

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL
INFERENCIAL A PARTIR DEL TEXTO NARRATIVO: APLICACIÓN DE UNA
UNIDAD DIDÁCTICA**

Una experiencia en Institución Educativa La Inmaculada Concepción, en el
municipio de Guarne, Antioquia, durante el 2017.

SOLANLLY ESLED RAMÍREZ DAVID

Asesor

MAURO SOSA GALLIGO

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN

2017

Resumen

La presente investigación buscó el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial a través de la lectura de un texto narrativo, la novela *Charlie y la fábrica de chocolate* del escritor Roald Dahl, y la aplicación de una secuencia didáctica en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa La Inmaculada Concepción, en el municipio de Guarne, Antioquia durante el año 2017. Para alcanzar dicho objetivo fue necesario recurrir a múltiples pesquisas de la investigación académica en cuanto a la lectura y comprensión de lectura. Por otro lado, es importante expresar que el enfoque cualitativo que sustentó este trabajo es la Investigación Acción Pedagógica Educativa, de la cual se desprendieron las herramientas que permitieron recolectar información valiosa para poder ejecutar una secuencia didáctica adecuada y pertinente. Dichas herramientas se desprenden de la observación directa (elaboración de un diario de campo), la encuesta dirigida a los estudiantes para conocer sus gustos y necesidades, y pruebas de desempeño (inicial y final). Todo esto permitió evidenciar una gran cantidad de aspectos positivos y significativos durante el análisis de los datos recolectados, así como, del surgimiento de dos nuevas categorías. Sin embargo, hay que manifestar la importancia de continuar con la búsqueda de estrategias que propendan en promover dicho fortalecimiento, no solo desde el área de lenguaje, sino también desde otras áreas curriculares.

Tabla de Contenido

1.Introducción e información general	1
2.Justificación	5
3.Planteamiento del problema	7
3.1. Planteamiento	7
3.2. Pregunta problematizadora	10
4.Objetivos	11
4.1. General	11
4.2. Específicos	11
5.Antecedentes	12
6.Marco teórico	18
6.1.Enseñanza de la comprensión lectora	18
6.2.La comprensión lectora inferencial	23
6.3.Discurso narrativo	28
7.Marco metodológico	31
7.1.Tipo de investigación: Acción pedagógica	31
7.2.Fases de la investigación	32
7.2.1 Fase 1: Identificación del problema:	32
7.2.2Fase 2: Planificación:	32
7.2.3Fase 3: Acciones:	32
7.2.4Fase 4: Análisis y reflexión:	32
7.3.Categorías de análisis	33
7.4.Población y muestra	38
7.4.1Población:	38
7.4.2Muestra:	39

	iii
7.5.Instrumentos y fuentes de información.	39
7.5.1Observación directa:	40
7.5.2Encuesta dirigida a estudiantes:	40
7.5.3Test de desempeño	40
8.Presentación y Análisis de los resultados	41
8.1 Test de desempeño inicial y los niveles de comprensión lectora	41
8.2. Encuesta diagnostica a estudiantes y enseñanza de la comprensión lectora	44
8.3. La unidad didáctica y la narración	47
8.4. Test de desempeño final, los niveles de comprensión lectora y la novela infantil.	54
9.La comprensión lectora inferencial, la narración y la unidad didáctica, discusión de dos categorías emergentes: trabajo colaborativo y el texto articulador.	57
10.Conclusiones	63
Referencias bibliográficas	66
Anexos	72

