relato, la reflexión, la invención de historias.

Otro caso de una experiencia encaminada al análisis de como un libro-álbum aporta y conduce una lectura polifónica a través de la narración en dos direcciones: verbal y visual lo propone Arenas (s.f.) *Lo narrativo y lo visual de “voces en el parque”: una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria*. Este trabajo es interesante porque enfatiza en la idea de una lectura no exclusiva para público infantil, resalta la importancia de una lectura de voces y parte a raíz de análisis de códigos que brinda el libro-álbum a la producción de una quinta voz en la producción escrita y visual.

De la misma forma, el debate en torno al libro-álbum como insumo de lectura infantil ha cambiado de perspectiva en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI. El público juvenil es el segmento que desde la década de los 80 y 90 es atrapado poco a poco en el mundo innovador de los libros-álbum, hay de recordar que la visión de la postmodernidad requiere de múltiples lenguajes de interpretación, comprensión y análisis, es ahí donde este artefacto cultural cobra principal importancia para el desarrollo de comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

## **2.5. Lectura de imágenes**

Es necesario abordar con un poco de detenimiento, este elemento fundamental para el libro-álbum; al respecto, se debe reconocer el paso de una alfabetización verbal a una multimodal (Maturana y Ow, 2016). Esto implica el cambio de una intertextualidad netamente escrita al paso de otras interpretaciones con la imagen. “Así como en literatura se habla de la intertextualidad cuando el texto se relaciona con textos anteriores, en el mundo de la imagen podemos hablar de intertextualidad visual” [...] (CRA – Chile, 2006, p. 21).

En la lectura de imágenes encontramos distintas posibilidades semióticas que es necesario tenerlas en cuenta, por ejemplo: la denotación y la connotación, en el caso de ésta última, hay una gama rica de interpretaciones, de subjetividades, de referentes pictóricos planteados, en muchos casos, por obras de arte de gran valor, por cotidianidades, por conexos: culturales, sociales, psicológicos, ideológicos. En el presente siglo el libro-álbum reúne la concepción integradora del

mundo audiovisual que nos rodea y le agrega un aporte significativo de alto nivel artístico (CRA, Chile, 2006).

Las imágenes y el arte de verlas e interpretarlas se han convertido hoy en día en un imperativo, tanto así como aprender a leer y escribir (alfabetización verbal) no obstante, hay una idea equivocada, al respecto Duran (2008) opina:

Hace tanto tiempo que aprendimos a “ver” que hemos llegado a la conclusión de que todo el mundo sabe mirar una imagen sin haberlo aprendido, y que nada es más evidente que un dibujo figurativo o una fotografía. Y sin embargo, no es así. Lo aprendimos. Y lo aprendimos gracias al potencial humano para entender la representación. (p. 7-8)

Esto nos hace entender que, en el mundo de las imágenes, nada está terminado, porque la carga semiótica que tienen, está inmersa en muchos de los imaginarios de las personas y de la comunicación; entonces, la urgencia de hablar de una didáctica de la lectura de imágenes, como se argumenta en acápite anteriores, no es desproporcionada, por el contrario, en este mundo de tecnología, de medios audiovisuales y de multimodalidad que interactúan con los estudiantes, tiene necesariamente que educarse en niveles básicos de interpretación, inferencia y crítica para avanzar a lo más complejo.

Llama la atención, en este orden del discurso, como la imagen es causante de posibilidades enriquecedoras, dadas sus oportunidades de interpretación y análisis, en este camino el libro-álbum saca provecho de sus potencialidades y las conjuga con el lenguaje escrito. El insumo fundamental del libro-álbum es la imagen con sus elementos de color, técnica, estilo, simbología, elementos artísticos propios del diseño gráfico y las artes visuales.

Es necesario retomar a Vásquez (2014) cuando explica la relación texto-imagen en el libro-álbum, por ejemplo: el caso de los simétricos donde la imagen y la escritura hablan de la historia, aquí tanto imagen como escritura tienen gran importancia, en los complementarios o bien la imagen, o bien la escritura llenan los vacíos, en los expansivos en los que la carga comprensiva recae sobre todo en la imagen, en los contrapunto cuando la imagen y el texto contribuyen a la comprensión desde una visión simétrica o asimétrica, los silépticos donde la imagen y la escritura cuentan sus propias historias sin desligarse de la temática general.

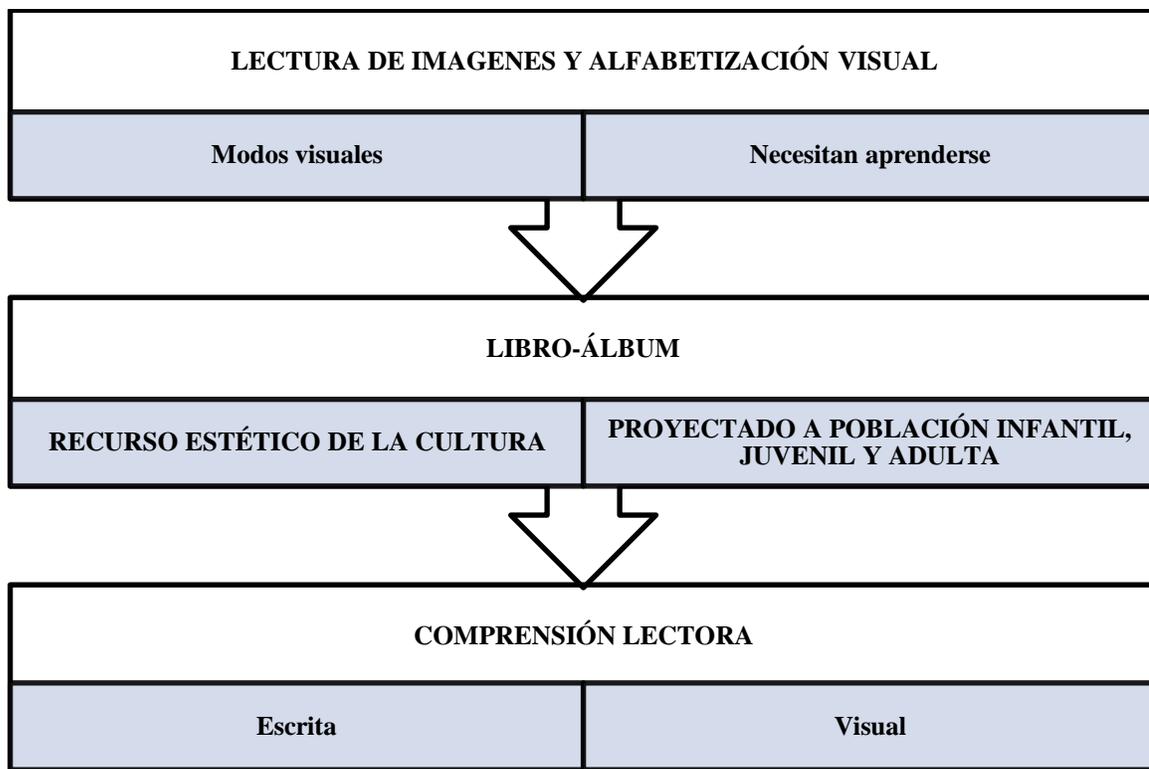


Figura 4. La lectura de imágenes, la alfabetización visual y el libro-álbum

### 3. Referente metodológico y resultados

El referente metodológico requiere de una especial atención por la importancia que tiene la investigación, para ello es necesario recalcar en la metodología que se aplica: la Investigación – Acción (en adelante: IA). Este tipo de indagación, según Martínez (2000) comenta:

El método de Investigación-Acción, tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una *nueva visión del hombre y de la ciencia*, más que un proceso con diferentes técnicas. Es una metodología de resistencia contra el *ethos* positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. (p. 28)

### 3.1. Marco metodológico

La I.A. es recurrente en el sujeto investigado como parte activa del proceso realizado; el investigador se convierte en el facilitador, es decir, coadyuva en el desarrollo sin caer en subjetividades. Es importante recalcar que el desarrollo de la comprensión lectora, a través del libro-álbum, indaga sobre las didácticas específicas utilizadas para el desarrollo de los niveles de comprensión, de la identificación de debilidades comprensivas y de la construcción colectiva de un producto; esto implica el diseño y aplicación de talleres, técnicas y acciones didácticas que se acomoden a la I.A.

Lo interesante de la propuesta de la IA, en la educación, es la búsqueda de la transformación de las prácticas educativas, por consiguiente, toma distancia de la enseñanza como actividad netamente técnica e instrumental. La búsqueda de la reflexión del quehacer pedagógico centrada en la oportunidad de generar cambios es el giro que la IA en el aula pretende. La IA en palabras de Martínez (2000) es:

En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elaboran un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal y posteriormente repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es *mejorar la eficiencia docente*, evaluada en su eficacia práctica. (p. 31)

Por tanto, el camino de la IA, requiere de una alta participación y colaboración de los sujetos: estudiantes; es conveniente, dentro de la propuesta de comprensión lectora a través del libro-álbum, la receptividad, la compenetración con el cambio apuntado a un objetivo común: transformar una realidad educativa para mejorar una práctica en las aulas. Como Colmenares y Piñero (2008) lo mencionan: “La IA se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto se asume una postura onto-epistémica del paradigma socio-crítico” [...] (p. 104)

En este orden del discurso, es necesario recalcar que la investigación, se revalida dentro del enfoque crítico-social y el paradigma cualitativo, porque respalda una preocupación integral y sentida de la comunidad educativa: el desarrollo eficiente de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, el despertar interés por la lectura; esta inquietud no es exclusiva del investigador, también de los actores, en este caso, los estudiantes. Alvarado & García (2008) sostienen:

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social. (p. 190)

En el caso de las estrategias didácticas que se enmarcan dentro del uso del libro-álbum para desarrollar habilidades de comprensión lectora están: la necesidad de comprender el lenguaje diferente al verbal, el desarrollo de una alfabetización visual, la articulación de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico-intertextual). Todo esto necesita de un abordaje integral de exploración de elementos: simbólicos, color, iconográficos, planos, tipografía, desarrollo intertextual de posiciones ideológicas, culturales, sociales que se abstraen dentro de los procesos didácticos y construcción colectiva de una propuesta de creación de un libro-álbum a partir de la vivencias de los estudiantes.

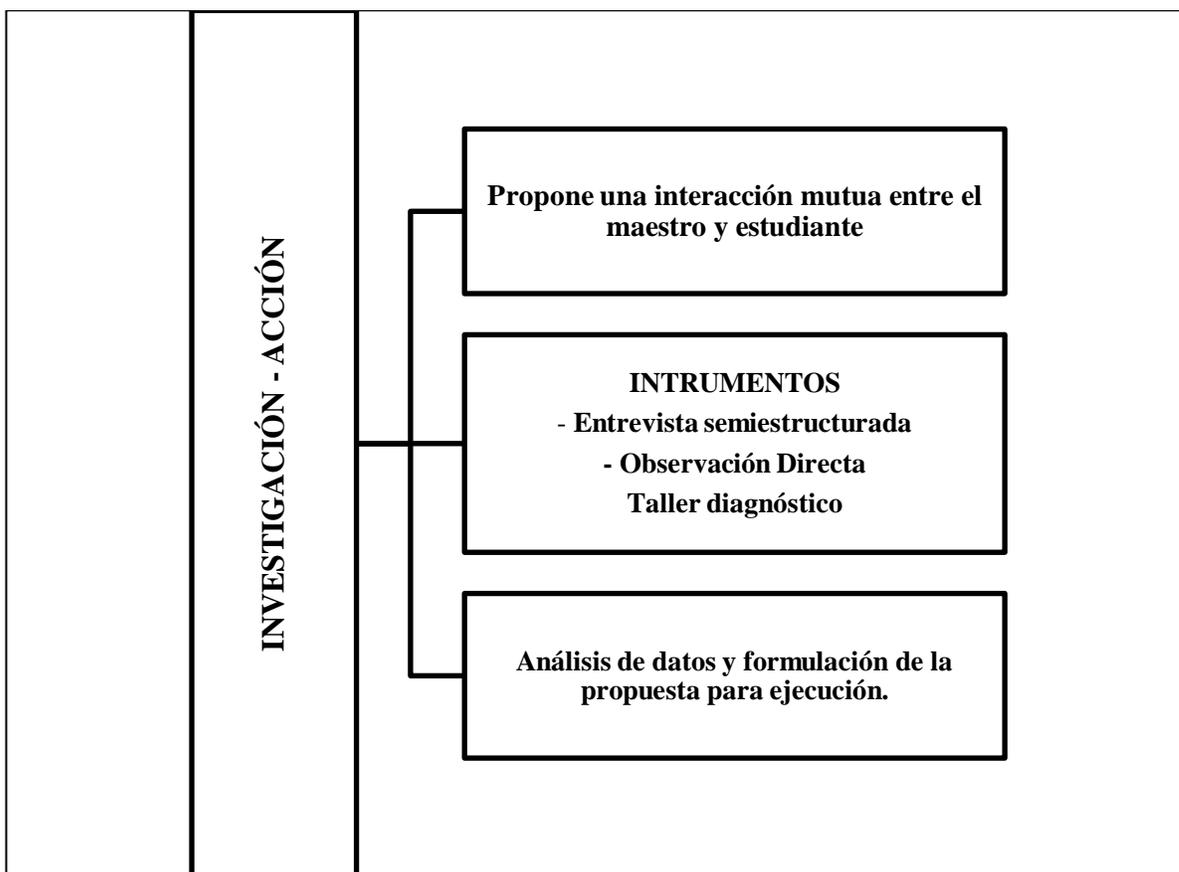
Las técnicas de recolección de información y los instrumentos de la investigación están en concordancia con el tipo de investigación planteada, frente a ello. La entrevista semiestructurada cobra especial preponderancia porque indaga aspectos relacionados con el uso de didácticas que, especialmente, los maestros de lengua castellana utilizan para potencializar la comprensión lectora en los estudiantes, la identificación de esta técnica aborda aspectos relevantes del quehacer docente, la posición frente al lenguaje de las imágenes y los libros-álbum; esta técnica se complementa con la observación directa, ésta permite visualizar, *in situ*, las estrategias didácticas que los docentes mencionan en la entrevista, hay que considerar que no se convierte en una herramienta coercitiva, todo lo contrario es una formación útil para apuntar a los objetivos específicos planteados.

Por otra parte, la aplicación de un taller de identificación de debilidades en comprensión lectora busca confrontar el segundo objetivo específico, hay que señalar de forma suficiente por tratarse de una propuesta investigativa de corte cualitativo no se diseña un diagnóstico estandarizado con preguntas cerradas de tipo cuantitativo, es un taller que se aplica con acompañamiento de forma personalizada en el cual se instaura desde las primeras actividades el análisis de imágenes, la aplicación de las estrategias de lectura: antes de la lectura (hipótesis predictivas, indagación de saberes previos), durante (contrastación de hipótesis, elaboración de

una secuencia de eventos) y después (asumir postura crítica, identificación de inferencias), entre otras determinadas por Solé (1998)

Las técnicas e instrumentos tienen en cuenta los lineamientos del paradigma cualitativo, y en consonancia con la metodología I.A. Son importantes porque están en función de los objetivos. A través del análisis de la información recogida, de las categorías establecidas y la construcción de la triangulación surge la propuesta para intervenir por medio del análisis investigativo.

Las fases o momentos de la presente investigación Angulo (1990) son cuatro: planificación, acción, observación y reflexión. La I.A. propone ciclos investigativos que se confrontan tanto con los análisis, resultados, conclusiones y reflexiones. Veamos la siguiente matriz de objetivos. Figura 5 y Tabla 1.



**Figura 5. La intervención de la propuesta a través de la Investigación-acción**

FASES IAE	OBJETIVOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TÉCNICA	INSTRUMENTO	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO
PLANIFICACION	1	Didácticas utilizadas	Diagnóstico inicial de didácticas adecuadas o inadecuadas	Entrevista semiestructurada	Guión Cuestionario de entrevista	Papelería	Docente- investigador	Enero – Febrero de 2017
	2	Debilidades en comprensión lectora	Identificación diagnóstica de debilidades	Taller de identificación de debilidades	Formato del taller	Papelería	Docente- investigador	Febrero de 2017
	3	Diseño y creación de un libro-álbum	Indagación de las vivencias más representativas.	Relatos autobiográficos Escritos de ficción	Taller autobiográfico Taller para elaborar el escrito ficcional	Papelería, video Beam.	Docente- investigador Estudiantes	Enero – Febrero 2017
ACCION	1	Didácticas utilizadas	Reflexión sobre didácticas y propuestas para el libro-álbum	Entrevista semiestructurada	Formato de la entrevista semiestructurada	Papelería, fotocopias	Docente- investigador	Febrero 2017
	2	Debilidades en comprensión lectora	Plan de acción trabajo didáctico con libros-álbum	Talleres didácticos	Formatos de los talleres didácticos con libros-álbum	Papelería, libros-álbum, diapositivas, video beam Video grabadora	Docente- investigador	Marzo- Abril 2017
	3	Diseño y creación de un libro-álbum	Elaboración de un bosquejo de libro-álbum	Talleres de escritura y diseño gráfico	Guía de escritura y diseño de imágenes	Papelería, colores, vinilos, diapositivas, video beam.	Docente- investigador Estudiantes	Mayo 2017
OBSERVACION	1	Didácticas utilizadas	Recolección de evidencias de didácticas implementadas	Observación directa	Guía de observación directa	Papelería	Docente- investigador	Junio 2017
	2	Debilidades en comprensión lectora	Recolección de evidencias de plan de acción	Análisis del taller didáctico	Formato del taller didáctico	Papelería	Docente- investigador	Junio 2017
	3	Diseño y creación de un libro-álbum	Retroalimentación de creación de libro-álbum	Taller de Registro anecdótico	Cuestionario de registro anecdótico	Papelería	Docente- investigador Estudiantes	Junio 2017
REFLEXION	1	Didácticas utilizadas	Contrastación de didácticas usuales y nuevas	Análisis de datos sobre los instrumentos aplicados	Formato de análisis de instrumentos	Papelería Grabadora	Docente- investigador	Julio 2017
	2	Debilidades en comprensión lectora	Comparaciones y reflexiones sobre plan de acción: antes y después.	Análisis y reflexión de los talleres	Formato de análisis de talleres.	Papelería Grabadora	Docente- investigador Estudiantes	Julio 2017
	3	Diseño y creación de un libro-álbum	Elaboración final del diseño, presentación y reflexión sobre la creación artística.	Socialización de la propuesta	Producto final para el trabajo didáctico.	Video Beam Papelería Diapositivas Escenario	Docente- investigador Estudiantes	Octubre – noviembre 2017

### **3.2 Análisis e interpretación de resultados**

Es necesario establecer los instrumentos para la recolección de la información, éstos buscan justificar y verificar los objetivos específicos propuestos en la investigación. La entrevista semiestructurada a docentes, la observación directa y los talleres a estudiantes apuntan a describir las categorías: didácticas utilizadas del docente, debilidades en comprensión lectora, que facilite el desarrollo de comprensión lectora.

En las categorías mencionadas es importante indicar la descripción que se hace, de forma ejemplificada, para reforzar la argumentación y apuntar hacia la comprobación de cada uno de los objetivos. De la misma forma, se respalda con los referentes bibliográficos y teóricos para realizar un constructo coherente y fidedigno de lo que se recolecta como información en el proceso de aplicación de los instrumentos.

#### **3.2.1. Didácticas utilizadas por el docente en la comprensión lectora**

Los instrumentos utilizados para la identificación de las didácticas establecidas por los maestros de lengua castellana de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos son en esencia la entrevista semiestructurada y la observación directa. En ese sentido, las respuestas a este instrumento son motivo del análisis en detalle desde la perspectiva del paradigma cualitativo.

Es importante remitirnos a investigaciones hechas en el marco de la lectura y la comprensión. En el caso de Tapia (2005), la investigación indica la preocupación de los maestros y las personas interesadas en la problemática lectora, fundamentalmente en el ¿Qué hacer?, esta pregunta va en función de dos matices específicos: cómo lograr que se lea más y eso que se lee, tenga una mejor comprensión. Las variables lectura y comprensión se complementan en el sentido de enfocarse hacia factores como: el entorno, la motivación, los factores psicológicos, los patrones gráficos, las propias creencias. De la misma forma se enfatiza en el desarrollo de escenarios iniciales a los que posiblemente se les da poca importancia como: los saberes previos, título, fotografías, imágenes que van a repercutir en el proceso de comprensión, dicho de otra manera, actividades de pre lectura. Por otra parte, las estrategias que se pueden aplicar durante la lectura, muestran el acompañamiento que debe hacer el maestro en la planificación, revisión de lecturas y evidencia de niveles de comprensión.

Las investigaciones de Solé (1998) y Colomer (1993) han descrito un camino a seguir para el tema de la lectura y la comprensión, en el entendido hacia un imperativo para el siglo XXI de convertirse en un objetivo real e interdisciplinario que no atañe únicamente a las áreas de lenguaje. Por otro lado, las variables: lector, texto, contexto son cruciales en el momento de asumir un proceso de comprensión lectora; en este orden de ideas, las respuestas dadas por los maestros y los análisis corresponden a un elemento prioritario en la investigación.