Lista de tablas

Tabla 1. Enseñanza de la comprensión lectora

33

Tabla 2. Comprensión del discurso narrativo

35

Tabla 3. Resultados del Test de desempeño inicial

41

Tabla 4. Respuestas acertadas Test de desempeño final

54

Lista de gráficos

Gráfico 1. Categorías

32

1. Introducción e información general

La finalidad de la presente investigación nace a partir del deseo de mejorar los procesos de aprendizaje entorno a la comprensión e interpretación de textos, en especial con los textos narrativos, en el nivel inferencial de 35 estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa La Inmaculada Concepción, en el municipio de Guarne, Antioquia. Del mismo modo, este propósito surge de la preocupación que se ha presentado innumerables veces sobre los desempeños lectores de los estudiantes respecto a las pruebas (SABER y PISA) que miden estas capacidades y habilidades. Por otra parte, se espera que con el desarrollo de esta propuesta los estudiantes puedan alcanzar en algún momento el estadio de la competencia crítica, es decir, que esta sea más asequible, pues este es el nivel más avanzado que la lectura presenta. Por esta razón, en lo que compete a esta investigación, se ha optado por profundizar en el nivel inferencial, ya que este es un nivel medio en el que muchos estudiantes se empiezan a ver rezagados, difícilmente logran superarlo y llegar a la competencia crítica adecuadamente.

Para potenciar la competencia inferencial se recurrió al discurso narrativo porque es, tal vez, el lenguaje más cercano a los estudiantes de quinto grado. La narrativa es el recurso desde el cual el niño puede acceder a diversos mundos reales y ficticios. No en vano las tradiciones y costumbres de su cultura llegan a él desde los relatos orales y escritos propios de su edad, los mitos y leyendas, cuentos de hadas, literatura infantil, entre otros. De este modo, la selección de la novela *Charlie y la fábrica de chocolate* correspondió más a las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes; y no tanto, a una elección arbitraria por parte del docente o de un currículo escolar.

Consecuentemente, esta indagación debe ligar el texto narrativo escogido con el diseño de una secuencia didáctica que permita a los estudiantes alcanzar los objetivos planteados, y a su vez, que responda con la realidad y el contexto en el cual ellos están inmersos. Razón por la que se presenta en el capítulo “Antecedentes” la pesquisa que se realizó sobre el tema, no solo porque ameritaba una exploración exhaustiva, sino también consciente. Además, porque no fue fácil rastrear producciones académicas en las que convergiera tres ejes: la literatura, la comprensión textual en el nivel inferencial y las secuencias didácticas. Sin embargo, el material consultado inicialmente, vislumbró luz en el

camino de este trabajo. Por lo que, se parte de cinco investigaciones y perspectivas docentes, donde se ofrecen métodos, conceptos, y lineamientos para el fortalecimiento de los ejes anteriormente mencionados.

En el capítulo posterior, “Marco teórico”, se abordaron teorías y concepciones entorno a la literatura y la comprensión lectora. En este sentido, se desprendieron tres categorías de análisis que ayudaron a definir, a su vez, la comprensión inferencial, su enseñanza y el texto narrativo como parte de la estrategia de la secuencia didáctica a realizarse. Ciertamente, en este capítulo se concretan las nociones que sustentan la viabilidad de este ejercicio docente. Pues, aunque entendemos y comprendemos a grandes rasgos su importancia, porque como docentes estamos habituados a estos, nunca está demás actualizarse ante las percepciones que surgen en un mundo que evoluciona, es cambiante y que, en la actualidad, ofrece nuevas posibilidades de lectura. En este sentido, se convierte en la base de la estrategia que se busca implementar.

Así, en consonancia con lo anterior, se expone en el capítulo “Marco metodológico” las herramientas e instrumentos necesarios para que la implementación de la secuencia didáctica y las estrategias que en ella se plantean sean eficaces. Estos se establecen a partir de la variante de investigación acción educativa con enfoque cualitativo. Los instrumentos y fuentes de información a utilizar son: el diario de campo (el cual surge de la observación directa), la encuesta dirigida a estudiantes (para indagar sobre sus gustos, necesidades e intereses) y los test de desempeño (uno al inicio de la secuencia y otro al finalizarla).

De este modo, las fases de la investigación, como parte de una práctica docente reflexiva, permite que el discernimiento de la problemática planteada pueda explorarse según las necesidades que se encuentren en el desarrollo de la misma (fase 1). Seguidamente, se planifica la estrategia a implementarse en la secuencia didáctica (fase 2). Luego, se ejecutan las acciones pertinentes de la secuencia didáctica. De forma tal, que se observe una correlación investigación – docente, docente – estudiantes (fase 3). Finalmente, se elabora un análisis y reflexión de los resultados positivos y negativos arrojados durante este proceso (fase 4).