#### **i) Análisis de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes**

En esta sección se realiza un minucioso análisis de las respuestas que los docentes de lenguaje argumentan sobre las didácticas utilizadas para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. En la entrevista semiestructurada (anexo 1), los docentes dan unos sustentos teóricos y prácticos en relación a las prácticas de aula en el ámbito de la comprensión lectora, vamos a explicar las situaciones que se consideran más reiterativas.

#### **a) Consideraciones sobre la importancia de la lectura.**

Es evidente que los docentes destacan un lugar primordial a la lectura como acceso al conocimiento, fundamental en cualquier área del conocimiento. Consideran que el estudiante logra un proceso más serio, pensado y razonado, menos repetitivo que le apunta a la motivación. En la misma parte se indaga en las acciones para despertar la motivación y subsiguiente a ello por ejemplo: el conocimiento del contexto, las edades para sugerir lecturas, el docente hace lecturas en voz alta para demostrar compromiso. Si bien el entrevistado argumenta sobre la importancia de desarrollar comprensión lectora, sin embargo, en cuanto a las acciones didácticas que se realizan, no hay una descripción que indique un proceso, solo actividades que pueden resultar aisladas. Por ejemplo:

Docente: para mí es importante el lograr conocer el grupo, o sea el contexto donde yo estoy y dependiendo del contexto las edades y todo ese tipo de cosas...

Docente: Se ha partido con la narración de pequeños cuentos de interés para los estudiantes...luego realizan diferentes participaciones, hecho que ayuda a mejorar su timidez...

## **b) Comprensión lectora a través de las imágenes**

Las respuestas frente a trabajar con imágenes como estrategia didáctica para alcanzar niveles aceptables de comprensión, si bien se consideran importantes y novedosas, no obstante, se nota la tendencia hacia los textos escritos y consideran que este tipo de lenguaje visual es más apropiado en estudiantes con necesidades educativas especiales, sin lograr el mismo nivel de calidad, aunque reconocen la motivación que tienen los estudiantes por este tipo de lectura:

Docente: en este año me vi enfrentado a un estudiante diagnosticado con sordera profunda y para él las imágenes son importantes, en ese sentido, éstas se han convertido en un estilo de lectura... pero para mí no es igual a la lectura alfabética, aunque a los estudiantes les gusta mucho aprender a través de lo visual.

De igual forma otros docentes entrevistados consideran un fundamento lúdico muy importante sobre la comprensión lectora a través de las imágenes, no obstante, el lenguaje de las imágenes tiene otras posibilidades de manejo de códigos verbales y no verbales que, hipotéticamente, los docentes los desconocen o los ignoran. Por ejemplo:

Docente: Es divertido manejar la comprensión lectora a través de las imágenes, pues los estudiantes realizan diferentes apreciaciones y elaboran textos alusivos a las gráficas despertando aún más su imaginación...

Aguaded y Pérez (1995) recomiendan enseñar en la escuela las interpretaciones los contenidos y las intenciones de las imágenes audiovisuales para así evitar la colectivización pasiva del ocio y la cultura, dicho de otra forma, hablar de una alfabetización visual para que la educación se comprometa con la realidad social. Las respuestas que los docentes entrevistados dan, permiten visualizar una importancia teórica de las imágenes como insumos para la comprensión, sin embargo en la práctica las dinámicas son las mismas: lectura dirigida, pregunta-respuesta, preguntas memorizadas y desconocimiento de elementos fundamentales como el color, el encuadre, ángulos, tipografías. Este análisis permite, entonces, proponer un estilo de lectura donde la imagen y el texto escrito, como objetos culturales multimodales<sup>3</sup>, se conviertan en insumos que interactúen de forma armónica el desarrollo de la comprensión lectora.

---

<sup>3</sup> Los objetos culturales multimodales son elementos de la posmodernidad que básicamente combinan diferentes códigos: escritura, imágenes, color, símbolos, iconografía, etc. Estos permiten mayor integración de lenguajes o modos.

Desde esa perspectiva, el libro-álbum se convierte, en un sentido polifónico, en descubrir otras opciones de construcción semántica; como producto postmoderno los códigos del libro-álbum se enriquecen unos con otros y brindan a los estudiantes mayores posibilidades de asumir niveles de lectura literal, inferencial y crítica en cuanto a su comprensión.

### **c) Estrategias didácticas de comprensión lectora en las prácticas de aula**

Existen muchas discrepancias metodológicas, didácticas y procedimentales entre una estrategia para la comprensión lectora y una técnica, pauta o regla, Solé (1998) aclara de forma significativa este aspecto, en el sentido que tiene una estrategia como proceso dirigido a buscar una meta, perseguir objetivos, planificar y evaluar los cambios. Cabe aclarar que no hay pretensión en profundizar estas diferenciaciones, no obstante, se puede apreciar, desde el análisis de las respuestas de los docentes entrevistados, si hay claridad en ello, no con el ánimo de polemizar, por lo contrario, éste sea un insumo más del análisis realizado e identificar, por ejemplo, qué tipo de cualificación necesitaría un docente o bajo qué condiciones propone una estrategia para la comprensión lectora. Los docentes entrevistados afirman que utilizan estrategias como:

“lecturas de cuentos para desarrollar preguntas, narraciones parciales para que el estudiante consiga el texto y busque cuál es su final”.

De igual manera se menciona como estrategia:

“El mini-club de lectura donde se le da la libertad al estudiante de escoger un texto de su interés y a partir de esto genere motivación hacia el conocimiento”.

La utilización de medios audiovisuales, especialmente “vídeos narrativos”, también se alinean como estrategias, según los entrevistados, y “permiten elaborar textos con diferentes finales”.

Otro docente responde: “hago énfasis en el desarrollo de categorías gramaticales a partir de lecturas narrativas y algunos textos argumentativos, entre más lea el estudiante, mayor será su capacidad de comprensión”...

De acuerdo con las aseveraciones que mencionan los docentes entrevistados, permiten encontrar un punto de referencia frente a las estrategias de comprensión. No hay claridad en el proceso que tiene una estrategia como tal, o por lo menos, en la descripción no se denotan los procedimientos concretos, existen algunas actividades que si bien son representativas, no

permiten identificar la sistematicidad de una estrategia. Por otro lado la aplicabilidad se enfoca únicamente al desarrollo de finales de un texto, a la motivación a la lectura y acumulación mecánica de un bagaje lector, acciones importantes no obstante no es lo único que contribuye a procesos de comprensión.

Por otra parte, no se consideran estrategias para trabajar con libros-álbum y con lectura de imágenes para desarrollar procesos lectores, esto permite inferir que el ámbito lector de los libros-álbum es muy poco explorado, desconocido y en el peor de los casos ignorado. Guzmán (2010) propone básicamente tres estrategias básicas en la comprensión: la anticipación, la predicción y la regresión, de la misma forma Solé (1998) destaca tres fases sobre las estrategias de comprensión: antes, durante y después de la lectura; bien puede el libro-álbum acomodarse a estas fases estratégicas de comprensión lectora. Frente a esto se intuye que el dominio disciplinar en lo que respecta al concepto de estrategia de comprensión lectora y a las estrategias mismas mencionadas por los docentes es limitado. Al indagar sobre los resultados que estas estrategias propuestas tienen en los estudiantes se observa lo siguiente:

Docente: “si me han dado resultado, sobre todo cuando se hace la narración de un texto y se lo deja inconcluso. El afán de la mayoría es saber cuál es el desenlace de la lectura presentada”...

Docente: “El mini-club de lectura ha despertado la motivación en los estudiantes hacia la lectura, el estudiante escoge su libro y se siente identificado con él”...

Estas respuestas permiten visualizar la importancia que los profesores le conceden a la lectura, la motivación y el desarrollo de propuestas narrativas coherentes. Sin embargo, en cuanto a una propuesta estructurada a valorar la comprensión de la lectura sistemática, no argumentan al respecto, probablemente por las limitaciones antes mencionadas en fundamentación teórica sobre estrategias para la comprensión lectora; persiste la idea de lectura de textos y respuestas mecánicas, la motivación es un elemento que si bien es muy importante, no responde a la problemática de que en verdad el niño comprenda un texto.

#### **d) Niveles de lectura comprensiva más incentivados por los docentes hacia los estudiantes**

Ya en el acápite del referente conceptual de la propuesta se hace referencia a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual. En el documento ICFES (2014) la prueba de lenguaje se fusiona en lo que se llama: *lectura crítica*, que comprende la unión entre la prueba de filosofía y lengua castellana. En efecto, el documento argumenta como la evolución de la prueba de lenguaje permite evidenciar en el estudiante los niveles de lectura y las competencias: identificación del sentido explícito de un texto (nivel literal), comprensión de la articulación de las partes a un todo (análisis), y la reflexión a partir de un texto y toma de una postura crítica frente a lo leído (nivel crítico-intertextual).

Estos aspectos vienen a fundamentar un punto de referencia frente a la pregunta planteada en el instrumento entrevista semiestructurada (anexo 1); es decir, cómo los docentes asumen los niveles de lectura, cómo los fortalecen y qué hacen, el análisis arroja los siguientes resultados:

Los profesores, en su mayoría, argumentan que le apuntan a los tres niveles de lectura porque están interrelacionados uno con otro, de igual forma se menciona que estas fases tienen niveles de dificultad y que tienen que trabajarse paulatinamente a través de textos de diversa índole, algunas respuestas que se consideran son:

“Trabajo todos los niveles de lectura, literal, inferencial, crítico, por ejemplo: cuando el estudiante identifica la idea central de un texto, busca lo que está escondido en el texto y asume su posición”.

“Los estudiantes trabajan con textos que sugieren las pruebas saber, se entrenan en los enunciados y sus posibilidades de respuesta, ahí se identifican los niveles de lectura sugeridos por el ICFES”.

“Los textos que trabajo me permiten apuntarle a los niveles de lectura, en el literal se identifica vocabulario desconocido, frases claves; en el inferencial el estudiante hace deducciones, en el crítico opina sobre el texto”...

Es interesante en este punto del análisis advertir que si bien teóricamente los niveles que se mencionan corresponden a los propósitos, estos elementos tienen que ser corroborados con la observación directa. Se denota, en el papel, un cierto dominio en la parte conceptual de los

niveles de lectura, hipotéticamente visualiza que el sentido común y la experiencia docente en el énfasis por comprender la mecánica de las pruebas saber y la preocupación por obtener buenos resultados es un aditivo a tener en cuenta. No obstante, una prueba externa no es la garantía absoluta de la capacidad de comprensión que tiene un estudiante. En este orden de ideas, la apreciación sugerente radica en qué tan procesual están determinadas las actividades que plantean los docentes en las prácticas de aula en el momento de abordar la comprensión lectora.

Por otra parte, la identificación en esta pregunta, está dada en la ausencia de utilización de los libros-álbum y la lectura de imágenes como insumo importante para desarrollar los niveles de comprensión lectora, es necesario identificar si en la observación directa tienen en cuenta estos factores y permiten visualizar prácticas enfocadas a estos artefactos culturales para lograr objetivos que potencialicen un trabajo sistematizado en procesos de lectura. Es claro que la gran preocupación que tienen los docentes está enfocada en los resultados que pueden tener los estudiantes en las pruebas saber y por esa razón encaminan los esfuerzos a la instrucción de tipologías textuales y resolución de ejercicios lectores que impliquen el adiestramiento de los niveles de lectura.

#### **e) Instrumentos de evaluación empleados en los procesos de comprensión lectora**

Es importante mencionar sobre los aspectos evaluativos que los docentes tienen en cuenta para valorar los procesos de lectura y de comprensión, la pregunta que se plantea en la entrevista trata de indagar cómo evalúan los maestros estos procesos y de forma paralela qué resultados, avances o limitaciones encuentran. En este criterio, Tapia (2005) hace claridad en el objetivo de la lectura en cuanto a no buscar únicamente la decodificación del texto sino por el contrario la comprensión, elemento que tiene que presentarse desde el comienzo de la acción estratégica.<sup>4</sup> Es necesario analizar las respuestas:

“La evaluación es continua, en todo momento se está evaluando, para esto yo hago, lectura oral, lectura silenciosa, elaboración de carteleras, representaciones alusivas a textos”...

---

<sup>4</sup> Es decir, muchos de los procesos evaluativos solo se encaminan a la fluidez, velocidad y decodificación de la lectura, pero no a la comprensión.

“Utilizo por ejemplo, una lista de chequeo para detectar debilidades en la identificación de ideas, de qué tema se trata el texto, cuáles son los personajes, qué importancia tiene el contexto, que crítica le haría”...

“Seguimiento permanente a la lectura, pueden ser pruebas escritas o prueba estilo saber, cuestionarios de lectura, etc.”...

Estas argumentaciones proponen análisis detenidos respecto a los instrumentos evaluativos. Por ejemplo en el caso de la evaluación continua, está comprendido que muchos modelos establecen permanentes seguimientos a los procesos de lectura. Entonces, hay una idea concreta sobre lo que es identificar aspectos relevantes y debilidades en lectura, el entrevistado menciona instrumentos como: elaboración de carteleras, representaciones, que si se hacen de forma continua y con objetivos definidos, seguramente los resultados serán significativos. En este sentido, retomamos nuevamente a Tapia (2005) cuando expresa:

Fundamentalmente, es preciso ayudar a los lectores y, para ello podemos utilizar textos narrativos o descriptivos de estructuras sencillas en la comprensión e integración de las frases; identificar las proposiciones o ideas simples que las forman enseñarles a mantener la referencia textual mediante inferencias puente (...) Con este fin, teniendo en cuenta la edad y el nivel de comprensión de los alumnos, los profesores, tras planificar con los alumnos lo que se va a hacer y el objetivo a conseguir [...] (p. 84)

El segundo entrevistado, muestra, tal vez, una mejor orientación y visión sobre instrumentos evaluativos para lectura comprensiva, la identificación de ideas apunta a la lectura literal, la temática y los personajes son elementos muy sencillos que están en el primer nivel. Por otro lado, la aplicación de pruebas estilo saber y los cuestionarios ayudan al fortalecimiento de las competencias lectoras, pero, cuando no hay un proceso estructurado de estrategias, simplemente estas acciones evaluativas se convierten en mecánicas.

Dicho de otra manera, los instrumentos que utilizan los docentes, según las respuestas de las entrevistas muestran una relativa apropiación teórica, se aduce de un grado de continuidad sistemático, pero, la pregunta es: ¿estos instrumentos si apuntan al desarrollo de la comprensión o a una lectura mecánica que busca otros propósitos? De ahí la importancia sobre la aplicación de una estrategia que define muy bien un objetivo a perseguir el alcance de los niveles de comprensión en lectura desde las primeras fases hasta el final; esta sería la diferencia sustancial.

#### **f) Cualificación y capacitación en didácticas de comprensión lectora**

En este acápite hay una descripción y análisis sobre las oportunidades de capacitación y cualificación que el docente tiene como profesional de la educación y la importancia frente al ámbito de la comprensión lectora, las nuevas tendencias y estrategias didácticas brindadas para tener la oportunidad de apropiarse y aplicar en el aula, no como una fórmula mágica sino, como una oportunidad de reflexión pedagógica, de cambio de paradigmas y de comportamientos en la labor diaria de aula. En la temática de la reflexión docente, Zeichner (1993) afirma:

Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de los profesores para ayudar a los futuros maestros, a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional. (p. 3)

Esto hace pensar que la labor docente está encaminada a distintos vértices de reflexión: la de formarse en el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico con asiduidad, la de repensar la labor educativa en el marco de la cotidianidad del aula, la del compromiso ético consigo mismo y con la sociedad. En otro aparte del documento de Zeichner (1993) comenta: “Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas” [...] (p. 4).

De este modo, los entrevistados, sugieren y argumentan pensamientos sobre la importancia de la cualificación y la oportunidad de mejorar su pensamiento disciplinar y su práctica en el aula:

Docente: He participado en algunos encuentros planeados hace años por Secretaría de Educación, pero la mayor fortaleza la recibo mediante documentos de internet.

Docente: En este momento estoy terminando mi maestría en pedagogía y esto me ha permitido actualizarme y reflexionar sobre el quehacer pedagógico y espero aplicar lo que he aprendido, en el aula.

Docente: Ha habido capacitaciones sobre pedagogía, sin embargo, concretamente sobre didáctica de la lectura y estrategias de comprensión no he recibido hace mucho tiempo.

En el análisis hay diversos razonamientos de las entrevistadas y diferentes aristas de reflexión, por ejemplo: la utilización de las herramientas informáticas son una buena alternativa de auto-capacitación y auto-aprendizaje, no obstante, la interacción con otros maestros, comunidades de aprendizaje, formadores y pares académicos constituyen experiencias más productivas, es preocupante también, en este orden de ideas, la periodicidad que implica la participación de los cursos o encuentros, es sabido que la formación permanente constituye un referente importante para generar procesos más eficientes en el aula; además, las tendencias educativas del siglo XXI, muestran otras posibilidades interactivas y virtuales como son las tecnologías de la información y comunicación, para ser aprovechadas.

El hecho de estudiar una maestría permite al docente una cualificación integral en la labor docente, esto implica un proceso de reflexión más profunda en el rol de maestro, por un lado como ejercicio de investigación genera preguntas que inquietan y estimulan la experiencia, por otro lado, el análisis interdisciplinario en el marco de la cátedra produce un impacto emotivo y axiológico que permite dar un viraje más decidido en el momento de afrontar la práctica en el aula.

El conocimiento es tan amplio y exponencial que el docente se ve abocado a escudriñar permanentemente lo que le interesa y está a tono con las inclinaciones disciplinares. Muchas veces el docente se motiva a la cualificación con fines netamente económicos y esto de cierta forma desdibuja la misión que tiene para con los estudiantes; no es el común denominador, pero, es un ítem a tener en cuenta en cuanto a procesos y resultados. El maestro reflexivo, en el caso que nos atañe, demuestra otros intereses, aparte de los personales, para contribuir al hecho de educar.

Con base en lo anterior, el tema de la capacitación y cualificación que se observa en lo que respecta a adquirir elementos teóricos para profundizar la comprensión lectora siempre son insuficientes para cotejarlos con la práctica, no obstante, la disposición, la experiencia profesional y las actitudes personales mejoran las prácticas, por lo menos en la teoría, así sucede.

## **ii) Análisis de la observación directa realizada a docentes**

El segundo instrumento, observación directa, (anexo 2), apunta de forma concreta a la identificación y descripción de las didácticas utilizadas por los docentes en las prácticas de aula

diarias. Esto permite articular lo expresado en teoría, a través de la entrevista semiestructurada, con la práctica pedagógica y de esta forma obtener una información más clara del objeto de estudio presente. Hay que recalcar que la aplicación de este instrumento se hace a los docentes de lengua castellana de los grados: 6° de la Institución Educativa E. Normal Superior San Carlos. La importancia de la observación directa, como instrumento de análisis, radica en la oportunidad de identificar, en el contexto, las potencialidades y aspectos a mejorar por parte del maestro, en concreto con la aplicación de estrategias didácticas en comprensión lectora.

Cabe aclarar que este instrumento no pretende censurar, ni descalificar la labor de los maestros, todo lo contrario, construir conjuntamente acciones que mejoren la práctica en el aula y analizar para interpretar de manera objetiva la información. Las observaciones se llevan a cabo a partir de 6 sesiones de clase por cada docente para que no sesgar la información y emitir valoraciones parcializadas, como Quintana (2006) lo comenta:

La idea del uso de este tipo de instrumento es registrar la existencia o no de aspectos o elementos considerados a la luz de los parámetros y criterios de evaluación adoptados como claves en el cumplimiento de los objetivos del proyecto o programa de investigación, o como requisito de funcionamiento de la organización o institución objeto de estudio. (p. 67)

De acuerdo con el instrumento de observación diseñado, confrontado y revisado en las discusiones grupales en los seminarios de línea de investigación, se tienen en cuenta los siguientes ítems más representativos de análisis y se resumen en la tabla 2

ITEM	DESCRIPCIÓN
Presentación del objetivo claro y coherente con la clase a desarrollar	La observación busca detectar la coherencia del objetivo y el desarrollo de la clase. Igualmente la relación con las estrategias de comprensión lectora.
Indagación de saberes previos en los estudiantes.	La importancia de estos saberes en los estudiantes, el docente los explota como recurso útil y necesario en la clase.
Abordaje de lecturas para trabajar niveles de comprensión	El docente trabaja los niveles de comprensión a partir de tipologías textuales.
Aplicación de estrategias para comprensión de textos de acuerdo a los niveles: literal, inferencia, crítico intertextual	La aplicación de estrategias para la comprensión lectora es sistemática y procesual
Utilización de formas de lenguaje no verbal: imágenes, libros-álbum para motivar la comprensión	El docente utiliza imágenes, libros-álbum para desarrollar comprensión lectora en los estudiantes y lo hace sistemáticamente

Oportunidad de participación y expresión de ideas en los estudiantes	Los estudiantes participan y expresan ideas de acuerdo a las actividades que se desarrollan
Evaluación de los procesos de niveles de comprensión lectora	El docente evalúa los procesos de comprensión lectora.

**Tabla 2. Observación directa aplicada a los docentes de lenguaje.**

**a) Presentación de objetivos de la clase**

Generalmente, el docente presenta el objetivo de la clase y explica el procedimiento a seguir, pero, en algunos casos no queda muy claro por parte de los estudiantes, entonces requiere refuerzo en las nuevas indicaciones. Por otra parte, el docente se limita a dar explicaciones en el tablero sin permitir mayor interacción entre él y los estudiantes, en algunos casos da por hecho que la presentación del objetivo es claro.

En pocos casos, el docente presenta, de entrada, un objetivo donde trabaja el fortalecimiento de la comprensión lectora y diseña una planeación articulada a los niveles de lectura, elementos y recursos didácticos y los complementa con el seguimiento durante la clase y posterior a ella; generalmente los textos que plantea son narrativos y explicativos. En la misma línea, el planteamiento del objetivo donde implique la utilización de libros-álbum o lectura de imágenes no es tenido en cuenta como recurso para trabajar la comprensión lectora con los estudiantes.

Díaz (1999) considera: “el planteamiento de los objetivos de clase deben aclararse y concretizarse con un mínimo de rigor, ya que es el punto de partida y de llegada de toda experiencia educativa y estructuran todo el proceso” (p. 8). También es entendible, en estos términos, que de acuerdo al objetivo planteado los estudiantes deben sentirse aludidos por éste y ser compenetrados por el accionar del docente, es decir, muchas veces los objetivos no son del entero interés de los estudiantes y, por tanto, es necesario repensar su intencionalidad, el impacto y los intereses de los educandos.

**b) Indagación de los saberes previos en los estudiantes**

El planteamiento de la cuestión de los saberes previos de los estudiantes es un tópico que obedece a muchas de las teorías pedagógicas constructivista y especialmente en el campo de la comprensión lectora, Ahumada (2001) expresa:

La postura constructivista del aprendizaje rechaza totalmente la concepción del estudiante como un ser pasivo, mero receptor o reproductor de saberes culturales y cuyo desarrollo

personal va a hacer producto de la simple acumulación de una serie de aprendizajes, sino que reconoce en el alumno la capacidad de generar aprendizajes significativos propios. (...) Más que hablar del aprendiz como una “tabula rasa”, reconoce que éste posee una cantidad de creencias, prejuicios y conocimientos previos, que le sirven de soporte o andamiaje para incorporar nuevos aprendizajes [...] (p. 12)

Es innegable, entonces, que la indagación de los saberes previos es clave para el desarrollo e interacción de los aprendizajes y más si se trata de la lectura y la comprensión. En el análisis siguiente se aprecian algunas consideraciones importantes.

En el planeamiento curricular de los docentes de lengua castellana y planes de estudios sí contempla, la etapa de los saberes previos como proceso preliminar de indagación a los conocimientos propuestos en los objetivos; en general los docentes hablan y comparten este constructo pedagógico, igualmente la institución a través del PEI (2016) y el enfoque pedagógico desarrollista con enfoque humanista hace hincapié en considerar de suma importancia el reconocimiento de los saberes de los estudiantes: “Los nuevos conceptos establecen una relación con los que ya poseía y de esta forma se transforma el conocimiento”. (p. 49)

Ahora, no en todos los casos prácticos observados se presenta este primer proceso que en la teoría está muy vigente, los docentes en algunos casos omiten el proceso y argumentan a los estudiantes que el tiempo no es suficiente para detenerse a indagar en los propios saberes, generan poca interacción estudiante-maestro y conocimiento-saberes iniciales. Hay casos interesantes por las estrategias que se utilizan en la indagación de estos saberes como por ejemplo: lluvia de ideas, sondeo de opinión, participación espontánea, en estos espacios hay una generación significativa de intercambio de saberes que fortalecen la práctica educativa.

Hay que entender que las prácticas educativas observadas se basan fundamentalmente en temáticas concretas como gramática, ortografía y sin embargo, en el campo de la literatura y en la apropiación de textos narrativos, líricos y dramáticos, la indagación de los saberes previos es muy limitada y se enfoca ante todo a la lectura de tipo enciclopédico. En las observaciones no se nota en lo absoluto la utilización de libros-álbum y utilización de textos multimodales como recurso o estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora y por tanto en el progreso de saberes previos, predicciones e hipótesis iniciales, para el aprovechamiento de este recurso es

restringido, no causa impacto porque los estudiantes y docentes desconocen las herramientas visuales que poseen los libros-álbum.

### **c) Lecturas y estrategias para desarrollar niveles de comprensión lectora en los estudiantes**

En esta sección del análisis se describen, según las observaciones hechas a los docentes, una serie de tipologías textuales que se utilizan para direccionar el problema de la comprensión lectora y los niveles, es decir, cómo los docentes hacen uso de los textos para fortalecerla a través de las estrategias identificadas en la práctica; aquí es importante comprobar si las argumentaciones teóricas dadas por el docente en el instrumento entrevista son coherentes en la práctica pedagógica real.

Es preciso volver a insistir, entonces, en el concepto de estrategia para que se entienda muy bien que lo que se observó lo es o no, o es técnica o acción concreta; ya en párrafos anteriores se hace esa diferenciación metodológica de lo que implica una estrategia. Así, las estrategias de lectura son procedimientos de índole elevado que aducen lo cognitivo y metacognitivo y no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas (Solé, 1998). El constructo que hace el estudiante en acompañamiento con el maestro hace que planee, construya la motivación, la revisión y el control en función de unos objetivos claros.

Por otra parte, en cuanto a las tipologías textuales como recursos y en otras palabras como “pretextos” para generar mayores niveles de comprensión lectora cabe mencionar su importancia significativa.

Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a distintas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que vamos a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en Psicología se entiende por “esquema”, nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión (Solé, 1998, p.15)

Hay buena disposición del docente en el aula de clase, el docente hace una breve retroalimentación de la temática abordada en la clase anterior, propone en la mayoría de los casos

el objetivo, cuando retoma un texto, a menudo da oportunidad para que los estudiantes lean en voz alta, en otros, el mismo asume la lectura y permite la indagación de saberes previos, a través de hipótesis predictivas, generan estrategias más coherentes y continuadas. En otros casos, el docente ha pedido con anticipación el material bibliográfico para asumir la lectura de los textos que de forma frecuente son textos de carácter narrativo (leyendas, mitos, relatos breves); sin embargo, los talleres presentan estrategias pregunta-respuesta o selección múltiple y no permite indagar más allá de lo literal. En otras ocasiones la clase se vuelve muy magistral donde no se permite la interacción entre estudiantes y docente, el profesor cree que así se genera mejor comportamiento en los estudiantes, entonces, la lectura de textos y desarrollo de estrategias de comprensión verbal es restringida.

La tipología textual más recurrente es la narración y la descripción, en algunos casos textos científicos, pero no se recurre a textos multimodales, (infografías, imágenes, libros-álbum, obras de arte, historietas), que permitan a los estudiantes escudriñar otras experiencias de lectura, combinar códigos escritos con imágenes, color, enfoques, etc. Salvo casos excepcionales, la estrategia presentada con textos tiene una estructura completa, seguimiento, un antes, durante y después que permita al estudiante identificar ideas, deducir, inferir y asumir una posición crítica frente al texto.

#### **d) Utilización de formas de lenguaje no verbal para motivar la comprensión lectora**

El debate sobre la tipología: textos multimodales está aún candente en los últimos años; los textos que involucran lecturas de modos semióticos diversos producen grandes reflexiones sobre lo que se puede llamar alfabetización multimodal y por consiguiente, el tema de la comprensión lectora. Es necesario entonces que en la aplicación y análisis de la observación directa se tenga especial referencia a la tipología: textos multimodales, en especial al libro-álbum.

En las observaciones realizadas, como se menciona en acápite anteriores, estos procesos no son tenidos en cuenta, los docentes consideran que, en el caso del libro-álbum, la lectura es muy “obvia”, sencilla y elemental; que es más lectura infantil y de educación inicial y, por tanto, no genera procesos significativos de comprensión. Esto hace pensar que hay un conocimiento muy superficial sobre lo que puede ofrecer verdaderamente el libro-álbum, y por eso subvaloran esta oportunidad para extraer lecturas más profundas y análisis semióticos que lleven a mejorar la comprensión lectora, a través de estos. Los textos trabajados por los docentes durante las

observaciones hechas, muestran tipologías: narrativas, descriptivas, explicativas estándar, sólo enfocados a la parte escritural, es decir a textos de carácter escrito, no se tiene en cuenta más códigos semióticos: íconos, color, encuadres fotográficos<sup>5</sup>, posturas, y otros insumos como el caso de las infografías, imágenes, libros-álbum, obras pictóricas, historietas, caricaturas.

Cabe aclarar con esto, que el objetivo no es descalificar parcial o por completo el trabajo con estas tipologías, sino cuestionar por qué se deja de lado un buen número de artefactos culturales, como los mencionados anteriormente, que permiten, por un lado, mayor motivación hacia la lectura en estudiantes de 6° grado y por otro lado generar procesos de comprensión más interesantes donde la variedad de códigos semióticos permitan un intercambio comunicacional diverso, que se adentre en la llamada alfabetización multimodal y por ende, desarrollo de procesos y estrategias de comprensión lectora a la luz de otras posibilidades textuales que demandan el mundo del siglo XXI. Si se quiere que el estudiantado sea más activo en clase, no sea un receptor pasivo, sea más crítico, se deben reconsiderar estos recursos con metodologías apropiadas para brindar la oportunidad a adentrarse en el mundo de la comunicación del nuevo milenio.

Estudios interesantes como los de Izquierdo, Arellano y Gómez (2013), así lo ratifican y demuestran la importancia en el desarrollo de la alfabetización mediática a través de talleres multimodales de lectura y escritura en la *universidad*, ¿cuánto más se puede hacer en los inicios del bachillerato en considerar la gran oportunidad de plantear estrategias innovadoras y atrayentes con artefactos culturales del siglo XXI?

#### e) **Participación y expresión de ideas en los estudiantes**

Esta cuestión de la participación y la expresión de ideas en los estudiantes se consideran importantes en cuanto que la comprensión lectora exige por una parte la interacción con el texto, las experiencias previas propias y las de los otros. En el proceso durante y después de la lectura es necesario que el estudiante consolide los procesos de inferencia, deducción, posición crítica; si bien son procesos individuales de lectura, es fundamental que tenga el acompañamiento del docente y el intercambio de ideas con compañeros. De acuerdo a lo planteado en las secciones anteriores y a lo visualizado en las observaciones hechas se puede afirmar lo siguiente:

---

<sup>5</sup> Los encuadres fotográficos son tan importantes en la lectura de imágenes, sobre todo en la relación entre emisor-receptor. Por ejemplo una toma close-up implica una estrecha relación que involucra directamente al receptor.

La participación en la clase es regulada por la gran cantidad de estudiantes que hay en los grupos, es decir, no todos tienen la oportunidad de expresar ideas, se les otorga un número limitado de oportunidades, esto impide que haya mayor interacción entre los estudiantes y maestro. En algunos casos donde la clase se desarrolla a través de una estrategia de comprensión lectora, el trabajo es más individualizado y ante todo escritural y en algunos casos de transcripción al cuaderno.

Cuando el docente desarrolla actividades de lectura, generalmente el docente induce las preguntas hacia la literalidad, por ejemplo: “quienes son los personajes”, “qué le pasó al protagonista”, “cuál es el final de la historia”; igualmente las respuestas obedecen a una lectura muy elemental: “Hansel y Gretel”, “La bruja los atrapa”, “Hansel y Gretel se liberan de la cárcel que les tenía la bruja”. Si bien estas actividades se pueden constituir en interesantes para construir una comprensión del primer nivel de lectura, se enfatiza solamente en este aspecto.

En otras tipologías textuales como: el artículo científico o textos descriptivos, la inducción hacia la participación se limita aún más por el tipo de lenguaje requerido, el docente realiza una primera lectura en voz alta, explica algunos elementos fundamentales del texto y las características, indaga sobre palabras desconocidas y permite al estudiante buscar en el diccionario el significado, también dirige a los estudiantes a encontrar la “idea principal y las ideas secundarias”, “identificar la intención del texto”, “hacer un mapa conceptual sobre el texto”.

En algunos casos se presenta, también, la burla por parte de los compañeros, esto hace que el estudiante sienta temor al argumentar, a pesar de que los docentes brindan confianza y llaman la atención a los estudiantes que lo hacen. Sin embargo, muchas de las expresiones de los estudiantes frente a la clase son expresivas, tienen emotividad, aunque algunas pueden carecer de lógica. Por ejemplo: “Me parece que la vacuna contra la malaria es un gran descubrimiento porque permite que la humanidad disponga de este recurso para su salud”, “¡ El Dr. Patarroyo es un genio!”, “También sirve para los perritos”.

En todo caso, la participación y expresión de ideas en los estudiantes requiere de elementos más motivadores como: desarrollar un ejercicio o propuesta más estructurada en lo correspondiente a la comprensión textual, establecer mejores estrategias de participación para que la gran mayoría sean protagonistas del propio aprendizaje, permitir mayores espacios de

interacción sin el temor de que se genere desorden en el aula. Se entiende generalmente que los procesos de lectura son ante todo individuales, pese a esto, la interacción de aprendizajes y el proceso motivador que haga el docente le permitirá ser un apoyo crucial en su desarrollo lector.

#### **f) Evaluación de los procesos de comprensión lectora**

En esta última sección del análisis de la observación directa se hace una descripción de las estrategias evaluativas que los docentes observados realizan en las aulas de clase y que apuntan al desarrollo de la comprensión textual. Es importante anotar que no todas las estrategias evaluativas observadas corresponden al objetivo planteado del análisis de las didácticas de los maestros, por esta razón el enfoque estará orientado a acudir a las que sí se identifican en la práctica lectora.

Salvo casos excepcionales, las estrategias evaluativas corresponden a la aplicación de pruebas estandarizadas, test de pregunta – respuesta, pruebas escritas, calificación de tareas, preguntas de tipo oral, en algunos casos los docentes utilizan libros de texto que responden a esquemas de pruebas tipo ICFES porque la institución así lo requiere frente a la presión de generar buenos resultados.

En el caso de la utilización de una lista de chequeo, como instrumento evaluativo, que se mencionó en la entrevista, el docente realiza un seguimiento a un proceso estructurado, lo que indica una mayor disposición a que la evaluación no se convierta en un mero examen sino en un enriquecimiento del aprendizaje a través de la continuidad de ciertas tareas, actividades y métodos de reflexión de una lectura. En estos términos, se abre la discusión entre la evaluación y el examen.

Por lo demás las estrategias evaluativas para la comprensión lectora no siguen un proceso muy estructurado: desde el planteamiento del objetivo hay una discrepancia porque le apunta a situaciones a corto plazo y no a metas específicas a largo plazo, no recurren a planteamientos teóricos de fases: pre-lectura, durante y después Solé (1998). Igualmente como se argumenta en los diferentes acápite del análisis, las estrategias evaluativas y procesuales para desarrollar comprensión lectora a través del libro-álbum son inexistentes, no se contemplan en las prácticas de aula.

Aunque hay intenciones significativas por desarrollar mayores niveles en comprensión lectora y en casos particulares, sí existe una estructuración organizada para desarrollar con

propiedad la lectura; sin embargo, la generalidad muestra una falta de apropiación teórica y práctica del tema, de las estrategias de aplicación, de los caminos evaluativos que no indiquen propiamente una prueba sancionatoria sino una evaluación formativa que motive la lectura y el estudiante aprenda para la vida.

### 3.2.2. Debilidades en comprensión lectora en los estudiantes

Como parte fundamental del análisis e interpretación de los resultados, en el siguiente segmento, se describe las debilidades en comprensión lectora en los estudiantes del grado 6°-4<sup>6</sup> de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos.

El instrumento de aplicación para esta etapa es un taller de identificación de debilidades en comprensión lectora, (anexo 3), trae consigo diversas actividades que enfocan los esfuerzos en la lectura de imágenes, en su comprensión, en el análisis textual de un escrito convencional, en la estructura estratégica para la comprensión lectora de: pre-lectura, durante y después Solé (1998).

También hace énfasis en el desarrollo de una secuencia narrativa como elemento constitutivo de la comprensión lectora, de la misma forma, el taller se enfoca en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual. Desde la perspectiva de la proyección futura a la propuesta, el instrumento perfila la producción de un libro-álbum como construcción colectiva y al desarrollo de procesos de lectura donde se utilice como pretexto el libro-álbum.

De acuerdo a lo descrito en el procedimiento, los ítems que se establecen para el análisis están determinados en la tabla 3.

ITEMS	DESCRIPCIÓN
<p><b>Actividades de pre-lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indagación de ideas preliminares o saberes previos.</li> <li>▪ Hipótesis predictivas a partir del título del texto y la imagen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El estudiante propone saberes previos a partir de la imagen de la carátula de un texto.</li> <li>▪ La identificación de pistas a partir del título del texto.</li> <li>▪ El predecir el contenido del texto a partir de su título y la imagen de la carátula.</li> </ul>
<p><b>Actividades durante la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación de secuencia de eventos.</li> <li>▪ Coherencia en la estructura secuencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La determinación de una secuencia de eventos en un texto a través de la ilustración.</li> <li>▪ La escritura coherente frente a la explicación de la secuencia narrativa.</li> </ul>
<p><b>Actividades después de la lectura</b></p>	

<sup>6</sup> El grado: 6°-4 es grupo escogido para la aplicación del instrumento y la ejecución de la propuesta de intervención.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación de inferencias.</li> <li>▪ Tomar postura crítica frente al texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La extracción de inferencias del texto y la búsqueda de pistas para identificarlas.</li> <li>▪ El asumir una posición crítica frente al texto y relacionarlo con el entorno.</li> </ul>
--	--

**Tabla 3. Ítems de aplicación en el taller diagnóstico de identificación de debilidades en comprensión lectora.**

### **i) Actividades de pre-lectura**

Solé (1998) determina que el propósito de la fase: “antes de leer” es dotar de objetivos concretos a la lectura y aportar a ellos los conocimientos previos relevantes. Es preciso entonces, pensar en el diseño del instrumento aplicado como taller de identificación de debilidades en comprensión lectora mediante un formato estructurado frente a la identificación no sólo de actividades de pre-lectura sino también al nivel literal de la comprensión.

La lectura implica un proceso complejo, en él se construye la significación de un texto. En mérito de lo anterior, es necesario que el estudiante lleve a cabo una serie de operaciones mentales que se dirigen mucho más de la simple grafía y sonido.

En el caso de la prelectura, posibilita por ejemplo: a partir del título que se determine cuál es el tema, completar enunciados antes de ser vistos. A continuación se referencian los resultados del instrumento-taller en las primeras categorías.

#### **a) Indagación de ideas preliminares o saberes previos**

En el inicio, se le plantea al estudiante una imagen de un texto que corresponde a la carátula del mismo, (Texto: *El misterio del pollo en la batea*<sup>7</sup> de: Javier Arévalo), donde no aparece su título, ni autor. Luego se le plantean actividades como: observar las imágenes, determinar qué información le pueden brindar, qué pistas pueden ser más importantes para determinar de qué puede tratar el texto, colocarle un posible título al texto y argumentar por qué tendría ese título. El análisis es el siguiente:

En general, el estudiante interpreta las imágenes de la carátula de acuerdo al contexto social y afloran sentimientos y pensamientos conforme a vivencias: familiares, sociales, geográficas, valorativas. Se denota una incipiente observación del objeto-imagen y la descripción

---

<sup>7</sup> Este texto pertenece a la “Colección Semilla” del MEN y el programa: Plan Nacional de Lectura. Aunque no es un libro-álbum como tal, es un texto interesante porque sirve de pretexto para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

que se hace de este objeto es muy limitada e incluso lacónica, se visualiza carencia de capacidad argumentativa. La forma como escriben las ideas demuestra escaso léxico y formas gramaticales y ortográficas inapropiadas, Por ejemplo:

Jeraldín: Nos quiere decir que hay mucho ladrón en nuestro pueblo tanto de grandes como de pequeños...y acaban con la naturaleza y por esto pueden suceder cosas terribles.

Cristian: La imagen me dice que están buscando un sospechoso de algún crimen que a pasado.

Luisa: La información que nos puede dar es: del maltrato, discriminación y como la caza...nos indica a un señor que está como atajando a un pájaro y no le da libertad.

Hay que anotar hasta este punto de la indagación de saberes previos lo siguiente: los estudiantes no necesariamente deben aproximarse al texto original, en cuanto a un argumento, temática, personajes, etc. Es decir, no es un proceso de “oráculo textual”, sino un acercamiento a la lectura que viene después. Lo que se busca con la indagación es acercar al alumno a la lectura, analizar conocimientos adquiridos en familia, escuela, sociedad y generar pistas y expectativas, aquí es importante la mediación del docente en el transcurso de las fases para que el decurso lector sea significativo.

Sin embargo, es evidente que el proceso de comprensión que los estudiantes hacen corresponde a una circunscrita visión de la realidad, de los valores y antivalores percibidos, a las problemáticas que observan en el entorno. Esto es valioso desde el punto de vista del contexto social, pero, desde el punto de vista lector hay vacíos de expresión, de contextualización literaria y de análisis de imagen.

#### **b) Hipótesis predictivas a partir del título y la imagen inicial**

En la pregunta planteada: ¿Qué pistas te pueden dar las imágenes que observas? La iniciativa es predecir el contenido del texto a partir de su imagen de carátula. Algunas de las respuestas más reiterativas en el análisis son: “El personaje es un delincuente”, “la familia es delincuente”, “hay mucho delincuente en el mundo”, “maltrato animal”, “un ladrón roba un computador”. Algunos ejemplos concretos:

Karol: De que un ladrón se robó un computador de la vecina que se llamaba María y que ella estaba de compras... los vecinos le contaron el chisme.