Paso seguido, el capítulo más sustancial de esta investigación es la “Presentación y análisis de los resultados”. En un primer momento se analiza el test de desempeño inicial conformado por 15 preguntas, cuyo propósito era identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. En esta medida, se plantearon preguntas de los tres tipos: literal, inferencial y crítico. Aunque, el nivel inferencial es el que compete a esta investigación, hay que recordar que para alcanzar cada uno de los niveles se llega progresivamente, por lo tanto, no se podían desligar los otros dos ante esta primera indagación en el aula de clase. El segundo momento de análisis corresponde a la encuesta diagnóstica de los estudiantes en relación con la enseñanza de la competencia lectora, pues de aquí es que se desprenden los intereses reales de los estudiantes en esta materia, y los cuales son necesarios que el docente conozca para determinar la ruta a seguir en el diseño de la secuencia didáctica. En el tercer momento, se analiza el desarrollo y ejecución de la secuencia didáctica y de la pertinencia de la selección del texto narrativo *Charlie y la fábrica de chocolate*. Así, este espacio se convierte en crucial pues del éxito o fracaso de este depende que se pueda corroborar la problemática planteada en la presentación de este proyecto pedagógico. Por eso, en última instancia, se analiza el test de desempeño final en relación con los niveles de comprensión lectora y la novela infantil leída por los estudiantes del grado quinto. Este test contó con 10 preguntas. A diferencia del test inicial, el énfasis de las preguntas está en la competencia inferencial, arrojando resultados satisfactorios en el desempeño de los estudiantes respecto a la secuencia didáctica ejecutada.

Por otra parte, del análisis de los resultados se desprende un capítulo donde se exponen las categorías emergentes como consecuencia del desarrollo y de la observación realizada en la ejecución de la propuesta investigativa. Son dos las nuevas categorías que ameritan un espacio de reflexión: el trabajo colaborativo y el texto articulador. Esto es, porque responde a las necesidades y solicitudes de los estudiantes, comprendiendo que de este modo la lectura se conforma como un acto social donde los estudiantes dialogan, componen, retroalimentan sus conocimientos y; porque del mismo modo, la lectura en su carácter social más inherente articula expresiones y entendimientos que alimentan el bagaje cultural en el cual el niño está inmerso.

Finalmente, se ofrece un apartado concluyente en el que se exponen los aspectos más significativos de esta investigación, en cuanto se pudo comprobar que el fortalecimiento del nivel inferencial en la comprensión de textos narrativos a través de una secuencia didáctica es viable. No obstante, también se afirma que para ver mejores resultados a largo plazo es necesario ofrecerle continuidad a este tipo de estrategias, además, de que debe constantemente innovarse en ellas pues cada grupo de niños y estudiantes, en general, lleva consigo motivaciones distintas en relación con las prácticas de lectura.

2. Justificación

Esta investigación en torno a la comprensión lectora, amerita su realización porque con ella se interviene en el desarrollo y fortalecimiento de los procesos que inciden en el aprendizaje de la lectura inferencial. Con esto se puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes de manera transversal en todas las áreas del saber, cualificarlos frente a las pruebas internas y externas (SABER y PISA) que evalúan las capacidades y competencias de comprensión e interpretación textual, y generar unos aprendizajes significativos que aporten a la formación de los estudiantes como lectores críticos del contexto.

Por lo tanto, se entiende que es importante generar estrategias alternativas que potencien, transformen y fortalezcan los procesos de lectura y producción textual de los estudiantes apoyados en el texto narrativo, pues este, según la experiencia docente es el que más les gusta a los estudiantes, con el que más están familiarizados, de hecho es con la tipología con la que tienen su primer acercamiento a la lectura.

Trabajar la inferencia desde el texto narrativo es importante si se tiene en cuenta que, la historia de la narración comienza con la historia de la humanidad; porque “un universo sin narraciones sería inconcebible, pues, significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas" (Van Dijk citado por OCHS, 2008, p. 271). Así, la narración es un modo de construir la experiencia, de fundar la realidad, la cual está asociada a un conjunto de elementos culturales y su función radica en servir como medio para convencer a otros (Bruner, 1997). Además, para lograr la comprensión del género narrativo es indispensable que el lector aborde y comprenda este tipo de texto en sus diferentes dimensiones: la historia definida como el conjunto de acontecimientos que se cuentan; el relato que es el discurso oral o escrito, y la narración que constituye el acto real o ficticio que produce ese discurso, es decir, el hecho en sí de contar (Genette, 1993, p.12).

La narrativa permite, entonces, entender el mundo de otra forma, verlo en profundidad y desde allí facilita la posibilidad de ser críticos. De tal modo que, se pueda ir más allá de lo literal y potenciar estrategias pedagógicas que fortalezcan la inferencia; pues la narración permite desarrollar procesos de deducción, reconstrucción textual, predicción, paráfrasis, etc.

Pero, al llevar las narrativas al aula de clase es importante entender las dinámicas actuales de las corrientes pedagógicas, entre ellas, la unidad didáctica, como herramienta básica del docente para su quehacer diario. Pues permite valorar, además, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje fruto de la interacción entre maestro y estudiante y generar así, mejores estrategias que propendan a una experiencia significativa en el aula.

Para la realización de esta investigación se cuenta, también, con la colaboración de la comunidad estudiantil y el ente administrativo de la Institución Educativa La Inmaculada Concepción, donde se espera que el desarrollo de este aporte sea valioso para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los docentes y el acompañamiento a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

3. Planteamiento del problema

3.1. Planteamiento

Los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes colombianos han sido de gran preocupación en nuestro sistema educativo desde hace algún tiempo, pues, las pruebas que se realizan a nivel nacional e internacional (SABER y PISA) revelan que los estudiantes se están quedando en el proceso de decodificación y en la lectura literal del texto, y no alcanzan una lectura comprensiva. Al respecto Cassany (2006, citado por Sánchez, Moncada y Cruz) afirma que

Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice; pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes, y el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector. (p. 4.)

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la lectura inferencial se ha convertido en una necesidad vital en el campo educativo.

Según la información presentada en el *Plan Decenal de Educación 2006-2016*, a pesar de los esfuerzos y las múltiples inversiones realizadas en el país, el análisis de los resultados obtenidos en Colombia, en el 2011, y que son expuestos en dicho plan, sobre el estudio internacional del progreso en competencia lectora no es alentador. Solamente el 1% de los estudiantes colombianos alcanzaron el nivel avanzado de competencia lectora; el 9% obtuvo un puntaje en el nivel alto; el 28% en el nivel medio, y el 34% en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos), lo que significa que no han tenido un aprendizaje significativo en el proceso de lectura. Los resultados arrojan que el 62% de los estudiantes tienen bajo nivel o que ni siquiera alcanzan las mínimas competencias lectoras; es decir, apenas pueden localizar y reconocer un detalle indicado explícitamente de un texto. Estos resultados revelan que, a pesar de los esfuerzos de la escuela en mejorar las habilidades de los estudiantes en comprensión lectora no se tienen los resultados esperados. Se considera que el origen por lo cual esto se da, radica, en gran parte, por las metodologías usadas por los profesores; pues,

en su mayoría, no son acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes, sumado a la falta de apoyo de padres y madres de familia, así como de la comunidad educativa general.

Claro está que la política educativa actual es El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, PNDE 2016-2026 y en él se muestran que las estadísticas respecto a la política pública que le precede no han cambiado mucho: “En las evaluaciones de lectura y escritura de las pruebas nacionales SABER 2014 se encontró que el 49% de los estudiantes en Grado 3, el 67% en Grado 5 y el 73% en Grado 9 no cumplían los estándares mínimos” (MEN y OCDE, 2016, p. 33). Asunto que llevó a crear programas como Todos a Aprender (PTA), las Becas de maestría para docentes y a los mejores bachilleres y El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