Lina: Las pistas que me dan las imágenes serían los mensajes de las personas.

María José: De un robo que fue totalmente acusada una familia... tal vez no puede ser culpable, tal vez es el mismo acusador.

En la pregunta: ¿Qué título le pondrías a este texto y por qué? Las respuestas más generalizadas son:

Cristian: se llamaría el ladrón roba pájaro porque el fondo de la imagen se muestra un hombre robándose un pájaro.

Tatiana: no maltratar a los animales y no golpiarlos.

Dayana: yo le pusiera *la familia delincuente* porque se puede tratar de una familia que le roba a todo el mundo...

En esta parte, de la indagación de las hipótesis predictivas, por último se le visualiza, al estudiante, el título original del texto, (El misterio del pollo en la batea” por Javier Arévalo), y se formula la siguiente pregunta: “Después de leer este título, intenta expresar algunas ideas sobre el posible contenido”. Las respuestas más reiterativas en relación a la pregunta son las siguientes:

Planteo que se trata de un misterio de que una familia se fue de su casa dejándola completamente sola y ordenada pero al regresar un pollo estaba hirviendo en la batea y ellos no lo colocaron allí...

Se puede tratar de que un pollo este corriendo y se caiga en la batea y quede todo mojado. Y también puede ser que unos niños estén mojando a un pollo y salió corriendo el pollo y se calló a la batea.

Que había una vez un pollito que tenía el nido en una batea porque ahí lo crió la vecina ese pollito era muy chiquitico y de color amarillo...y se le quitó el color amarillo pues no tanto poquito se le quitó y la vecina lo quería articimo.

De acuerdo con las preguntas sugeridas y las opiniones más generalizadas se observa una tendencia reiterativa en el contexto social, emocional, familiar e inmediato; existe una clara asociación de las pistas a hechos cotidianos vivenciados en la realidad próxima, hay, por ejemplo, asociaciones interesantes entre la imagen del pollo, el deterioro del medio ambiente y el maltrato a los animales, temas sugeridos en la actualidad; asociación de las imágenes de los personajes como delincuentes que roban, secuestran; imaginarios estos, que representan la cotidianidad cruda de la sociedad colombiana y local. Algunas respuestas son demasiado escuetas producto, seguramente, del escaso vocabulario que poseen. Las respuestas tienen una construcción

sintáctica deficiente, la comprensión de la imagen es muy literal y asociada como se afirmó anteriormente a la cotidianidad.

Por otro lado, la predicción: “título” al texto refiere de forma similar como se muestra en los ejemplos al contexto socio-cultural de su medio, a la emotividad y su sensibilidad más que a acciones más razonadas; las respuestas no apuntan a nominar un título para el texto, son más bien explicaciones literales a la pregunta; esto hace entender que al estudiante se le dificulta la expresión escrita frente a una acción elemental y la identificación de pistas para inferir sobre el mensaje que brinda la imagen.

Las pistas que suministra la imagen constituyen elementos para realizar lectura inferencial, cada una de los elementos icónicos representan indicios o claves para descubrir lo que está escondido en el texto. De ahí la importancia radicada en la aptitud del estudiante para que a través de esas claves se pronostique con seguridad una lectura, esto puede ser una excusa para fortalecer la lectura comprensiva.

Finalmente, en esta sección cuando al estudiante se le muestra el título original y se plantea la pregunta, las respuestas tienen similar tendencia como se demuestra en los ejemplos anteriores: asociaciones emotivas, contextuales a imaginarios sociales y culturales. Se logra, de cierta forma, que los estudiantes realicen hipótesis predictivas, que aunque en algunos casos resulten incomprensibles y con poca coherencia si le brindan un panorama más amplio sobre lo que va a tratar el texto. En muchos casos es reiterativa la poca fluidez escrita para argumentar las razones y predicciones: cuestiones ortográficas, omisión de grafemas y estructuras gramaticales deficientes, pueden afectar, desde luego, a los procesos de comprensión. Pese a lo anterior, el ejercicio de pre-lectura resulta interesante para detectar debilidades de comprensión en el nivel literal e inferencial.

## **ii) Actividades durante la lectura**

En la sección anterior se referencia la importancia de descubrir las inferencias a partir de indicios, pues bien, en esta fase se ratifica la lectura inferencial con el agregado de proponer una secuencia de eventos sobre un capítulo del texto propuesto en la primera fase. La actividad está concentrada en dos situaciones: la parte gráfica y la escritural, con esto se pretende que el alumno relacione elementos lógicos y recree de forma coherente cómo se muestran las acciones, en tanto que de

manera paralela descubre indicios que lo llevan a inferir y comprobar la comprensión Solé (1998).

El capítulo propuesto, para la lectura, titula: ¿Cómo llegó Humberto a casa? Pertenece a la primera parte del texto: “El misterio del pollo en la batea”, sugerido para la aplicación de este instrumento. El ejercicio se hace dirigido con el acompañamiento permanente. Es interesante agregar que la acción gráfica y escritural recrea con mayor solidez la comprensión del texto y se propone el juego de dos modos semióticos que van a ampliar el radio de acción de la propuesta investigativa. Por tanto, el acompañamiento que se hace a los estudiantes en esta fase es permanente y con las explicaciones pertinentes a la graficación y la escritura. La actividad le permite al estudiante recrear una secuencia narrativa e identificar pistas para realizar lectura inferencial.

#### **a) Identificación de secuencia de eventos**

La actividad concreta que se propone en el anexo es recrear una secuencia de eventos a partir de la lectura de un capítulo del texto mencionado con anterioridad; presentación del texto y sugerencias al estudiante en escribir e ilustrar de forma gráfica cómo se presentan los hechos. En el formato contiguo aparecen los espacios que el estudiante necesita para ilustrar su secuencia. Respecto a esta actividad, hay que manifestar que el proceso se realiza en la medida en que surge la lectura, en algunos casos los estudiantes prefieren leer completamente el texto y luego recrear de forma ilustrada la secuencia. Estos son algunos aspectos que se observan en la parte escritural sobre la actividad:

Algunos casos de la secuencia son transcritos de forma literal, no se percibe parafraseo en la organización de las secuencias, sin embargo hay un orden cronológico en las acciones; en otros casos los estudiantes parafrasean la secuencia, notándose dificultades en la comprensión porque confunden los personajes y la redacción porque no hay una coherencia narrativa, tampoco cronológica, en algunos casos también se nota un fantaseo en acciones que no se narran en el texto pero que el estudiante las incluye, algunos ejemplos:

Fue cuando Humberto comenzó una semana antes de que lo encontraran en la batea...

Fue cuando Humberto y su madre fueron al mercado...

Humberto odiaba esa parte del mercado, aunque le gustaba frito...

Y pues después llamó a los familiares y no se supo de quien...

Era el pollo y los vecinos era los dueños del pollo y después no le quisieron decir al dueño y lo mataron y lo cocinaron...

En los ejemplos anteriores se puede apreciar ideas desarticuladas del contexto del escrito, escaso léxico, enumeración de ideas superfluas, cambio de papeles en los personajes y baja comprensión del escrito. En la parte ilustrada se observan también poca correspondencia entre lo que muestra el texto y los dibujos realizados. Sin embargo, en la sección ilustrada los estudiantes tienen menos inhibición de expresar ideas, porque es llamativa la actividad, en especial los dibujos y gráficos. Muchos de los estudiantes hicieron derroche de creatividad en las ilustraciones, en el color y en las formas; estas situaciones son imprescindibles en el contexto del libro-álbum.

#### **b) Coherencia en la estructura secuencial**

Las principales debilidades en cuanto a la coherencia de la estructura secuencial se encuentran en la parte escritural al acomodar o reacomodar ideas del texto que se propone. A parte de que el estudiante, en esta actividad, tiene que organizar una secuencia narrativa es importante el análisis de la estructura discursiva de la secuencia. En tal sentido, las construcciones secuenciales son muy primarias y en algunos casos, carecen de coherencia y fuerza narrativa, es frecuente, en la organización secuencial. Ejemplos:

Que como empezó toda la relación con Humberto...

Que se hizo al lado de una señora que vendía pescado...

Que él tenía 10 años y querían que le compren un pollito...

Es notorio el uso incorrecto de la ortografía y la repetición de términos que producen vicios del lenguaje como el sonsonete, los pleonasmos, igualmente en la estructuración de la secuencia no se nota una unidad sino ideas aisladas que no permiten una comprensión global del texto, por ejemplo:

Fue cuando umberto comenzó una semana de que lo encontraran en la batea...

Fue cuando Humberto bio a una señora con una canasta muy grande y llena de pollitos, ricien nacidos que piaban como locos...

En algunos casos no se percibe una coherencia narrativa, se observa una lectura muy superficial del texto y por lo tanto una muy incipiente organización secuencial, por ejemplo:

Humberto y miro un pollo en una batea en caja...

Y pues después llamo a los familiares y no se supo de quien...

Era el pollo y los vecinos eran los dueños del pollo y después...

Las ilustraciones de la secuencia muestran incoherencias en la narración al igual que en la parte escritural. Al estudiante se le dificulta seguir una secuencia narrativa y comprender un texto en las acciones.

### **iii) Actividades después de la lectura**

Dentro del taller de identificación de debilidades en comprensión lectora que se propone en el anexo, se contempla actividades después de la lectura como lo propone Solé (1998). La propuesta contempla una actividad de identificación de inferencias y una postura crítica frente al texto. La actividad propone una lectura titulada: “Zorro”, luego se proponen una pregunta de tipo inferencial, otra que busca pistas para inferir la información y una pregunta que propone una postura personal sobre el texto.

#### **a) Identificación de inferencias**

El texto presentado es sencillo, de carácter narrativo y acorde a la edad de los estudiantes a los que se les aplica el instrumento - taller. En este sentido, la pregunta: ¿Qué se puede inferir de la siguiente expresión que encuentra en el texto? “Luego se fueron acostumbrando y, agradecidas, se alimentaban mucho mejor durante los días sucesivos”. Se busca que los estudiantes identifiquen pistas que los lleven a identificar la inferencia, algunas de las pistas identificadas por los estudiantes son:

El zorro les daba de comer...

Las liebres estaban muy bien alimentadas...

Las liebres pasaron muchas veces por eso...

El zorro no les hacía nada...

Las liebres ya no se asustaban...

Por la poca complejidad del texto, para el estudiante le resultó relativamente fácil la identificación de pistas para inferir lo que está implícito en el texto. En este punto de la discusión algunas de las expresiones son las inferencias que se producen a partir de las pistas identificadas. Por ejemplo: Pista: Las liebres estaban muy bien alimentadas en lo sucesivo; inferencia: El zorro las cuidaba y les daba de comer.

Este ejercicio permite evidenciar de forma clara la importancia de la búsqueda de pistas para llegar a la inferencia. Igualmente en el ejercicio de la carátula del texto en la sección: “antes

de la lectura” las pistas nos llevan a inferir lo que el texto quiere mostrar. Hay que recalcar que dentro de la lectura de imágenes y el libro-álbum, los diferentes códigos semióticos tienen pistas o indicios para llegar a descubrir lo escondido en la lectura, por ejemplo, el color del panorama nos permite inferir un estado de ánimo, la tipografía, los encuadres y acercamientos, en fin muestran caminos para descubrir lo implícito.

#### **b) Postura crítica frente al texto**

En esta sección del análisis se proponen básicamente algunas actividades que apuntan a que el estudiante tome postura frente al texto (nivel crítico-intertextual), la pregunta básica que se plantea es: ¿Qué postura tienes frente a la actitud de las liebres y el zorro en la historia? El análisis que surge a partir de esta pregunta integra básicamente diferentes direccionalidades, su postura de contexto, familiar, social, cultural, entre algunas que se pueden apreciar:

Nosotros tenemos miedo a las cosas o situaciones, pero, luego nos vamos acostumbrando...

Es un poco extraña la actitud, porque alguien que no siendo amigable, se muestra amigable, le guardamos un poco de duda...

Las liebres se sienten agradecidas por el cambio del zorro, esto tal vez quiere decir que hay que darles oportunidad a las personas de que cambien...

Que una nueva vida tiene un cambio de actitud...

Las anteriores expresiones de los estudiantes permiten dimensionar varios aspectos respecto a las posturas argumentadas por los estudiantes: se observa en algunos un grado de madurez personal un poco más profunda en tanto asociar la historia del texto a la vida cotidiana. En otros aspectos las argumentaciones son demasiado literales y no proyectan una opinión asociada a su cotidianidad familiar, social o cultural.

Lo interesante de integrar este tipo de preguntas en el taller es despertar esa capacidad de tomar una postura en pro o en contra, demostrar esa capacidad de argumentación que permite tomar la palabra y opinar frente a una situación social, política, valorativa, religiosa, filosófica, con el respeto a sí mismo y hacia los demás.

#### **3.2.3. Triangulación de información**

Después de realizar el análisis de datos de acuerdo a las categorías establecidas se hace la triangulación para detectar las recurrencias más explícitas en las variables establecidas. Esta

acción permite visualizar de forma más clara, de cara a la realización de la propuesta. En este orden de ideas, la triangulación propone un análisis del fenómeno por diferentes personas para dar mayor fuerza a los hallazgos investigativos (Okuda & Gómez, 2005)

### **i) Los estudiantes**

La categoría que se relaciona está determinada con las debilidades en comprensión lectora. De esta forma el análisis de datos arroja las siguientes recurrencias: es evidente que la visualización de las imágenes y la asociación de ideas relacionadas con la lectura literal, inferencial y crítico intertextual responden al contexto inmediato; expresión lexical escasa. Hay una incipiente lectura inferencial de las imágenes y los textos escritos.

En el mismo sentido las respuestas a las aproximaciones predictivas son escuetas, escasa coherencia en la interpretación de las imágenes, ideas aisladas en la comprensión global del texto, la redacción de una secuencia narrativa, como elemento importante para la comprensión lectora, es deficiente. Existe dificultad en la identificación de pistas o indicios para llegar a deducciones o inferencias coherentes.

En cuanto a la postura crítica para llegar a un nivel de lectura más complejo, no hay asociación intertextual, la opinión es muy literal, no hace asociaciones representativas del contexto inmediato en este nivel de lectura. Los estudiantes argumentan ciertas ideas desarticuladas con el nivel de la lectura, igualmente en la observación directa se aprecia una buena participación de los estudiantes aunque las preguntas dirigidas a ellos se limiten más a la lectura literal. Sin embargo, es interesante apreciar en el taller de identificación de debilidades en comprensión lectora las respuestas que dan los estudiantes están plenamente contextualizadas a la realidad inmediata, solo en pocos casos se aprecia incoherencias en la interpretación de una imagen que no corresponde a lo esperado; no obstante la interpretación apunta más a lo literal.

Los estudiantes también consideran el tipo de lecturas que los docentes trabajan en su clase, deben ser más motivadoras e interesantes. Consideran que las lecturas son aburridas, poco entendibles y no tienen en cuenta las motivaciones. En la observación directa no se apreció de ninguna forma el trabajo con lecturas de libro-álbum con los niños. Los Estudiantes muestran un grado de interés superlativo en actividades relacionadas con el libro-álbum, las imágenes e historias ilustradas que representan situaciones asociadas a la realidad próxima de su entorno.

## **ii) El maestro**

La categoría relacionada con el quehacer docente se refiere a las didácticas utilizadas en las prácticas de aula en el caso de la comprensión lectora. Los instrumentos aplicados para este análisis son: la entrevista semiestructurada y la observación directa. Las recurrencias que surgen están expresadas de la siguiente manera: Ningún objetivo apunta a la utilización del libro-álbum como recurso importante para desarrollar comprensión lectora en los estudiantes, consideran los docentes que la comprensión lectora es fundamental para desarrollar competencias, los docentes expresan hacer énfasis en lecturas de textos literarios convencionales que lleven al estudiante a desarrollar niveles de lectura.

Los docentes consideran, en la entrevista semiestructurada, conocer y aplicar estrategias didácticas para la comprensión lectora, sin embargo, en la observación no se aprecia de forma sistemática una estrategia concreta, son actividades aisladas, que en algunos casos, no tienen continuidad y están desligadas. Hay que agregar a esto la cantidad de estudiantes que hay en un salón, donde el docente no se detiene a indagar, a explorar saberes previos, se enfoca al cumplimiento de una programación curricular.

Consideran que uno de los fuertes de la institución es trabajar en tipos de pruebas estandarizadas y las lecturas se enfocan en éstas para desarrollar adiestramiento en su desarrollo, si bien esta situación es importante, pero las lecturas son netamente instrumentalistas y mecanizadas, más no de carácter consciente que genere procesos metacognitivos. En el tema de lecturas con libro-álbum, son conscientes que el lenguaje de la imagen es importante para la comprensión, no obstante, no se observa la utilización de este recurso didáctico, en casos aislados aducen la utilización de estos recursos en poblaciones con necesidades educativas especiales, pero, en la práctica pedagógica no se observa la utilización de estos elementos didácticos que generan en gran medida un cambio en los paradigmas tradicionalistas en el plano de la didáctica de la comprensión lectora.

Algunos docentes consideran de suma importancia la capacitación y cualificación para lograr mejores aprendizajes en las prácticas de aula, sin embargo, algunos hace ya varios años que no lo hacen, en un solo caso la docente está en proceso de finalización de la maestría, sin embargo es trasladada a otro establecimiento educativo. Estos casos son reiterativos en docentes que, por su condición de provisionalidad, son movidos de su cargo a otras instituciones, cortan el proceso y afectan el aprendizaje. Igualmente en la observación de clase se identifica buena

participación en los estudiantes, a pesar de la cantidad; no obstante, la lectura que dirige el docente busca más un nivel literal, busca elementos de forma y temáticas de gramática, ortografía que si bien son importantes no privilegian el desarrollo de la comprensión lectora.

Generalmente las clases observadas son magistrales, los docentes utilizan recursos materiales, (bibliográficos, libros de texto), Sin embargo, las lecturas son netamente convencionales y poco motivadoras para los niños, donde se privilegia solamente el código escrito. Se nota confusión entre una acción didáctica y una estrategia bien estructurada, para llevar de la mano al estudiante en el camino de la comprensión lectora y el desarrollo de los niveles. Existe un esquema rígido de didáctica y hay barreras para superar el paradigma tradicional en materia de didáctica de la lectura, enfocada a una enseñanza instrumentalista y estandarizada que desmotiva la acción lectora en los estudiantes.

### **iii) El investigador**

Si bien los estudiantes de grado 6°-4 conocen algunos libros-álbum que han trabajado sobre todo en el ciclo primaria, no lo hacen a profundidad, la lectura es muy superficial y eso se evidencia en la poca apropiación de otros códigos del lenguaje distintos al escrito, por ejemplo la significancia que tiene el color, el tipo de letra, los enfoques fotográficos, propios de este recurso, la secuencia narrativa que llevan. Los estudiantes se sienten motivados por la utilización de este recurso, tanto de forma física como en formato digital. La lectura de un libro-álbum implica un cierto histrionismo e impostación de voces de parte del maestro para hacer atractivo su proceso de comprensión y el disfrute de una lectura eferente (Solé, 1998).

En el taller de identificación de debilidades en comprensión lectora, los estudiantes no tienen claro la elaboración de una secuencia narrativa, les cuesta expresar con imágenes y palabras una historia y generalmente hay una asociación del propio contexto con las historias que se presentan; esto en cierto sentido, es valioso porque a partir de las propias experiencias y pre-saberes se construye conocimiento.

Es necesario incursionar en la utilización del libro-álbum como recurso didáctico para apoyar la comprensión lectora, en este orden de ideas, es un recurso poco explorado que necesita ser potencializado en el aprovechamiento de diferentes códigos semióticos, en su versatilidad, por la utilización de elementos propios del cine, el cómic, la pintura, la fotografía entre otros.

Los niños necesitan de actividades y lecturas motivadoras que despierten el interés por aprender, por acercarlos a la lectura y desarrollar a través de estos, artefactos culturales, estrategias que indiquen una lectura inicial, durante y post-lectura. En el proceso de análisis de la imagen está inmersa la comprensión desde los tres niveles.

Finalmente, es importante reconocer que la aplicación de los instrumentos trae importantes reflexiones frente a la cuestión de la comprensión lectora, por ejemplo, es necesario introducir recursos didácticos que abarquen otras formas de lenguaje, la tecnología, el mundo post-moderno, el arte y la literatura, se compaginan para generar procesos alternativos; la oportunidad de abordar recursos literarios y artísticos inexplorados, subutilizados en su forma y fondo y desde ahí proyectar la propuesta de intervención.

#### **3.2.4. Conclusiones**

Los instrumentos aplicados con la rigurosidad requerida para este tipo de investigación revisten de un especial interés para lograr los resultados y análisis que se proyectan hacia qué tipo de propuesta se requiere. La entrevista semiestructurada a docentes, la observación directa, el taller de identificación de debilidades en comprensión lectora muestra insumos concretos y verificables en el contexto de la investigación, de esta forma, las conclusiones apuntan a lo siguiente:

La entrevista semiestructurada aplicada, permite ver las concepciones que tienen los docentes sobre aplicación de estrategias didácticas para la comprensión lectora, cómo asumen en las clases el proceso de comprender un texto, los recursos que utilizan y los que desconocen; igualmente la importancia que requiere como formas de cualificación para mejorar las prácticas de aula. Las concepciones sobre el uso de imágenes y el libro-álbum permitieron apreciar un desconocimiento casi total de didácticas apropiadas para desarrollar lectura inferencial y crítico-intertextual desde la perspectiva de estos recursos.

La observación directa permite corroborar lo afirmado en la entrevista, que en muchos casos, contradice con lo observado. Las clases tienen aún un tinte muy magistral, con lecturas convencionales, con recursos poco llamativos para los estudiantes, con una relación estudiante-maestro casi de pregunta-respuesta, en este caso se limita el ejercicio comprensivo que es más literal y de forma que de fondo. La utilización de libros de texto constriñe de cierta forma la capacidad que puede desarrollar el alumno cuando se enfrenta a un texto.

En los estudiantes se aprecia, un incipiente desarrollo de niveles de comprensión lectora. Ellos se muestran motivados a cosas y recursos nuevos, desarrollan mayor potencial lector si se los motiva de forma conveniente. Son participativos, muestran mucho las vivencias y el contexto y dan una interpretación de la realidad acorde a lo que vivencian en su familia, colegio, barrio, vereda. En este sentido, el recurso: libro-álbum es bienvenido y tiene acogida para buscar fortalecer la comprensión lectora. Este recurso permite disfrutar del goce estético, función propia de la literatura, a través de múltiples recursos de lenguaje que necesitan ser explotados.

Finalmente, la construcción de su propio recurso va a permitir un desarrollo lector que apunte a la comprensión lectora. Es decir, con la comprensión de su propia realidad, entenderá otras realidades locales, nacionales y mundiales de una sociedad que necesita de múltiples interpretaciones y de narraciones de pequeños relatos que muestran la cotidianidad, lo banal, lo ordinario, alejándose de lo “sublime” y convencional del mundo literario. Esas pequeñas narraciones, son valiosas para comprender el mundo de hoy.



**Figura 6. Triangulación de los resultados**

### **3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN**

#### **EL LIBRO-ÁLBUM, UN RECURSO INEXPLORADO, PARA CONTRIBUIR A LA COMPRENSIÓN LECTORA**

##### **3.3.1. Introducción**

De acuerdo al análisis exhaustivo de datos, que se realiza de acuerdo a los instrumentos de investigación aplicados, procedimientos, reflexiones y conclusiones, permiten advertir un panorama más claro frente a la problemática establecida. En esas condiciones, se plantea la propuesta de intervención, para buscar una alternativa de solución frente al ámbito de la comprensión lectora y el libro – álbum como “excusa” para buscar niveles de lectura mejores en los estudiantes focalizados para la investigación, en particular el grado 6°-4.

Los talleres proyectados, no pretenden imponer una metodología substancial, impositiva; hay que tener presente el contexto social, cultural, geográfico de los estudiantes y del entorno en general; en ese orden de ideas estas estrategias y actividades pueden ser sometidas a la discusión académica, pedagógica y didáctica, de forma especial con los actores inmersos en la investigación.

La propuesta pretende partir con un taller autobiográfico, cuyo objetivo es que el estudiante escriba y grafique la historia de vida y de la misma forma visualice la proyección a la escritura de un libro – álbum con vivencias familiares, sociales o escolares. Como se considera que la comprensión de una secuencia narrativa es fundamental para establecer niveles mayores en la apreciación literal e inferencial se proyecta un taller de estructuración de una secuencia narrativa a partir de un libro – álbum, en este taller los estudiantes construyen historias propias y las narran a partir de la construcción de las imágenes. Finalmente se contrastan con el texto original.

Las actividades, cuyos objetivos radican en aplicar estrategias para la comprensión mediante el código escrito y otros códigos no verbales, está dividida en 6 sesiones, cada sesión contiene la estrategia taller y busca el propósito de utilizar el libro – álbum para la comprensión y finalmente la producción textual de un libro – álbum contextualizado.

Esta propuesta pretende brindar a la institución educativa, a los actores y comunidad en general una opción para afrontar la problemática de la comprensión lectora de forma diferente,

que sea atractiva y motivadora para los niños. Es una propuesta que va a requerir comentarios, diálogos pedagógicos y mejoramiento en su operatividad y referentes conceptuales que, de forma permanente están en cambio. Cabe anotar, que la propuesta puede ser replicable en contextos afines a la institución intervenida con las respectivas adaptaciones al medio, donde se requieran elementos visuales, audiovisuales, libros-álbum y producción textual de recursos propios de los estudiantes.

En contextos diversos, como el caso de culturas afro-descendientes, comunidades indígenas, se debe tener muy presente las particularidades y adecuaciones en torno a su identidad propia; al fin y al cabo, el objeto de estudio radica en fortalecer la comprensión lectora a partir de un recurso como el libro-álbum. En ese sentido son aprovechables recursos como los petroglifos, ideogramas, simbologías e iconografía como lenguaje no verbal, propio de una cultura. Estudios como los de Rodríguez (2014-2015) ratifican la importancia que tiene la multiculturalidad e interculturalidad y el aprovechamiento del libro-álbum como recurso para lograr una educación literaria, artística y social.

### **3.3.2. Justificación**

La necesidad de abrir nuevos caminos hacia la problemática de la comprensión lectora motivante y significativa, los análisis de datos y reflexiones, llevan al planteamiento de esta propuesta. A través del análisis de datos, en los instrumentos aplicados, es preciso considerar la existencia de limitaciones, dificultades y debilidades en los estudiantes del grado: 6°-4 y en la didáctica utilizada en el aula de clase por parte de los docentes de lengua castellana.

De otra forma, el poco explorado mundo del libro-álbum, en el campo educativo, concretamente en el contexto regional específico, se convierte en el referente sobre el cual gira la propuesta de intervención; es decir, a través de este artefacto cultural, de la postmodernidad, la literatura juega a favor de la comprensión lectora; además los diferentes códigos semióticos que observan en él, se convierten en una joya en bruto para pulir y enriquecer los niveles lectores. En otras palabras, como “analfabetas visuales”, el libro-álbum, enseña y permite aprender más allá de la simplicidad aparente en que ha sido catalogado equívocamente (Colomer, 1996; Duran, 2008; Delgado, 2008).

En este orden de ideas, generar estrategias didácticas para la profundización, que apunten a mejorar los niveles de lectura, es un imperativo y una oportunidad para asumir, especialmente

en el momento en que los estudiantes comienzan la educación secundaria y están en una etapa transitoria entre la finalización del ciclo de básica primaria. Por el dinamismo, expectativa y vitalidad, el libro-álbum apunta a varias direcciones, entre ellas: la motivación hacia el comportamiento lector, la posibilidad de relaciones intertextuales literarias, sociales, culturales, etc.; la interacción con la gama de lenguajes que posee, y de forma explícita, el trabajo didáctico en la comprensión lectora, de forma concreta la lectura literal, inferencial y la postura crítica.

En los análisis de resultados, hay argumentaciones sobre la necesidad de empoderarse del libro-álbum porque es subvalorado y subestimado en las pretensiones. Los docentes, como se afirma, desconocen la riqueza semiótica, semántica y comunicacional que tiene éste. Es decir, la propuesta busca rescatar lo valioso que tiene este objeto de la cultura y por medio de él generar procesos significativos de fortalecimiento de la comprensión lectora.

Es importante recalcar que en algunos países latinoamericanos, como: Chile, (Ministerio de Educación de Chile – CRA 2006), se han realizado trabajos interesantes en el campo de lo visual y de los textos multimodales y permiten soportar conceptualmente esta iniciativa; de la misma forma autores como Colomer (1996), Doonan (2001), Silva (2005), Tejerina (2008), Durán (2008), Villegas (2010), Vásquez (2014) entre otros, ratifican la importancia del libro-álbum en la escuela, en niños y adolescentes.

### **3.3.3. Marco teórico de la propuesta**

En el acápite de referente conceptual se definen como ejes fundamentales: comprensión lectora, libro-álbum, lectura de imágenes, libro-álbum en secundaria, didáctica de la lectura. En estos términos, la propuesta concreta se sustenta en estos factores, hace un especial énfasis en la comprensión lectora y el libro-álbum como recurso útil y versátil para lograr mejores niveles de lectura, igualmente en las dificultades analizadas en la aplicación de instrumentos.

En la política pública educativa colombiana, los referentes: (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1994; Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2006; en adelante EBC y Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje Versión 2<sup>8</sup>, 2016, en adelante DBA) tienen relaciones teóricas, didácticas y metodológicas que sirven de guía para la estructuración de una propuesta de intervención que vaya en armonía con la normatividad educativa, sin que esta sea

---

<sup>8</sup> Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se han convertido en una propuesta, en construcción, y por esa condición, son susceptibles de revisión y mejoramiento; sin embargo son referentes a tener en cuenta en la articulación curricular de la propuesta en particular.

una camisa de fuerza que reduzca las posibilidades de alcance y trascienda en lo meramente preceptivo.

En el caso de los Lineamientos Curriculares (1994), en la sección de: “pensar ejes para propuestas curriculares y proyectos”, encontramos: factores asociados a medios de comunicación y lenguaje no verbal; también en los EBC (2006), refieren un factor asociado a: medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, subprocesos en relación al enunciado y factor respectivo. En el caso de los DBA (2014: 1ª. Versión), los derechos: 1, 5 y 8, determinan relaciones con la propuesta que se formula, en el sentido de abordar lenguaje verbal y no verbal para la comprensión.

Ya en la segunda versión de los DBA (2016), para grado 6º, se fusionan algunos elementos de la primera, por ejemplo: el derecho 2 expresa la vinculación de organizadores gráficos para lenguaje verbal y no verbal; igualmente en el derecho 6 y 8 apuntan a la comprensión y producción de textos verbales y no verbales con distintas intenciones comunicativas y características. Hay que recalcar sobre la transitoriedad de los DBA como propuesta en construcción, susceptible de mejoramientos que orienten lo concerniente al desarrollo lector.

La problemática de la comprensión lectora es un asunto de profundas investigaciones en el campo educativo, una de las principales dificultades en los establecimientos de educación se enfoca en preguntas como: ¿Por qué los estudiantes no leen?, ¿Por qué tiene dificultad el estudiante en la comprensión de un texto?, ¿Cuáles dificultades en comprensión lectora son las más evidentes?; estos y otros tantos interrogantes relacionados con la competencia lectora son motivo de preocupación en las aulas.

En este sentido Solé (1998) comenta la pregunta ¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? Y destaca la autonomía y la capacidad de identificar tipologías textuales de forma inteligente, aunque en algunos casos no se privilegien en la escuela, en estos términos la importancia de procesos metacognitivos para llevar al estudiante a desarrollar buenas capacidades lectoras dependen de las estrategias que se utilicen.

En el mismo sentido, Solé (1998) considera algunas actividades cognitivas que se deben privilegiar a través de diversas estrategias como por ejemplo: la comprensión del sentido explícito e implícito de la lectura, aportar a los conocimientos previos, empoderamiento de lo fundamental y descarte de lo superficial, identificar la coherencia interna del texto, confrontación

con lo que se piensa, la comprobación continua de la comprensión, ejercitación en inferencias de diversos tipos (hipótesis, predicciones, etc.) Esto hace pensar en la formulación de una propuesta pedagógica que integre estas acciones didácticas; éstas se compenetran con la estrategia básica de la proposición: pre-lectura, durante y post-lectura.

En el hilo de la reflexión teórica es importante recalcar la problemática de la posición crítica que el ser humano, en este caso el estudiante, asume frente a un producto textual, cultural, artístico y necesariamente las coyunturas globalizadoras y pluriculturales del presente siglo, exigen competencias de autonomía, liderazgo y apropiación de niveles discursivos diversos, en contextos complejos y en esa necesidad confluye la idea de lectura crítica. En estos términos, Cassany (1999) afirma: “En definitiva la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales a través de la lectura y la escritura” [...] (p. 114).

#### **3.3.4. Objetivo general de la propuesta**

- Intervenir e incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora, desde el uso didáctico del libro-álbum, y su proyección a la producción textual en contexto.

#### **Objetivos específicos de la propuesta**

- Proponer actividades didácticas que enfoquen el fortalecimiento de la lectura inferencial y crítica, desde el uso didáctico del libro-álbum.
- Desarrollar talleres didácticos con libros-álbum donde el estudiante comprenda e interprete el código escrito y otros códigos semióticos.
- Promover la comprensión lectora a partir de la producción de un libro-álbum contextualizado de los estudiantes.

### 3.3.5. Actividades de la propuesta

#### Taller No. 1. Taller Autobiográfico

**Tiempo estimado:** 150 Minutos

**Objetivo específico:** Generar expectativas en el estudiante para la producción de un libro-álbum, a través el relato de hechos vida de forma ilustrada.

**Tabla 4. Taller Autobiográfico**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>Contextualización – Saberes previos</b> La actividad concreta es el proceso de un taller denominado autobiográfico que pretende adentrar al estudiante en el desarrollo de la creatividad a través del dibujo y el relato escrito, establece algunas formas comprensivas en los ítems. La actividad está dividida en tres partes. Cada sección tiene un tiempo de 1 hora. En la primera sección se hace la explicación total de todo el taller y una retrospectiva de la vida de un ser humano desde el momento en que nace.</p> <p><b>Estructuración - conceptualización</b> Los estudiantes con el acompañamiento del docente investigador desarrollan las ilustraciones de los momentos más importantes de la vida, una línea de tiempo y una secuencia narrativa en forma de historieta. En la segunda parte se retoma la parte escritural sobre anécdotas, proyectos futuros, preferencias, sueños y descripción de su contexto.</p> <p><b>Transferencia - refuerzo</b> En la última sección se enfatiza en el entorno familiar y en las aspiraciones humanas y profesionales.</p>	<p><b>Materiales:</b> Hojas de block, fotocopias, crayolas, colores, esferos, video vean.</p> <p><b>Físicos:</b> Aula de clase, biblioteca.</p>	<p>Cada sección tiene su retroalimentación, discusión y meditación frente a lo realizado, es decir, el estudiante hace su propia reflexión que lo lleva a la evaluación formativa.</p>

#### Taller No. 2. Taller didáctico con un libro-álbum (La sorpresa de Nandi)

**Tiempo estimado:** 120 Minutos

**Objetivo específico:** Construir una secuencia narrativa a partir de un kit de imágenes, donde el estudiante vincula la comprensión visual de lo observado para tejer una historia coherente y con sentido.

**Tabla 5: Taller didáctico con un libro-álbum (La sorpresa de Nandi)**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>Contextualización – saberes previos</b> A partir de un conjunto de tarjetas con imágenes los estudiantes organizan, en grupo, una secuencia narrativa y a partir de ella, construyen un relato o cualquier texto de tipo narrativo para determinar su capacidad de observación y comprensión del lenguaje visual de las ilustraciones. Finalmente, los estudiantes socializan su secuencia y leen su producción textual.</p> <p><b>Estructuración - conceptualización</b> La actividad está dividida en tres partes de 2 horas cada sección. En la primera sección se hace la presentación inicial de la actividad, se explica el objetivo y los estudiantes en grupo, construyen la secuencia narrativa y su producción textual. En la segunda sección otro grupo de estudiantes realizan la misma actividad.</p> <p><b>Transferencia - refuerzo</b> Finalmente, en la tercera sección hay la publicación de los carteles y producciones textuales, se hace una marcha silenciosa y la discusión de algunos aspectos relacionados con la comprensión y la proyección del cuento original para establecer diferenciaciones de fondo.</p>	<p><b>Materiales:</b> Hojas de block, fotocopias de guía de instrucciones, tijeras, pegante, pliegos de cartulina, video vean, libro-álbum, diapositivas.</p> <p><b>Físicos:</b> Aula de clase, biblioteca.</p>	<p>En todos los momentos se hace la retroalimentación y la evaluación formativa.</p>

**Taller No. 3. Interpretación de imágenes en situaciones humanas (Libro-álbum: camino a casa.**

**Tiempo estimado:** 100 Minutos

**Objetivo específico:** Desarrollar habilidades para la lectura inferencial y crítico intertextual a partir de un libro – álbum “Camino a casa” como producto cultural de manifestación humana.

**Tabla 6. Interpretación de imágenes en situaciones humanas.**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>Contextualización – Saberes Previos</b>                      Actividad de pre-lectura para activar conocimientos previos.                      * El docente-investigador introduce la temática y realiza preguntas para indagar sobre los saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo entiendes el concepto de inferencia?</li> <li>• ¿Cuándo inferimos, trabajamos sobre supuestos o situaciones reales?</li> <li>• ¿Cómo asumir una postura crítica frente a un texto?</li> </ul> <p>* El docente-investigador presenta el video: “<b>Hombres de Negro</b>” y realiza preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la misión de los personajes?</li> <li>• ¿En qué se basa el personaje central para tomar las decisiones?</li> <li>• ¿Qué hace que el protagonista tome una decisión y no otra?</li> <li>• ¿Por qué el personaje descubre la solución de la tarea?</li> </ul> <p><b>Estructuración - conceptualización</b>                      Ubicación de la temática en un texto narrativo: libro – álbum, “Camino a casa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Narración de la historia e introducción del concepto de inferencia al relato, tiene en cuenta su color, formas, imágenes.</li> <li>* Los estudiantes observan, y escriben en la tabla de inferencias las deducciones extractadas a través de las preguntas y las pistas.</li> <li>* Socialización de algunas inferencias desde el ejercicio propuesto.</li> </ul> <p><b>Transferencia – Refuerzo</b>                      * El docente-investigador explica brevemente la rúbrica de evaluación, da pautas para el desarrollo y entendimiento de la rúbrica.                      * Los estudiantes se asignarán un puntaje, luego el docente revisa las rúbricas y finalmente en consenso se determina un acumulado para aplicar en la sesión.</p>	<p><b>Humanos:</b>                      Estudiante, docente-investigador</p> <p><b>Materiales:</b>                      Diapositivas.                      Video beam.                      Vídeo “Hombres de Negro”.</p> <p>Kits de elementos para el ejercicio de trabajo colaborativo.</p> <p>(Tabla de escritura de inferencias, pregunta sobre el video, roles para trabajo colaborativo.</p> <p>Formato de rúbrica de evaluación, imagen de una obra de arte)</p>	<p>Retroalimentación al final de la sesión.</p> <p>Rúbrica de evaluación formativa.</p> <p>Desarrollo de una tabla de identificación de inferencias.</p> <p>Hay que tener en cuenta que la evaluación formativa tiene en cuenta la reflexión del mismo estudiante en su proceso de aprendizaje.</p>

**Taller No. 4. Interpretación de obras de arte: conflicto armado en Colombia**

**Tiempo estimado:** 100 minutos

**OBJETIVO:** Analizar expresiones artísticas (pinturas), relacionadas con la problemática de la desaparición forzada, violencia y desplazamiento, identificar pistas para inferir su mensaje.

**Tabla 7: Interpretación de obras de arte.**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>Contextualización – Saberes Previos</b>                      Actividad de pre-lectura para activar conocimientos previos.                      * El docente-investigador retoma algunos aspectos de la clase anterior sobre el libro-álbum: “camino a casa”, hace una relación con las imágenes de obras de arte de pintores colombianos que han representado a través de su arte, el conflicto colombiano. Lleva a reflexionar a los estudiantes en las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué relaciones encuentran entre: “camino a casa” y las imágenes de las obras de arte?</li> <li>• ¿Qué les dice los colores y las formas artísticas?</li> <li>• ¿Por qué los artistas quieren recordar con estas pinturas el</li> </ul>	<p>- Kit con elementos para la clase: imágenes de obras de arte, tabla con preguntas y pistas para extracción de inferencias.</p> <p>-</p>	<p>Coevaluación</p> <p>Participación en clase con aportes relacionados con las obras de arte.</p> <p>Lista de chequeo sobre el desarrollo de la clase.</p>

<p>conflicto armado en Colombia?</p> <p>* El docente explica la metodología del taller y entrega el kit con elementos a cada grupo</p> <p><b>Estructuración – conceptualización</b></p> <p>* Cada grupo observa la imagen asignada para analizar brevemente las formas y mensaje.</p> <p>* Luego, las imágenes de las obras de arte son pegadas en la pared del salón de clase, se simula una pinacoteca, posteriormente los estudiantes realizan una marcha silenciosa observan todas las imágenes completas.</p> <p><b>Transferencia – Refuerzo</b></p> <p>* Después de haber realizado la marcha silenciosa los estudiantes formulan preguntas, buscan indicios o pistas para luego formular inferencias que se escriben en la tabla que suministra el docente</p> <p>* Finalmente, el docente-investigador hace la retroalimentación de la clase y genera el espacio para que los estudiantes formulen preguntas y tomen postura frente a las imágenes que observaron y su relación con el conflicto armado en Colombia y cómo desde el arte se generan opciones de rechazo contra la violencia.</p>	<p>- Cinta adhesiva.</p>	
--	--------------------------	--

**Taller No. 5: Descubrir lo escondido de las voces humanas (Libro-álbum: voces en el parque)**

**Tiempo estimado: 100 Minutos**

**Objetivo Específico:** Identificar, a través de la estrategia de búsqueda de inferencias, problemáticas humanas en el libro-álbum: “Voces en el Parque” de Anthony Browne.