Un aspecto importante a considerar en las variables que se pueden encontrar en la escuela al momento de generar acciones para mejorar la comprensión lectora, es el momento histórico-social-cultural; pues se podría decir que anteriormente al hablar de educación o enseñanza existía la creencia que solamente era el profesor quien estaba a cargo de la educación de los estudiantes, que su ejercicio se limitaba única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos, que eran los únicos que hablaban y daban ideas a sus estudiantes y éstos, a su vez, sólo eran capaces de recibir información y memorizarla sin darse cuenta que tenían un potencial mucho mayor del que se pensaba (Freire, 2003). Sin embargo, estas formas de enseñar se han venido replanteando y en estos momentos se concibe que los profesores y los estudiantes puedan tejer relaciones horizontalmente, reconociendo que son sujetos activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Institución Educativa La Inmaculada Concepción del municipio de Guarne, Antioquia, donde se desarrolla la presente investigación, no es ajena a lo expuesto hasta el momento. Los resultados entregados por el ICFES en el documento del *Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE -2016)*, indican que los estudiantes están bien en lectura literal pero falta fortalecer la lectura inferencial. Esto significa que, los estudiantes de quinto grado no alcanzan este nivel de comprensión; pues esta requiere de un considerable grado de abstracción, un trabajo arduo por parte del maestro que los acompaña, unos procesos previos de enseñanza, aprendizaje y fortalecimiento de los procesos de lectura inferencial. Factores que en su mayoría se encuentran alterados o ausentes de su formación.

Además, al observar el desempeño de los estudiantes en el aula se evidencia que presentan dificultades en la comprensión lectora, puesto que su proceso de comprensión se queda en el nivel literal. Cuando los estudiantes llegan al nivel inferencial encuentran dificultades para interpretar, expresar su opinión, deducir, parafrasear, hacer resumen en forma oral para dar cuenta de un tema y, también, se les dificulta activar e integrar sus conocimientos previos en sus apreciaciones. Situaciones todas necesarias para el buen desarrollo de la lectura inferencial. Sin embargo, hay que reconocer que muy pocas veces en el aula se realizan actividades relacionadas con la inferencia.

Comprender lo que se lee, es un aliento para continuar con la lectura, lo que proporciona fluidez en la expresión verbal, permite que la persona se exprese con coherencia y, desde ahí, forma seres más críticos. Porque sólo cuando se comprende el texto se es capaz de interpretar, argumentar, proponer ideas propias y nuevas, y expresar conclusiones. Todo esto, gracias a un nuevo conocimiento que se genera con la experiencia que el texto ha ofrecido.

De acuerdo con lo anterior, un estudiante que entiende lo leído tiene mejores desempeños académicos, demuestra un buen manejo en la competencia comunicativa, maneja con éxito sus conocimientos previos, se expresa con cohesión y coherencia textual y, muy seguramente, será buen estudiante en la educación universitaria. Más aún, será un excelente profesional.

Esta investigación es una opción que permitirá potencializar la lectura inferencial de los estudiantes participantes. De tal forma que, permita reconocer la manera cómo estos lectores se relacionan con el texto, su contexto y sus experiencias sociales.

Para realizar una lectura inferencial, el estudiante debe desarrollar una serie de habilidades cognitivas que le permitan generar hipótesis, predicciones y deducciones. Cuando se presentan dificultades en este sentido, los estudiantes evidencian: poca comprensión global y precisa del texto; las inferencias predictivas resultan ser copiadas de los hechos ya vistos y no guardan relación causal con los hechos implícitos; no reconocen la intención comunicativa de los actantes; no identifican ni reconstruyen contextos claros ni

pertinentes como marco de referencia a los hechos; y no elaboran inferencias explicativas sobre las causas o razones que motivan los hechos.

Con esos replanteamientos se han venido creando diferentes estrategias que buscan mejorar la calidad de la educación, en especial lo que concierne a los procesos de lectura. En este sentido, una estrategia que puede aportar a dicho mejoramiento es el trabajo con textos narrativos, en tanto, éstos se constituyen en formas de construir la realidad y ordenar las experiencias sociales de los estudiantes permitiéndoles deducir e interpretar los sucesos narrados y crear o elaborar sus propias conclusiones, tanto en el contexto de un texto analizado como en su vida cotidiana.

En conclusión, el trabajo con el texto narrativo se convierte en una herramienta que potencializa los procesos deductivos e interpretativos de la lectura inferencial. Este nivel se caracteriza por indagar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído con los conocimientos previos formulando hipótesis y nuevas ideas. El propósito del nivel inferencial es la elaboración de relaciones intertextuales.