**Tabla 8: Descubrir lo escondido de las voces humanas.**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>Contextualización – Saberes Previos</b></p> <p>Actividad de Pre-lectura</p> <p>* El docente-investigador presenta la carátula del texto e invita a los estudiantes a la observación detenida de las imágenes, la tipografía, el color.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué puede tratar el texto?</li> <li>• ¿Qué les dice el título: “Voces en el parque”?</li> <li>• ¿Cuál es la disposición de los personajes?</li> </ul> <p><b>Estructuración – conceptualización</b></p> <p>Actividad durante la lectura</p> <p>* El docente-investigador empieza a narrar la historia del libro – álbum y a profundizar en los pequeños detalles, así como cuenta la historia indaga a los estudiantes sobre pistas para inferir situaciones que no están tan visibles en el texto.</p> <p>* Los estudiantes descubren a través de la reflexión detenida, situaciones que a simple vista parecen imperceptibles</p> <p>* El docente-investigador recalca en la importancia de la alfabetización visual en este tipo de artefactos culturales.</p> <p>* Luego de narrar toda la historia y hacer el análisis enfatiza en que, en apariencia, un libro – álbum es simple, sin embargo, hay un mundo por descubrir en los diversos códigos semióticos.</p> <p><b>Transferencia – Refuerzo</b></p> <p>* En grupos, los estudiantes van a discutir los elementos fundamentales del libro – álbum: significado del color, tipografía en las voces, imágenes simbólicas, posiciones y elementos icónicos para determinar pistas e inferencias.</p>	<p>Hojas, diapositivas, video beam.</p> <p>Libro – álbum en formato digital y formato físico.</p>	<p>- Rúbrica de evaluación formativa.</p> <p>- Coevaluación</p> <p>- Participación en clase.</p> <p>- Retroalimentación sobre la importancia del libro – álbum y su diversidad de códigos semióticos.</p>

**Taller No. 6: Postura crítica a partir de una situación familiar (El libro de los cerdos)**

**Tiempo estimado: 100 Minutos**

**Objetivo Específico:** Comprender, desde elementos: escritos, gráficos, cromáticos y emocionales del libro-álbum: “El libro de los cerdos” de Anthony Browne, el mensaje que presupone y asumir una posición crítica frente a su rol como parte de una familia.

**Tabla 9: Postura crítica a partir de una situación familiar.**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>* Contextualización – Saberes previos.</b>  <b>Actividades de pre-lectura.</b></p> <p><b>* Introducción a la lectura del texto a partir de preguntas orientadoras que llevan a indagar los saberes y ubicación en el contexto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Expresa quienes integran tu familia?</li> <li>• ¿Te parece que en la familia debes contribuir con ciertas responsabilidades</li> <li>• ¿Cuáles actividades realizas en tu casa?</li> <li>• ¿Piensas que una mamá tiene que hacer todo en la casa?</li> <li>• ¿Qué significado le das a la carátula del texto y cuál puede ser su contenido?</li> </ul> <p>- Luego de las preguntas previas se introduce en la lectura del texto.</p> <p><b>Estructuración – conceptualización</b>  <b>Actividades durante la lectura.</b></p> <p><b>* En la lectura del libro-álbum es importante que se haga impostaciones y en todo caso se dramatice el texto, que vaya acompañado de preguntas y pequeños análisis de situaciones presentadas.</b></p> <p><b>* Se realiza la lectura en voz alta y paulatinamente, se indica y enfatiza en los colores, iconografía de las paredes, cambios físicos de los personajes.</b></p> <p><b>* Finalmente, en esta fase del trabajo colaborativo se establecen discusiones del relato y la comprensión de la situación presentada en el texto.</b></p> <p><b>Transferencia – refuerzo</b>  <b>Actividades después de la lectura</b></p> <p><b>* El docente investigador propone situaciones dinámicas para que el niño tome postura frente al texto y lo contextualice en forma verbal o escrita.</b></p> <p><b>* Se finaliza el taller con un conversatorio donde se habla frente a la temática, su comprensión y postura crítica.</b></p>	<p>Hojas, diapositivas, video beam.</p> <p>Libro – álbum en formato digital y formato físico.</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Trabajo colaborativo</p>

**Taller No. 7: Producción textual de un libro-álbum contextualizado**

**Tiempo estimado: 120 Minutos**

**Objetivo Específico:** Estructurar la producción textual de un libro-álbum desde la planeación, redacción, corrección y edición; en el que el estudiante relate los hechos de vida y situaciones significativas del contexto familiar, educativo y social y sea utilizado para desarrollar comprensión lectora.

**Tabla 10: Producción textual de un libro-álbum contextualizado**

ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><b>Planeación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo con el relato autobiográfico elaborado en el taller No. 1, el estudiante tiene unos insumos para empezar a planear el libro-álbum.</li> <li>• De las historias contadas en el relato autobiográfico el estudiante escoge lo que mejor le parezca y organiza las ideas para empezar a armar la historia. Tiene en cuenta que los textos escritos en el libro-álbum son cortos.</li> </ul>	<p><b>Materiales</b></p> <p>Formato de taller autobiográfico.</p> <p>Hojas de block</p> <p>Pliegos de cartulina</p>	<p>Rubrica de control de la producción del texto</p> <p>Todo el proceso se evalúa en cada etapa de la producción del libro-álbum.</p>

<p><b>Redacción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante realiza un borrador de libro-álbum donde cuenta una historia de vida.</li> <li>• El docente revisa el borrador, hace sugerencias, corrige errores y determina sugerencias.</li> </ul> <p><b>Corrección</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante realiza las correcciones y pasa nuevamente a revisión.</li> <li>• El docente revisa y realiza sugerencias para los ajustes finales.</li> </ul> <p><b>Edición</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante hace la versión final de su libro-álbum</li> <li>• Tiene en cuenta la ubicación de los textos y la posición de las imágenes.</li> <li>• La colaboración de los padres en la realización es un apoyo para la construcción.</li> <li>• Finalmente, está la versión de libro-álbum para su presentación.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> El taller como tal tiene una duración de 2 horas, sin embargo, todo el proceso es extenso ocupa varias semanas y de realización, corrección. En general el tiempo es de 2 meses para la realización de todo el proceso.</p>	<p>Colores Vinilos Lápices Regla Tijeras</p>	
---	--	--

### 3.4. Resultados y evaluación de la propuesta

Al terminar la educación básica, los estudiantes deberían concebir la imagen como un elemento importante de significación que les permite interactuar con el texto verbal, captar sus significados, decodificar cualquier signo, y hacer explícitos los contenidos del mismo; deben comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de texto [...] (Villa, 2008, p. 210)

Hasta este estado del proceso investigativo, en el que se aplican las actividades-talleres, es importante repensar en los resultados que proyectan dentro de la propuesta de intervención en armonía con el objetivo general y los objetivos específicos de la misma. Es conveniente recordar las actividades que se ejecutan: taller autobiográfico, taller didáctico con un libro-álbum (la sorpresa de Nandi), taller de interpretación de imágenes en situaciones humanas (libro-álbum: camino a casa), taller de interpretación de obras de arte: conflicto armado en Colombia, taller: descubrir lo escondido en las voces humanas (libro-álbum: voces en el parque), taller: postura crítica a partir de una situación familiar (libro-álbum: el libro de los cerdos) y taller de producción textual de un libro-álbum desde el contexto.

Cada uno de ellos aporta desde su objetivo y perspectiva a la aplicación de la propuesta y de carácter decisivo al fortalecimiento de la comprensión lectora en los sujetos participantes: los estudiantes del grado: 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos, y la utilización el libro-álbum como recurso didáctico inmejorable para tal efecto. A continuación se reseñan los resultados y su proceso de valoración.

### **3.4.1. Taller No. 1. Taller Autobiográfico**

Este taller plantea un objetivo claro: incitar al estudiante a relatar historias de vida del contexto familiar, social, educativo; el taller combina el proceso escrito con el visual e introduce actividades necesarias para la comprensión como: elaboración de una secuencia narrativa ilustrada, el orden cronológico de acciones, los criterios de conocimientos previos, la lectura explícita e implícita de la realidad que lo rodea, las proyecciones futuras, todo esto con el fin de servir de insumo para el taller de producción textual que proyecta la construcción de un libro-álbum contextualizado, es decir que hable del entorno inmediato, la realidad existente, la cultura, el quehacer educativo y las relaciones sociales inmersas en estas dinámicas.

El taller se realiza con el acompañamiento permanente, la actividad de la secuencia narrativa es reforzada y de forma evidente, el estudiante demuestra una apropiación del aprendizaje y comprensión del objetivo que lo motiva a generar expectativas frente a la producción textual; además la interiorización de la historia de vida representa una oportunidad para la reflexión, la comprensión de su entorno, lo invita a interpretar la realidad.

En la parte gráfica y visual el estudiante es consciente de otros lenguajes que le ayudan a la interpretación denotativa y connotativa, la posición de las imágenes es otro aspecto relevante, la simbología propia y de la cultura le ayudan a relacionar estos códigos con la parte escritural. Como Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) lo afirman:

Cotidiana y espontáneamente, estamos siempre realizando relatos ya sea a otros o a nosotros mismos. Estos relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos. (p. 31)

Desde la visión evaluativa y sus resultados, este taller aporta herramientas importantes para la comprensión lectora como: la identificación del propio yo, es decir, que el estudiante se siente identificado, entiende el contexto en el que vive, la retrospectiva de la cotidianidad; en el análisis del entorno en el que está, refleje, por ejemplo, la cultura, la forma de pensar y la proyección de futuro; en la graficación de las historias de vida, recrea visualmente hechos significativos del inmediato presente y futuro, abordaje de una secuencia narrativa graficada y escrita para lograr identificar elementos de la comprensión lectora, la proyección a un elemento estético (libro-álbum) para discernir la realidad existencial desde la escritura y lo visual, las deducciones de situaciones cotidianas para entender al otro y a sí mismo. Ruíz (2011) considera importante lo siguiente:

La construcción de relatos de corte autobiográfico por parte de los estudiantes para reconocer aspectos personales y familiares; desde los hábitos, gustos, disgustos, limitaciones necesidades, entre otros, permiten comprender la importancia del pasado, sus referentes, origen, sus relaciones y así poder resolver algunas preguntas de: ¿quién soy yo? (p. 33)

Todos estos elementos plantean insumos a los estudiantes para, desde ahí, generar las fases de: planeación, escritura, corrección y edición que desarrollan los estudiantes en el taller No. 7 para proyectarlo a la comprensión de la realidad inmediata. El taller autobiográfico es clave para fundamentar la comprensión contextual de espacio y tiempo y ubica al estudiante en un rol de protagonista de la interpretación del mundo y lo que lo rodea.

#### **3.4.2. Taller No. 2. Taller didáctico con un libro-álbum (La sorpresa de Nandi)**

El uso de un primer libro-álbum enfoca su objetivo en la estructuración de una secuencia narrativa a partir de la organización de imágenes sin texto escrito. *La sorpresa de Nandi es un libro-álbum* escrito por Eileen Browne, cuenta la historia de una niña (Nandi) en una aldea de África y desea llevarle frutas frescas a Tindi, amiga de Nandi, en otra aldea cercana; el relato despliega una secuencia narrativa en la que diversos animales de la sabana africana se comen las frutas que lleva en su canasto, sin embargo, al final una cabra se suelta choca contra un árbol y hace caer en el canasto mandarinas, la fruta preferida de Tindi; ya en la llegada a la aldea Nandi se lleva una gran sorpresa, pues las frutas que llevaba se convirtieron en mandarinas.

El taller también indaga saberes previos, hipótesis predictivas y ejercicio inferenciales a partir de un conjunto de imágenes que tienen que organizarse y plantear a partir de esta estructura una historia escrita. En estos términos, la secuencia narrativa no sólo le apunta a la organización de eventos lineales sino a procesos de pensamiento más complejos como el esfuerzo inferencial que exigen la comprensión del contexto, el mensaje y los elementos visuales que se suman en el libro-álbum.

A través de una actividad lúdica de observación, organización e interacción de trabajo colaborativo, los estudiantes construyen la secuencia narrativa e inventan otras formas de asumir la historia diferente a la original. Durante el desarrollo de la actividad se evidencia de forma oral las deducciones, pistas y preguntas que plantean los estudiantes al observar las imágenes y organizarlas en una secuencia. Después de terminar esta parte, los estudiantes realizan una marcha silenciosa, leen las producciones a los demás compañeros y se presenta el libro-álbum original, se hacen las comparaciones correspondientes y se contrastan algunas hipótesis predictivas.

### **3.4.3. Taller No. 3 Interpretación de imágenes en situaciones humanas (Libro-álbum: camino a casa)**

En el tercer taller titulado: *interpretación de imágenes en situaciones humanas*, el libro-álbum escogido es: *camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Camino a casa es un libro-álbum colombiano que recoge muy bien el sentir emocional de la problemática del desplazamiento y desaparición forzada expresada a través de una niña que aparentemente ha perdido a su padre y dentro de su fantasía un león es su compañero en la gran ciudad; la niña asume actividades propias de los adultos y una fotografía hace de enlace entre la imagen de su padre y el león como símbolo de protección, fuerza y respaldo. El libro-álbum muy bien logrado refleja en muchos casos situaciones de la cotidianidad local de los estudiantes en situaciones similares.

Este taller propone el objetivo de: desarrollar habilidades para la lectura inferencial y crítico intertextual a partir de un libro-álbum como producto cultural de manifestación humana. Éste permite desarrollar actividades acordes con la estrategia de comprensión lectora propuesta por Solé (1998) antes, durante y después de la lectura. Es importante resaltar aquí el énfasis en los saberes previos, en las hipótesis predictivas a partir de la carátula del texto, el ejercicio

intertextual con el tema de la violencia y el desplazamiento forzado y la contextualización de situaciones similares en el ámbito local de los estudiantes. También el énfasis recae en la identificación de pistas para llegar al reconocimiento de inferencias que muestra el texto escrito y las imágenes desde su complementariedad. El taller logra que el estudiante se habitúe a elementos visuales: color, imágenes, gestos, posiciones para determinar mensajes.

En estos términos, Morales y Suarez (2015) comentan, a propósito de *camino a casa*, algunos aspectos de suma importancia como la polifonía de sujetos, la indiferencia individual, social y política, la fantasía representada en un león en la ciudad y la cromatización para mostrar el anonimato de las víctimas frente a las sugerencias infantiles de la niña. Además todos los elementos de la ciudad confluyen en un ambiente de soledad y de indiferencia que abruma al lector. Estos elementos visuales confrontados con la escritura intervienen y reconocen en el estudiante la necesidad de protección, apoyo y compañía; de esta forma el niño realiza un amplio análisis literal, inferencial y crítico-intertextual.

#### **3.4.4. Taller No. 4. Interpretación de obras de arte: conflicto armado en Colombia**

En el cuarto taller titulado: *interpretación de imágenes de obras de arte: conflicto armado en Colombia* traza el objetivo de: analizar expresiones artísticas (pinturas), relacionadas con la problemática de la desaparición forzada, violencia y desplazamiento, identificar pistas para inferir su mensaje.

Éste se contrasta con el taller anterior desde la temática del desplazamiento forzado y le agrega una nueva faceta que es el análisis crítico de las obras que muestran escenas dolorosas aunque esperanzadoras; en ese contexto, el taller efectivamente busca la intertextualidad entre la situación histórica de Colombia, lo que cuenta el libro-álbum y las obras pictóricas.

En efecto, el taller crea un museo virtual donde el estudiante dialoga y recoge experiencias de sus compañeros para argumentar a partir de las imágenes y fundamentar sus posturas desde el nivel crítico-intertextual. El estudiante es consciente de los mensajes de las pinturas y considera relevantes, motivadoras y llamativas para su aprendizaje. Lo significativo del taller radica en la observación de detalles que se encuentran implícitos en las pinturas, la asociación de situaciones cotidianas y los elementos cromáticos que le brindan infinidad de informaciones tanto explícitas como implícitas al estudiante.

En el anterior taller se recoge también la memoria histórica de un pueblo que olvida muy rápidamente y en esta dinámica lo que persigue igualmente el mensaje de las pinturas es despertar del sopor de la indiferencia a la sociedad, en concreto, generar espacios de diálogo y postura personal en los estudiantes y de hecho las discusiones que se generan son muy interesantes. Es significativo la correspondencia que se le otorga al análisis de la imagen, los estudiantes de hoy están acostumbrados a una gran cantidad de elementos visuales propios de la tecnología, los medios masivos de comunicación, las redes sociales y otros elementos del nuevo milenio; sin embargo, el arte como opción de aprendizaje está desarticulada y en muchos casos minimizada como uso exclusivo de analistas intelectuales y críticos de arte.

Esta premisa se desvirtúa al compenetrar al estudiante con la pintura para encaminarlo no como un gran erudito sino como un sujeto que propone otros diálogos y posturas a partir de lo observado. Barragán y Gómez (2012) afirman sobre la imagen: “fundamentalmente, nos apoyamos en la sospecha de que esta clase de imágenes, rica en una amplia gama de recursos retóricos y sobrecargadas de valor simbólico e ideológico, postulan un ideal de lector crítico, sagaz y analítico” [...] (p. 85-86)

#### **3.4.5. Taller No. 5: Descubrir lo escondido de las voces humanas (Libro-álbum: voces en el parque)**

El quinto taller: *Descubrir lo escondido de las voces humanas libro-álbum: voces en el parque* de Anthony Browne, considera el objetivo de identificar, a través de la estrategia de búsqueda de inferencias en problemáticas humanas en el libro-álbum: “*Voces en el Parque*” de Anthony Browne. Este texto narra de manera polifónica en cuatro voces la rutina de un paseo en el parque desde diferentes perspectivas: una mamá autoritaria y prejuiciosa, un papá desempleado, cansado y desilusionado por las injusticias laborales, un niño de buena condición social, solitario, aburrido en su gran casa y temeroso de actividades al aire libre y una niña que irradia alegría y ternura, todo lo ve con otros ojos y unos perros que liberados de los prejuicios humanos juegan durante toda la narración.

Guiado por la estrategia de comprensión lectora común a todos los talleres, escudriña en las hipótesis predictivas, saberes previos, narración de la historia y análisis crítico de las situaciones presentadas para posteriormente generar un espacio de diálogo en elementos visuales:

color, metáforas visuales, pinturas, tipografía para generar un constructo intertextual que determine una postura desde su visión como lector.

Hay que hacer énfasis en la literalidad que muestra aún el ejercicio comprensivo porque el estudiante no logra habituarse al bagaje visual ofrecido por este libro; también hay que rescatar la participación y motivación por la lectura y la profundización en la alfabetización visual. El taller hace énfasis en los aspectos cromáticos, visuales, tipográficos en los estudiantes para que ellos descubran inferencias y situaciones que de forma aparente no están explícitas; esto trae como resultado un nuevo panorama de interpretación y comprensión para que ellos afronten la lectura de forma novedosa y no convencional como comúnmente está acostumbrado.

En concordancia con lo anterior, Doonan (2001) afirma: “*Voces en el parque* es un ejemplo extremo que sirve para colocar en primer plano las formas por medio de las cuales se construye la ficción narrativa y también para entender que es un libro-álbum” (p. 6). Con este taller el estudiante entiende que la lectura de este tipo de productos textuales no es tan simple como aparenta y se interesa por descubrir aún más la polifonía no únicamente de las voces sino de todos los elementos propios de este tipo de textos para conformar un constructo comprensivo más complejo.

#### **3.4.6. Taller No. 6: Postura crítica a partir de una situación familiar (Libro-álbum: el libro de los cerdos)**

El sexto taller: *Postura crítica a partir de una situación familiar libro-álbum: el libro de los cerdos* de Anthony Browne, explicita el objetivo: comprender, desde elementos: escritos, gráficos, cromáticos y emocionales del libro-álbum: “El libro de los cerdos” de Anthony Browne, el mensaje que presupone y asumir una posición crítica frente a su rol como parte de una familia. *El libro de los cerdos* es un texto que retoma la temática de la equidad de género, una mamá que vive siempre sometida al mandato del esposo y a las exigencias de los hijos, el aspecto cromático indica el estado de ánimo de los personajes. De pronto, mamá deja una nota que dice: son unos cerdos, con esto da una lección a sus hijos y esposo para que ellos valoren la importancia de la cooperación en el hogar.

Recurre, como es usual en los talleres, a la estrategia comprensiva de Solé (1998), la ubicación en el contexto familiar es determinante para iniciar las actividades, el estudiante reflexiona a partir de la explícita carátula que observa y deduce las situaciones que

posteriormente muestra la historia, analiza, de igual forma, aspectos cromáticos, encuadres y relaciones entre el creador y el observador.

La identificación de pistas e inferencias le proporcionan asumir, a partir de un breve conversatorio, una postura crítica frente al rol de los hijos y el padre el tema de la equidad de género y desde ahí construye propuestas que lo conducen a una lectura intertextual y contextualizada de su papel como hijo en el núcleo de la familia. Es importante resaltar como el estudiante integra su saberes previos y ejerce comentarios entre ellos para identificar aspectos relevantes que el texto suministra a raíz de los elementos escriturales, cromáticos, pictóricos variados, que enriquecen el diálogo de saberes para lograr una mejor comprensión lectora. Ortiz (2015) afirma en el análisis que le hace a este texto:

Gracias a la utilización de este recurso en el aula, el maestro contribuye a reforzar en los escolares la alfabetización visual, es decir, la habilidad para entender e interpretar las imágenes, aprendiendo así a descifrar mensajes visuales y diseñar comunicaciones visuales con significado. (p. 31)

Es innegable cómo en este taller, muchos estudiantes se vieron identificados con la historia por la proximidad de la temática, el asunto de la equidad de género es crucial; los estudiantes muestran un avance importante en la lectura de las imágenes, hay una nueva forma de lectura.