De este modo, se propone diseñar e implementar una propuesta didáctica dirigida a fortalecer el nivel de comprensión inferencial a través del trabajo con el texto narrativo como herramienta potencializadora. Para lograr esto, se tiene cuenta la estrategia del antes, el durante y el después de la lectura desde la concepción de Solé (1992)

3.2 Pregunta problematizadora

¿Cuál es el efecto de la implementación de una unidad didáctica, que incluye la estrategia del antes, el durante y el después, en la lectura de textos narrativos para fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de quinto de básica primaria en la Institución Educativa La Inmaculada Concepción del municipio de Guarne?

4. Objetivos

4.1. General

Fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes de quinto de básica primaria de La Institución Educativa La Inmaculada Concepción, en el municipio de Guarne, Antioquia, por medio de una unidad didáctica con textos narrativos.

4.2. Específicos

- Identificar el nivel inicial de lectura inferencial en los estudiantes del grado quinto de básica primaria antes de la implementación de la secuencia didáctica.

- Diseñar una unidad didáctica a partir de textos narrativos que fortalezcan la lectura inferencial.

- Implementar una unidad didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura inferencial de los estudiantes.

- Evaluar el impacto de la unidad didáctica en la lectura inferencial de los estudiantes

5. Antecedentes

Es preciso aclarar que el rastreo de información que se realizó no se reduce a los trabajos que aquí se presentan. Esta exposición obedece a una selección de las propuestas más afines con el presente proyecto. Es un hecho imprescindible conocer el estado de un objeto de estudio, en medio de las relaciones que se quieren generar, en conjunto con sus brechas, potencias y avances encontrados. Estos deben ser la base para emprender un nuevo proceso que tiene que ver con los mismos asuntos a investigar. También, es importante aclarar que no todas las investigaciones contienen, en su desarrollo, las categorías de estudio que se indagan en esta investigación; pues como se verá, la lectura inferencial se aborda desde diversas perspectivas y difícilmente desde un trabajo con la literatura. Este asunto dificultó encontrar trabajos que dieran cuenta de la relación entre literatura, inferencia y secuencias didácticas.

Para comenzar, se revisó el trabajo de Duque, Vera y Hernández (2010) titulado *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión literaria*, realizado en la ciudad de Ibagué. En este documento, el interés central fue develar la importancia y el impacto que tiene la lectura de textos narrativos en niños pequeños para el resto de su vida, no sólo académica sino intelectual y cognitiva. Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo donde el instrumento principal fue la revisión documental sobre el tema abordado, cuya finalidad era comprender cómo se ha afrontado este problema a lo largo de los últimos diez años. Una de las razones para llegar a esta proposición se debe a que esta es una dificultad que repercute constantemente en la vida académica de los estudiantes de grados superiores (incluso, en los estadios de la primaria como en secundaria y la universidad).

Aquí se resalta el valor que tiene el texto narrativo en relación con el placer de leer. Es una introducción a un mundo en búsqueda de sentidos y posibilidades que ofrece particularmente la literatura; lo que permite el desarrollo del nivel inferencial de lectura, que en muchos casos es muy difícil de alcanzar por los estudiantes. En esta investigación se llega a la conclusión de que es fundamental trabajar la lectura inferencial en los primeros grados de escolaridad, en especial, si se pretende formar lectores críticos en los niveles superiores de formación. Al mismo tiempo, es esencial ese primer acercamiento a la lectura debido a

que marcará las formas de relación del sujeto con los textos con los que se enfrente por el resto de su vida, es decir, se llega a la resolución de que es determinante para la vida de alguien la forma como se lee en la niñez. Por lo que, se recomiendan el texto narrativo como puerta de entrada al mundo de la lectura y la comprensión.

Así mismo, se tiene una investigación hecha por Cisneros et al (2012), en la Universidad de la Sabana en Bogotá, titulada *Cómo mejorar la capacidad inferencial en los estudiantes universitarios*. En este trabajo, aunque es de un nivel educativo superior, se sigue viendo la necesidad del trabajo en las formas de leer, pues aún en estas etapas del mundo académico siguen siendo problemáticas. Por lo tanto, se toman como referente las estrategias de lectura que propone y que podrían pensarse para otros niveles escolares. Algunas de éstas estrategias, como las preguntas por estructuras textuales, son, por ejemplo, preguntas enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales y, lógicas o superestructurales. Estas estrategias tienen la función central de potenciar la lectura inferencial de los estudiantes, en tanto la proponen como una competencia vital para avanzar en la formación de un lector crítico.