#### **3.4.7. Taller No. 7: Producción textual de un libro-álbum contextualizado**

El séptimo taller: *Producción textual de un libro-álbum contextualizado* asume el objetivo de estructurar la producción textual de un libro-álbum desde la planeación, redacción, corrección y edición; en el que el estudiante relate los hechos de vida y situaciones significativas del contexto familiar, educativo y social y sea utilizado para desarrollar comprensión lectora. El insumo fundamental para iniciar la producción es el taller autobiográfico, con esto el estudiante inicia las primeras ideas.

Un taller muy ambicioso que recoge insumos e historias de vida que sean representados a partir una historia escrita y contada con imágenes. Hay que recalcar la disposición de los estudiantes frente a este reto; sin embargo, algunos aspectos de diseño gráfico quedan en el tintero para fortalecer en el siguiente ciclo de la investigación. Este taller demuestra la capacidad

creadora de los niños y el interés de contar un relato desde otra perspectiva a la que está habituado como el caso de los cuentos y desde ahí asumir la propia comprensión de la realidad.

La construcción en sus etapas mencionadas lleva bastante tiempo para consolidarse como producto original de los estudiantes. Si bien el taller está diseñado al final de la etapa de la propuesta, la construcción demanda mayor tiempo en la escritura, diagramación y corrección de un primer borrador. En la construcción del libro-álbum irradia la creatividad y los sentimientos y emociones de los estudiantes. Se entiende que la construcción de un libro-álbum no es un trabajo fácil porque requiere de conocimientos profundos en diseño gráfico; sin embargo, como propuesta inicial de escritura es válida su construcción.

En el camino, los estudiantes comprenden su propia realidad; este ejercicio escritural va en doble vía: comprensión de su contexto cotidiano y recurso didáctico para el trabajo con otros estudiantes en la comprensión lectora.

#### **4. Conclusiones y reflexiones**

Existe un antes y un después de la propuesta de intervención en sus diversas fases: formulación de la problemática, objetivos, antecedentes, referentes conceptuales, referentes metodológicos, aplicación de instrumentos, análisis de datos, formulación de la propuesta, ejecución y reflexiones.

Un antes, es la ilusión de proponer una investigación de esta condición y desde la visión de la investigación-acción que, de cierta forma, es un reto materializado, las divagaciones, imprevistos, obstáculos, temores para sortear este esfuerzo académico complejo, conducen a la reflexión pedagógica más allá de esta alternativa que sugiere fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.

Un después, en el sentido de esa transformación de docente en el aula a observador de situaciones problemáticas de aprendizaje para indagar e investigar el porqué, el cómo, el cuándo, el dónde y así contribuir desde un área de formación a la solución de una problemática. Este ejercicio investigativo, por demás en algunos momentos agobiantes y desgastantes, arroja criterios de reflexión muy profundos del quehacer docente.

Un tema apasionante y complejo es el de la comprensión lectora y más desde la direccionalidad del libro-álbum que demuestra, en todos sus aspectos, elementos totalmente

enriquecedores para generar procesos significativos de lectura en torno a la motivación, el comportamiento, lector y el desarrollo de niveles comprensivos.

Una visión de la propuesta que se opone a los imaginarios colectivos de la didáctica de la lectura para adolescentes para romper, en el buen sentido, con los esquemas instrumentalistas y canónicos; en estos términos la propuesta abre otras posibilidades muy válidas en la lectura.

Unos avances importantes, pero no definitivos, en el proceso de investigación que conllevan a pensar en el siguiente ciclo de la investigación. El adentrarse a la alfabetización visual, el análisis de elementos iconográficos le ha brindado un plus a este trabajo.

Una acción fundamental es hablar de las condiciones pedagógicas e investigativas que este trabajo académico genera en la autorreflexión como maestro. La maestría en educación permite abrir un panorama muy amplio en el terreno de la investigación en el aula; se considera que el maestro del siglo XXI debe abordar desde varios ámbitos nuevos retos, nuevos paradigmas y nuevas experiencias que enriquezcan el área de conocimiento específica.

La investigación-acción propone abrir nuevos ciclos de experimentación e interacción en el aula. El paradigma cualitativo permite la construcción de un sujeto político más responsable de la misión generacional de la educación. El alumno y el maestro como sujetos de cambio permanente alienan su pensamiento desde la perspectiva social de la metodología investigación-acción. Nuevos ciclos para fortalecimiento del proceso vienen para fortalecer la cuestión de la comprensión lectora.

Una propuesta que requiere de dos ingredientes: convencer a los colegas del área de formación en lenguaje que esta propuesta es válida y se convierte en una oportunidad inmejorable para fortalecer la comprensión lectora y auto-convencimiento de creer en el trabajo realizado y los frutos que en el presente y futuro arrojan, a la luz del uso didáctico del libro-álbum. Es perentorio entender que el estudiante de grado 6°-4 ve con otra panorámica la lectura, su comprensión porque tiene mejores elementos para abordar los estudios y la propia realidad escolar, familiar y social. De seguro que él visualiza otras ópticas mejores para afrontar los retos.

## 5. Bibliografía

- Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Barragán, R. y Gómez, W. (2012). *El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales*. En revista Íkala. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.
- Brunhoff, J. (2005). *Historia de Babar el elefantito*. Alfaguara. Bogotá.
- Delgado Sánchez, S. (2014). *La importancia de la imagen en la literatura infantil: una propuesta didáctica*. (Trabajo de fin de grado) Universidad de Jaén, Andalucía, España.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani. Bogotá. Colombia
- Díaz, F (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructiva. Mc Graw Hill, México. Cap. 4 y 5
- Enríquez, M. y Botina, P. (2016). *Comprensión lectora a través del libro álbum en la escuela unitaria* (Tesis de maestría) Universidad de Nariño, Facultad de Educación, San Juan de Pasto, Colombia.
- Falkoner, E. ([1878], 1992). *La casa que Jack construyó*. Lumen. Barcelona.
- Habermas, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, Taurus.
- Hallyday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*, en: Forma y función No. 9, Departamento de lingüística Universidad Nacional. Bogotá.
- Infante, J. (2015). *La infancia prehispánica, una recreación a través del libro ilustrado* (trabajo investigativo de posgrado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Izquierdo, J. y Moreno, A. (2012) *Cuentopía libro-álbum para niños en el que se promueve la práctica de valores*. (Proyecto de pregrado) Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- IEE Normal Superior San Carlos, (2016). *Proyecto educativo institucional. La Unión-Nariño*.
- Manosalva, K. y Jiménez, A. (2015). *El libro-álbum como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjero de nivel I en el grado sexto de la institución educativa distrital república de Colombia jornada nocturna*. (Trabajo de pregrado) Universidad Libre, Bogotá.

- Maturana, C. y Ow, M. (2016) *Multimodalidad y educación, claves de educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile. Serie praxis: biblioteca tecnicopedagógica. Editorial Santillana. 13/09/2016.
- Mendoza, D. y Reyes, Y. (2013). *Comprensión e interpretación del texto narrativo libro álbum: voces que convocan la armonía de sonidos en las narraciones familiares y escolares*.(Proyecto de pregrado) Universidad de Antioquia, Bajo Cauca, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. CERLALC. (2005). *Proyecto Mil Maneras de Leer. Guía Práctica para navegar en la biblioteca*. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Documento No. 3. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Colección semilla: libros para sembrar y cosechas bibliotecas escolares*. Catálogo 2014. —I. Ed.— Serie Río de Letras Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*. 2ª. Versión. Estrategia comunicaciones Ltda. Panamericana impresos. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Cuadernillo ICFES, cuadernillo de pruebas, ejemplo de preguntas*. UNIDEA. Bogotá.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks Work (Children's Literature and culture)* Rutledge. New York.
- Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. En revista de educación, número extraordinario p.p. 121-138.
- Rincón, G. y Castaño, A. (2011). *Orientaciones para el desarrollo de competencias de Lenguaje en el aula. Grados 4° y 5°*. Módulo 3. Bogotá MEN (obra inédita)
- Roa, M. (2014). *El libro-álbum y la noción de infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño* (Trabajo de pregrado) Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rodríguez et al. (2015). *Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto imagen) en el aprendizaje de los niños y las niñas de transición*. (Trabajo de investigación en pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula, orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: MEN. CERLALC-UNESCO.

- Sepúlveda, H. (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro-álbum*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- Villegas, F. (2010). *Aproximaciones a una historia del libro álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes en Chile*. (Trabajo de investigación en doctorado) Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Villa, N. (2008) *Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora*. En revista interamericana de bibliotecología. Ene-jun vol. 31, No. 1, p. 207-225

## Webgrafía

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación una concepción de aprendizaje significativo*. En ediciones universitarias de Valparaíso. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.ucvl.cl/web/euv.pdf> 29/05/17
- Aguaded, I. y Pérez, M. (1995). *La imagen de la imagen*. En comunicar 4. 64-68. Universidad de Huelva. Huelva – España. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ignacio\\_Aguaded/publication/28147277\\_La\\_imagen\\_de\\_la\\_imagen/links/00b495162a70ee9341000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ignacio_Aguaded/publication/28147277_La_imagen_de_la_imagen/links/00b495162a70ee9341000000.pdf) 22/09/2016.
- Agüero, E. y Govea, L. (2008). *Las preguntas previas como estrategia de prelectura en la Comprensión de textos descriptivos en inglés*. En revista Laurus. Universidad pedagógica experimental libertador. Caracas-Venezuela. Recuperado en <http://www.reddalyc.org.oa?id=76111716016.pdf> 03/07/2017
- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación en el instituto pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de investigación, año 9, No. 2, 187-202. Recuperado de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401526/Alvarado\\_L.\\_Garcia\\_M.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401526/Alvarado_L._Garcia_M.pdf) 24/09/2016
- Angulo, J.F. (1990). *Investigación-acción y currículo: una nueva perspectiva en la investigación educativa*. Investigación en la escuela No. 11, 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116776> 24/09/2016
- Arenas, C. (s.f.). *Lo narrativo y visual de “voces en el parque” : una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=lo+narrativo+y+lo+visual+en+voces+en+el+parque&btnG=pdf](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=lo+narrativo+y+lo+visual+en+voces+en+el+parque&btnG=pdf).24/10/2017
- Arias, M. (2013). *El libro-álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar*. (proyecto de investigación en pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1572/1/PA0790.pdf> 17/08/2016
- Blake, C. (2015). *Enseñar literatura con libros metaficticiales para niños*. En memoria académica: compartimos lo que sabemos. Repositorio institucional de la facultad de humanidades de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/pdf> 09/09/2017
- Cassany, D. (1999). *Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. En revista Taryba. Universitate Pompeu Fabra. Barcelona- España. Recuperado en <http://www.upf.es/dtf/xarxa/pral/> 20/09/2016

- \_\_\_\_\_ (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Recuperado en [https://aulavirtualbb.ucn.edu.co/bbcswebdav/institution/.../lectura\\_critica\\_3\\_1.pdf](https://aulavirtualbb.ucn.edu.co/bbcswebdav/institution/.../lectura_critica_3_1.pdf)
- Castedo, M. (2008). *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes*. En XXII congreso mundial de lectura. San José de Costa Rica. Recuperado de [http://colección.siaeducación.org./sites/default/files/files/3.didactica\\_lectura.pdf23/10/17](http://colección.siaeducación.org./sites/default/files/files/3.didactica_lectura.pdf23/10/17)
- Chiuminatto, M. (2011). *Relaciones texto-imagen en el libro-álbum*. Revista Universum No. 26. Vol. 1, Talca, 59-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6502776900420/09/2016>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). *La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. *Laurus* Vol. 14 No. 27. 96-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf> 24/09/2016
- Colomer, T. (1996). *El álbum y el texto*. Peonza No. 39 27-31. Recuperado de <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2015/Jornada%20II/Maestros/Opcional/2-El%20C3%81lbum%20y%20el%20texto-%20Colomer.pdf> 22/09/2016
- Cornejo, M. Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). *La investigación con relatos de vida: pistas, y opciones del diseño metodológico*. En revista Psikhe Vol. 17, No. 1, 29-39. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Recuperado de [http://www.scielo.php?pid=SO718-2282008000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.php?pid=SO718-2282008000100004&script=sci_arttext&tlng=pt).
- Delgado Almansa, M. (2008). *Álbumes ilustrados que hacen soñar a los adolescentes*. Educación y biblioteca No. 164, 22-25. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119505/1/EB20\\_N164\\_P22-25.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119505/1/EB20_N164_P22-25.pdf) 28/09/2016
- Doonan, J. (2001). *El libro-álbum moderno: suficientemente bueno para niños*. Enlaces con la crítica No. 2 1-16. Recuperado de <https://bibliotecasescolaresargentinas.wordpress.com/2012/04/26/el-libro-album-moderno-suficientemente-bueno-para-ninos-jane-doonan/> 21/09/2016
- Duran, T. (2008). *Aprendiendo de los álbumes*. Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de investigação em leitura, Literatura infantil e ilustração. Braga. Universidade do Minho. Recuperado de [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_aprendiendo\\_de\\_los\\_albumes\\_d.pdf20/09/2016](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf20/09/2016)
- Fundación Bancolombia. (2012). *Educación. Fundación Bancolombia*. Bogotá. Recuperado de <http://educacion.fundacionbancolombia.org/index.php/programas-proyectos/item/225-las-letras-van-por-colombia>
- Izquierdo, B. Arellano, P. & Gómez, O. (2013) *La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas*. En Revista de

Educación Mediática y TIC. Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2871>

Jouini, K. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. En revista Aldadis.net. Recuperado de <http://www.aldadil.net/revista4/04//imagen/04jouini.pdf>. 22/10/17

Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Agenda académica Volumen 7*, No. 1, 27-39. Recuperado de [http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ\\_InvAccionenelAulapag27\\_39.pdf](http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf) 24/09/2016

Ministerio de Educación Nacional. CERLALC. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura: "Leer es mi Cuento."* Recuperado de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf) 19/10/2016

Morales, A. y Suárez, A. (2015). *Conflicto y memoria en el libro-álbum camino a casa*. En revista Enunciación 20 (2), p.p. 222-235. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/cc67349f625d3ad8feda987280b73be/1?pq-origsite=gsholar&cbl=2042916>

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). *Métodos de investigación cualitativa: triangulación*. En Revista Colombiana de Psiquiatría. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de <http://redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf> 11/09/17

Ortiz, M. (2015) *El álbum ilustrado: el libro de los cerdos de Anthony Browne*. (Trabajo de grado) Universidad de Cantabria, Facultad de Educación. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/9349> 12/11/17

Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En revista peruana de psicología. Lima. Recuperado de <http://pdfs.semanticscholar.org/2b07/a039051da00c48ea92a78345dbbbd686567.pdf> 07/10/16

Rabasa, M. y Ramírez, M. (2013) *Tramas y trampas de un género que sigue construyéndose: El libro-álbum*. En memoria académica. V jornadas de poéticas de la literatura Argentina para niños. La Plata-Argentina. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2736/ev.2736.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2736/ev.2736.pdf) 22/10/2017

Rodríguez, D. (2014-2015). *El álbum ilustrado como recurso para trabajar el multiculturalismo en las aulas*. (Trabajo de fin de grado) Universidad de la Laguna. San Cristóbal de la Laguna. Tenerife-España. Recuperado en <http://riull.ull.es.pdf>.20/09/17

Ruíz, J. (2011). *Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones*. En Revista teoría y praxis investigativa, vol. 6. CID/Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es> pdf. 25/09/17

- Sanz, A. (2005). *La lectura en el proyecto pisa*. En revista de educación. Comunidad foral de Navarra. Recuperado de [http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres\\_files/lectura\\_proyecto\\_pisa\\_sanz\\_1.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/lectura_proyecto_pisa_sanz_1.pdf) 24/10/2017
- Santibáñez, L. (2015). *Creación de libros-álbumes en primaria: una propuesta didáctica de trabajo colaborativo* (Trabajo de grado: grado de maestro en educación) Universidad de Cantabria. Recuperado en <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6610/Santiba%F1ezGonzalezLucia.pdf?sequence=1>
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf> 22/09/2016
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Grao. Barcelona. Recuperado de [media.utp.edu.co/referencias.../1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf](http://media.utp.edu.co/referencias.../1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf) 9/10/2016
- Tapia, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista de educación, núm. Extraordinario, 63-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456> 21/09/2016
- Tejerina, I. (2008). *Un modelo de análisis del álbum. Siete ratones ciegos de Ed. Joung*. Cuadernos de literatura infantil y juvenil. CLIJ, 215 44-52. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141565.pdf> 28/09/2016
- Unidad de Currículo y Evaluación/Centro de recursos para el aprendizaje- CRA. (2006) *Ver para leer, acercándonos al libro-álbum*. Ministerio de educación República de Chile. Recuperado de <http://www.bibliotecas-cra.cl/> 20/09/2016
- Vásquez, F. (2014). *Elementos para una lectura del libro-álbum*. Enunciación 19(2) 333-345. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc.17/08/2016>
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. En conferencia Universidad de Wisconsin. Milwaukee-USA. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33308520/Org-El-maestro>.

# **Anexos**



Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Becas para la Excelencia Docente

Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.

PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL  
GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS



ANEXO 1  
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

**OBJETIVO:** Describir las didácticas utilizadas en el quehacer docente, para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos.

**INSTITUCIÓN:**.....

**RESPONSABLE DEL CUESTIONARIO:**.....

**FECHA:**..... **HORA:**..... **LUGAR:**.....

**INSTRUCCIONES:**

Estimado colega, le doy un saludo cordial y muy respetuoso. La siguiente entrevista busca indagar sobre sus experiencias didácticas aplicadas para lograr comprensión lectora en sus estudiantes. Le solicito responder de una manera sincera. Se le hace entrega de las preguntas con anticipación para su preparación y seguidamente se aplica la entrevista.

**CUESTIONARIO**

1. ¿Considera que la lectura es un elemento fundamental para acceder al conocimiento? ¿Cuáles acciones realiza en el aula para despertar la motivación hacia la lectura?

---

---

---

2. En el desarrollo didáctico de sus prácticas de aula, ¿considera que es importante desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?: ¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Cuáles niveles de lectura comprensiva, literal, inferencial y crítica, son los que más incentiva en sus estudiantes?

---

---

---

4. ¿Puede describir brevemente, algunas de las estrategias didácticas que utiliza en su práctica de aula que apunte a potencializar la comprensión lectora?

---

---

---

5. ¿En su concepto, estas estrategias didácticas descritas, dan con los resultados esperados?

---

---

---

6. ¿Observa Ud. un cambio de actitud o mejoramiento en los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes? ¿De qué manera?

---

---

---

7. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que usted emplea en los procesos de comprensión lectora?

---

---

---

8. ¿Últimamente ha tenido la oportunidad de actualizarse o cualificarse en didácticas de lectura?, ¿ha implementado esas estrategias en el aula?

---

---

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



**Universidad del Cauca**  
**Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación**  
**Becas para la Excelencia Docente**  
**Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.**  
**PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL**  
**GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**

**ANEXO 2**  
**GUIA DE OBSERVACIÓN DIRECTA**

**OBJETIVO:** Describir las didácticas utilizadas en el quehacer docente, para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos.

**INSTITUCIÓN:**.....  
**GRUPO:**.....  
**ASIGNATURA:**..... **TEMA:**.....  
**PROFESOR (A):**.....  
**INICIO:**..... **TERMINACIÓN:**.....  
**FECHA:**..... **HORA:**..... **LUGAR:**.....  
**OBSERVADOR:**.....

**INSTRUCCIONES:**

- 1) Solicitar el permiso respectivo al docente para realizar la observación
- 2) Concertar con el docente a observar la clase
- 3) Observar detenidamente y no parcializar la información obtenida

ITEMS	SIEMPRE	EN OCASIONES	NUNCA
El docente presenta el objetivo de la clase a sus estudiantes.			
El docente indaga sobre los saberes previos de los estudiantes.			
El docente explica la metodología de la clase			
Aborda lecturas para verificar los niveles de comprensión			
Permite que los estudiantes expresen sus ideas libremente			
Aplica estrategias para comprender un texto de manera literal, inferencial y crítico-intertextual.			
El docente utiliza formas de lenguaje no verbal como imágenes para motivar a sus estudiantes			
Realiza ejercicios de lectura y demuestra creatividad en sus propuestas.			
Aplica estrategias concretas de comprensión lectora: en el nivel literal, inferencial y crítico-intertextual			
El docente evalúa los niveles de comprensión a través de diferentes medios.			



Universidad del Cauca  
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Becas para la Excelencia Docente

Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.  
PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS

ANEXO 3  
TALLER DE IDENTIFICACIÓN DE DEBILIDADES EN COMPRENSIÓN LECTORA

**OBJETIVO:** Identificar las debilidades en comprensión lectora que tienen los estudiantes del grado: 6°-4 en la Institución Educativa Normal Superior San Carlos.

INSTITUCIÓN:.....  
RESPONSABLE DEL TALLER:.....  
FECHA:..... HORA:..... LUGAR:.....

**INSTRUCCIONES:**

- 1) Explicar previamente todo el contenido del taller, de tal manera que los estudiantes se apropien y comprendan plenamente las actividades.
- 2) Permitir las preguntas necesarias por parte del estudiante para la comprensión del taller.
- 3) Suministrar los elementos necesarios para el desarrollo del taller.

**ACTIVIDAD No. 1**

Observa detenidamente la siguiente imagen y luego trata de responder las ideas preliminares o saberes previos.



▪ Esta imagen es la carátula de un texto, de acuerdo a lo que observas que información te puede suministrar. ¿de qué puede tratar el texto?

---



---



---

▪ ¿Qué pistas te pueden dar las imágenes que observas?

---



---

▪ ¿Qué título le pondrías a este texto, explica por qué?

---



---

- Identificación de ideas a partir de un título de un texto.  
**TÍTULO:** “*El misterio del pollo en la batea*” por Javier Arévalo.

- Después de leer este título, intenta expresar algunas ideas sobre su posible contenido.

**ACTIVIDAD 2.**

De acuerdo al texto identifica la secuencia de eventos que se presenta e ilústralas en el esquema.

**¿Cómo llegó Humberto a casa?**

Mi relación con Humberto había comenzado una semana antes de que lo encontráramos flotando en la batea. Habíamos estado, mi madre y yo, caminando en el mercado para comprar la comida del almuerzo, cuando vi a una señora con una canasta enorme, llena de pollitos amarillos, recién nacidos, que piaban como locos.

Mi madre se había parado al lado de la señora, porque juntito estaba el puesto de los pescados. Yo odio esta parte del mercado y, aunque me gusta el pescado frito, no me atrae nada olerlo crudo. Pero me acerqué porque la canasta con tantos animalitos me llamó la atención.

\_ ¿Qué pasa, Rafael? \_ Me preguntó mi madre.

No supe que decirle. ¿Quería pedirle que me comprara un pollito? Tengo diez años y, aunque me dieron ganas de llevar uno a casa, me sentí raro de querer pedirselo, como si ya no me correspondiera reclamar algo así por mi edad.  
¿Quieres un pollito, mi amor? \_ me preguntó ella

\_ Pero si lo compras, ¿la abuela lo convertirá en pollo a la brasa? \_ le pregunté y mi mamá sonrió.

\_ No dejaremos que la abuela le ponga las manos encima \_ dijo mi madre.

• **RECREACIÓN DE SECUENCIA DE EVENTOS (Ilustrar)**

<b>TITULO:</b>
<b>EVENTO 1</b>
<b>EVENTO 2</b>
<b>EVENTO 3</b>
<b>EVENTO 4</b>
<b>EVENTO 5</b>
<b>EVENTO 6</b>
<b>EVENTO 7</b>

**ACTIVIDAD 3.** Lee el siguiente texto y responde las siguientes preguntas.

### **ZORRO**

En un bosque vivía un zorro que, antes de irse a dormir, le daba el besito de las buenas noches a toda liebre que se encontraba en su camino.

Al comienzo – faltaba más – las liebres se asustaban. Unas salían corriendo. Algunas apenas si se movían, aterradas. Otras, llegaban hasta quedar blancas como un conejo –pobres y tristes liebres—del solo miedo.

Luego se fueron acostumbrando y, agradecidas, se alimentaban mucho mejor durante los días sucesivos.

¿Astucia de zorro? –Preguntarán ustedes-- ¿Estaría loco? ¿Era un zorro tonto? ¿Despreciaba a los de su especie? ¿Y si fuera vegetariano? De verdad –verdad-- no me sé el final de esta historia, sólo su comienzo.

Tampoco me interesa. ¡Ahí la dejo!

**Armando Quintero Laplume.**

Recuperado en <http://www.letralia.com/108/letras14.htm>

- Generalmente un zorro que actitud y cualidades tiene? ¿Cómo es la actitud del zorro de la historia

---

- ¿Cómo explicarías la actitud de las liebres al inicio?

---

- ¿Qué se puede inferir de la siguiente expresión que se encuentra en el texto? *“Luego se fueron acostumbrando y, agradecidas, se alimentaban mucho mejor durante los días sucesivos”*.

---

- Invéntale un final a la historia que quedó inconclusa. (Ilustrar)

---

---

---

**¡MUCHAS GRACIAS!...**



Universidad del Cauca  
 Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
 Becas para la Excelencia Docente

Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.  
**PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**

**ANEXO 4  
 TALLER AUTOBIOGRÁFICO**

**OBJETIVO:** *Diseñar un libro-álbum, con base en el contexto como construcción colectiva que facilite la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos.*

**INSTITUCIÓN:**.....  
**RESPONSABLE DEL TALLER:**.....  
**FECHA:**..... **HORA:**..... **LUGAR:**.....

**INSTRUCCIONES:**

- 1) Explicar con anticipación el contenido del taller para que el estudiante se apropie y comprenda su contenido.
- 2) Permitir las preguntas necesarias por parte del estudiante para la comprensión del taller.
- 3) Determinar el tiempo necesario para el desarrollo de la actividad

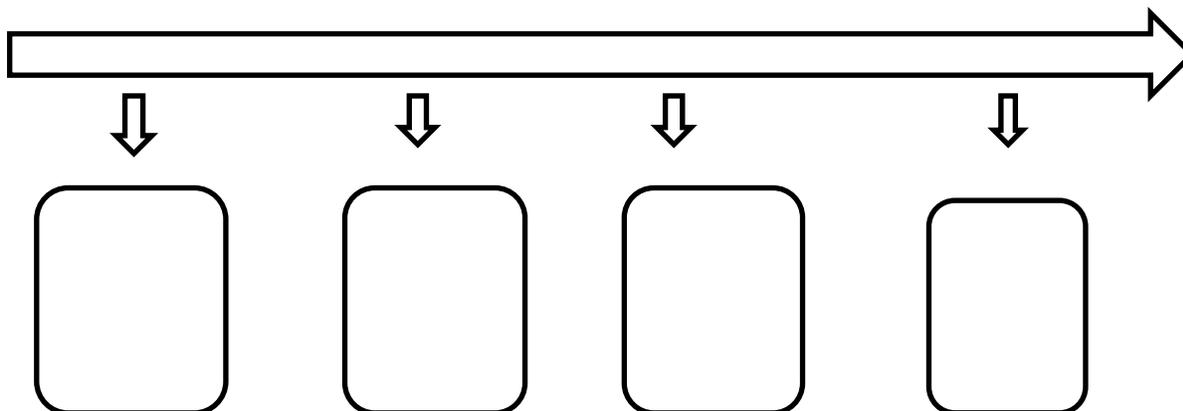
**ATENCIÓN ESTIMADO ESTUDIANTE:**

Vas a contar un poco de tu vida, de tal manera que los recuerdos más importantes afloren y los narres de manera creativa y secuencial.

**Actividad 1:**

- En la siguiente hoja de trabajo vas a dibujar un evento de tu vida, que represente un aspecto muy importante, trata de reflejar los sentimientos y sucesos más significativos.

- En la siguiente línea de tiempo anota las situaciones más importantes de tal manera que se marquen a través del tiempo.



En la siguiente secuencia de eventos, ilustra en orden cronológico, algunos de tus aspectos de la vida más importantes.

**ACTIVIDAD 2:** Responde las siguientes preguntas relacionadas con tu vida.

❖ Escribe brevemente alguna anécdota que sea memorable para ti.

---

---

❖ ¿Escribe las cosas que más te gusta hacer y descríbelas de manera breve?

---

¿Describe e ilustra el lugar o región donde naciste, trata de reflejar tu entorno natural, ríos, montañas, senderos, cultivos, etc.

---

---

---

Ilustra cuáles son tus sueños de vida futura

**ACTIVIDAD 3:**

Relata en 1ª. Persona algunos de las situaciones que consideras errores en tu vida y que hiciste para enmendar.

❖

---

---

❖ Escribe cuáles son las cosas que más te divierten y te gustan hacer

---

Ilustra de manera creativa tu entorno familiar. **MUCHAS GRACIAS...**



Universidad del Cauca  
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Becas para la Excelencia Docente  
Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.



**PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**

#### Anexo 5 TALLER DIDÁCTICO CON LIBRO-ÁLBUM

##### OBJETIVO:

- Identificar las debilidades en comprensión lectora que tienen los estudiantes del grado: 6°-4 en la Institución Educativa Normal Superior San Carlos.
- Diseñar un libro-álbum, con base en el contexto y como construcción colectiva que facilite la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6°-4 de la Institución Educativa Normal Superior San Carlos.

**LIBRO-ÁLBUM:** La Sorpresa de Nandi. Autora: Eileen Browne

##### MATERIALES:

- 9 Pliegos de cartulina cortados en la mitad.
- Figuras a color o en blanco y negro para cada grupo
- Pegante y tijeras
- Hojas de block tamaño carta
- Cinta adhesiva

##### INSTRUCCIONES:

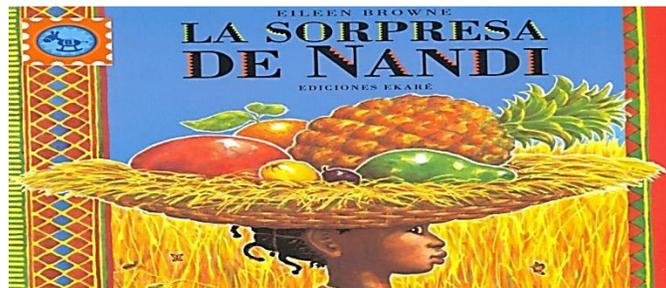
- Los estudiantes se dividen en grupos de 4 personas
- Cada grupo recibirá un kit de elementos que contiene:
  - ½ Pliego de Cartulina
  - Tijeras
  - Pegante
  - Juego de Tarjetas con imágenes
  - 2 hojas de block
- Vamos a construir una historia con las imágenes de tal manera que tengan una secuencia de eventos. Esa narración la vamos a escribir en una hoja.
- Socializar los resultados y las narraciones que surgieron a raíz de la construcción. Construcción de secuencia de eventos.

##### Actividad 1:

- Presentación del libro-álbum: La sorpresa de Nandi. El tallerista (docente) muestra la carátula del libro-álbum y lleva a los estudiantes a establecer generación de hipótesis con preguntas como:
  - ¿Por las imágenes que observas, de que tratará el libro?
  - ¿Te gustan las frutas, cuál es tu preferida?
  - ¿Dónde crees que vive Nandi?

Estas preguntas no son una camisa de fuerza, pueden surgir otras inquietudes como el color, las formas, el entorno, los entramados laterales de la imagen.

- Posteriormente, se hace la lectura del texto, analizando imágenes y texto. La participación de los estudiantes es fundamental, especialmente para que ellos vayan construyendo con frases y desarrollen la expresión oral.
- Finalmente el docente invita a comparar las historias creadas por los grupos y el texto original.



- Este libro-álbum nos invita también a comprender esta clase de formato, teniendo en cuenta que la propuesta incluye la construcción colectiva de un libro-álbum con el contexto educativo particular.



Universidad del Cauca  
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Becas para la Excelencia Docente



Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.  
PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS

**ANEXO 6**  
**REGISTRO FOTOGRAFICO DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO Y PROPUESTA**  
**GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**



**CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**  
**PLANTA FÍSICA**



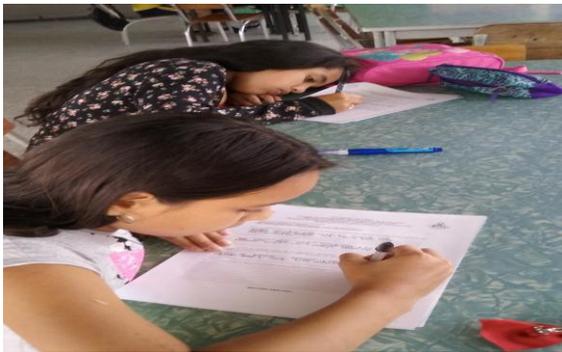
**REUNIÓN CON PADRES Y DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO**



**APLICACIÓN DE TALLER DE IDENTIFICACIÓN DE DEBILIDADES EN COMPRENSIÓN LECTORA**



**APLICACIÓN DE TALLER AUTOBIOGRÁFICO**



**TALLER CON LIBRO-ÁLBUM: LA SORPRESA DE NANDI**



**TALLER: INTERPRETACIÓN DE SITUACIONES HUMANAS: CAMINO A CASA**



**TALLER DE INTERPRETACIÓN DE OBRAS PICTÓRICAS**



**TALLER: DESCUBRIR LO ESCONDIDO EN LAS VOCES HUMANAS (VOCES EN EL PARQUE)**



**TALLER: POSTURA CRÍTICA A PARTIR DE UNA SITUACION FAMILIAR (EL LIBRO DE LOS CERDOS)**



Universidad del Cauca  
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Becas para la Excelencia Docente  
Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.  
PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS

ANEXO 7  
PRODUCCIÓN TEXTUAL DE UN LIBRO-ÁLBUM  
BORRADOR Y PRODUCCIÓN FINAL



PRESENTACIÓN DE ALGUNAS MUESTRAS DEL LIBRO-ÁLBUM FINAL





CARATULA Y CONTRACARATULA DE BORRADOR DE LIBRO-ÁLBUM CONTEXTUALIZADO



**Universidad del Cauca**  
**Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación**  
**Becas para la Excelencia Docente**  
**Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.**  
**PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**

**ANEXO 8**  
**REJILLA DE IDENTIFICACIÓN DE INFERENCIAS**  
**LIBRO-ÁLBUM: CAMINO A CASA**

PREGUNTAS	PISTAS	INFERENCIAS
¿Qué me hace pensar sobre la portada del texto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niña</li> <li>- Personaje peludo</li> <li>- Abrazo</li> </ul>	-
¿Qué representan las huellas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Huellas de una persona</li> <li>- Huellas de un animal</li> </ul>	-
¿Qué significa el pedestal con la placa 1948?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedestal vacío</li> <li>- Placa con el año 1948</li> </ul>	
¿Qué representan los colores grises del cielo y el humo de las chimeneas en la ciudad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cielo gris</li> <li>- Chimeneas humeantes</li> <li>- Edificios con luces en las ventanas</li> </ul>	-
¿Cómo es el mundo de los niños y los adultos en la imagen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niños con sonrisas y divertidos</li> <li>- Adultos espantados</li> </ul>	-
¿Por qué un león?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figura simbólica</li> <li>- León grande</li> </ul>	-
¿Dónde vive la niña?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aleja de la ciudad</li> <li>- Camino</li> <li>- Casas en mal estado</li> </ul>	-
¿El león dentro de la tienda representa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- León amenazante</li> <li>- Tendero asustado</li> </ul>	-
¿Qué relación hay entre la fotografía en el dormitorio y la figura del león?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabellera del personaje de la fotografía</li> <li>- Melena del león</li> <li>- Periódicos</li> </ul>	-
¿A quién añora o recuerda la niña?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografía</li> <li>- León</li> <li>- Huellas iniciales y huellas finales</li> </ul>	-
¿Qué simboliza la escena de la niña durmiendo en la melena del león?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niña durmiendo</li> <li>- Melena del león</li> <li>- Tranquilidad de la niña</li> </ul>	-



**Universidad del Cauca**  
**Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación**  
**Becas para la Excelencia Docente**  
**Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.**  
**PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**

**ANEXO 9**  
**RÚBRICA DE EVALUACIÓN FORMATIVA**

ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	INDICADORES			
	APROPIADO 5 Puntos	SOBRESALIENTE 4 Puntos	REGULAR 2 Puntos	PARA MEJORAR 1 Punto
1. Participación en la clase.	Excelentes aportes del estudiante	Sus aportes tienen solidez argumentativa	Participa aunque en ocasiones no argumenta con propiedad	Tiene poca participación
2. Identificación de saberes previos	Saberes previos son significativos	Los saberes previos constituyen buena información	Tiene pocos saberes previos	Sus saberes previos son muy limitados
3. Realización de hipótesis predictivas	Predice eventos de manera notoria	Predice eventos con fundamento	Se le dificulta predecir un evento	Tiene un mínimo grado de predicciones
4. Comprensión de preguntas de nivel inferencial.	Propone deducciones de alto contenido	Sus deducciones son profundas	Sus deducciones son parcializadas	No hace deducciones
5. Desarrollo del nivel crítico.	Sus argumentaciones son excelentes	Argumenta con bases sólidas	Desarrolla parcialmente el nivel crítico	No da posturas de nivel crítico
6. Identificación de pistas para descubrir inferencias.	Realiza procesos inferenciales notables	Identifica pistas de forma satisfactoria	Se le dificulta identificar pistas.	Su nivel de identificación de pistas es muy limitado
7. Trabajo cooperativo	Lidera procesos de trabajo cooperativo de forma excelente	Hace parte de grupos y colabora de forma eficiente	Su integración es limitada frente al trabajo cooperativo	No se integra al grupo de trabajo cooperativo

**ANEXO 10**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**  
**PROYECTO DE LECTURA**  
**LIBRO-ÁLBUM: EL LIBRO DE LOS CERDOS (ANTHONY BROWNE)**

**Actividades de pre-lectura.**

- ¿Expresa quienes integran tu familia?
- ¿Te parece que en la familia debes contribuir con ciertas responsabilidades
- ¿Cuáles actividades realizas en tu casa?
- ¿Piensas que una mamá tiene que hacer todo en la casa?
- ¿Qué significado le das a la carátula del texto y cuál puede ser su contenido?

- Luego de las preguntas previas se introduce en la lectura del texto.

**Estructuración – conceptualización**

**Actividades durante la lectura.**

- ¿Cuál es la actitud del padre y los hijos? ¿estás de acuerdo con eso?
- ¿Qué reflejan los colores de las paredes, los objetos en forma de cerdos, el lobo acechando por la ventana y la transformación del padre y los hijos en cerdos?

**Transferencia – refuerzo**

**Actividades después de la lectura**

- ¿Conoces algo similar a la situación de la familia en el relato?
- ¿Qué piensas de la historia, asume tu posición y argumentala.



**Universidad del Cauca**  
**Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación**  
**Becas para la Excelencia Docente**  
**Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.**  
**PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS**

**ANEXO 11**  
**ACTIVIDADES DE TALLER: ANALISIS DE OBRAS DE ARTE**

Escribe tus opiniones y posiciones críticas frente a la obra artística que les correspondió, y su importancia e relación a la temática del conflicto armado en Colombia.

---

---

---

---

De acuerdo a las imágenes observadas y la que le correspondió en forma particular, deduce el mensaje que te muestra y escríbelo

---

---

---

---

---

Busca algunas pistas o indicios que te lleven a realizar algunas inferencias o deducciones sobre la obra artística

---

---

---

---

---

Universidad del Cauca  
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación  
Becas para la Excelencia Docente  
Maestría en Educación M.P. Maestrante: Hugo Andrés Riascos M.  
PROYECTO: COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL LIBRO-ÁLBUM EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6°-4 DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA E. NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS

ANEXO 12  
CUENTO PARA LIBRO-ÁLBUM CONTEXTUALIZADO



**MÁS ALLÁ DEL CAFETAL**  
**AUTOR: HUGO ANDRES RIASCOS MUÑOZ**

La madrugada de abril se torna fría para Mejillas, las nubes se asientan en las faldas del cerro y el viento exhala un aire a café, un aroma de fragancias, único en la naturaleza de la Venta.

Con tierna admiración su padre contempla el rostro de Mejillas, aún en su cama, mira por la ventana de su humilde casa y divisa una luz que viene del otro lado a recoger estudiantes, de forma inmediata, reacciona y apura a su pequeño hijo.

\_ Mejillas es momento de levantarse\_ dice su padre\_. El café está listo afánese a bañar.

Mejillas, con un gesto de gracia, se apresura. Su padre tiene que ir a la recolección de café, parece que este año la cosecha está muy buena, entre más kilos haga mejor para él y su pequeño hijo.

\_Ayer conocí a una niña muy bonita es mi compañera de grado. \_afirma Mejillas con un gesto de alegría\_

\_Hijo, tienes que preocuparte por aprender\_ le reprocha su padre\_ mientras alista su canasto, machete y funda. \_ Ya vendrá el momento.

¿Cómo se enamoraron mamá y tú? \_ es una larga historia \_ dice su padre con tono melancólico\_ afánese hijo que la chiva ya está al otro lado del cerro, la trocha está hecha un barrial y hasta que salga va a perder su transporte.

El padre se despide de su hijo y se pierde entre los cafetales para empezar la faena, en su mente piensa en el futuro de su hijo. Mientras Mejillas va por la trocha, respira el aire húmedo de la madrugada e imagina a esa niña que le quita el sueño. Piensa que más allá de los cafetales está su colegio.

El transito se convierte un poco difícil para Mejillas, ya en la chiva piensa también en lo duro que le toca a su padre el trabajo del campo, siente la necesidad de recordar la partida de su madre y la soledad.

Recobra su realidad y ya en las primeras calles del pueblo su corazón late más rápido, con inmensa alegría de repente mira a la niña que remueve su corazón.

-Hola, buenos días\_ dice Mejillas\_ Hoy es un día muy bonito porque te encuentro.

-No me molestes que no quiero nada contigo- le dice la niña-

-Por favor no te molestes- le replica Mejillas- Mejor vamos a clases.

Ya en el salón Mejillas recuerda como estará su padre más allá de las montañas que alcanza a divisar por la ventana del salón.

Y se dice así mismo. Papá haces mucho por mí, yo hago lo que me corresponde, aprender para la vida.

Mira de reojo a la niña y sonrío. Es un bonito día para aprender, piensa Mejillas para sí.

**FIN**