Esta investigación se realiza desde un enfoque de proyecto factible el cual, según Cisneros et al (2012) “(...) consiste en una investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta para la modificación positiva de los procesos de enseñanza aprendizaje o de situaciones educativas en sus propios conceptos”.(p.49) Como puede verse, es una perspectiva o enfoque similar a la investigación acción participativa, ya que, el sentido central que tienen estas investigaciones es la transformación del contexto que se investiga.

Por otro lado, esta indagación se hizo a partir de talleres que contenían preguntas de todo tipo (abiertas, cerradas, selección única y múltiple), a partir de diferentes tipologías textuales, especialmente expositivas y argumentativas. Esto con el fin de fortalecer el nivel de lectura crítica e inferencial de los participantes de la misma. La búsqueda de resultados estaba enfocada en el diseño de una prueba que permitiera ser aplicada en diferentes universidades y facultades. Los distintos pilotajes que se realizaron dieron muestra del impacto que se logra, a largo plazo, en las personas que tienen acceso a unas estrategias de lectura con enfoque inferencial de manera permanente en su formación

Otro acercamiento fue al trabajo desarrollado por Cantero García (2013), en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, España, titulado *Hacia la plena significación del texto*

literario en la Eso: de la lectura comprensiva a la competencia literaria a través del intertexto. Este trabajo tiene como objeto mostrar que, la formación de la competencia literaria en los estudiantes no es posible sin pensar en la comprensión de lectura. Para ello se plantea una secuencia didáctica como medio para plasmarlo y promoverlo en la realidad. La secuencia está centrada en preguntas sobre el contenido, las características y las estructuras de los textos. Además, tiene apartes sobre las búsquedas intertextuales y sobre las situaciones comunicativas que se presentan en los fragmentos leídos por los estudiantes.

La combinatoria de los elementos arriba citados, indagaban por los niveles de lectura de los estudiantes (literal, inferencial y crítico), promoviendo, de igual forma, un vínculo de los contenidos con sus experiencias vitales. El autor propone algunos hallazgos, entre ellos, la necesidad de los cambios de paradigmas de los docentes que enseñan literatura en la escuela, porque estos aún tienen una metodología rígida que aborda los textos de manera superficial y cuantitativa. También encontró que la literatura ayuda a formar la sensibilidad en los estudiantes porque estos tipos de textos los acercan a una comprensión de sus propias vidas. Por último, se observó que las formas y los textos que el maestro elige para direccionar el trabajo en el aula son fundamentales para despertar la motivación de los estudiantes y permitir que éstos se vinculen de manera activa a las actividades que se proponen, dándoles así, la posibilidad de un trabajo de lectura significativo para ellos.

Otra investigación es la elaborada por Quezada (2015), en la ciudad de Loja, Ecuador, titulada *Estrategias metodológicas para mejorar los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, en los estudiantes de séptimo grado, en el área de Lengua y Literatura, bloque 2 “Leyendas Literarias”, de la escuela de educación básica José Ingenieros N° 2 del barrio Las Pitás, parroquia El Valle, cantón y provincia de Loja, en el periodo académico 2014-2015.* En esta se implementó una metodología de investigación mixta cuasiexperimental en la que participaron un grupo de veinte estudiantes y una docente a lo largo de un año escolar. Una de las concepciones que se buscó poner en práctica fue la de comprender y vivir la lectura como una interacción entre el texto y el lector, en la que éste último persigue un sentido significativo para su vida y la adquisición de su conocimiento. Aspecto que va más allá de la comprensión literal y de la intención reflejada por el autor.

Este trabajo se llevó a cabo a partir de una propuesta didáctica que tomó como referente importante todo lo que se hace antes, durante y después de la lectura, atendiendo a

la metodología del taller. El orden del desarrollo fue el siguiente: se hizo un pre-test, para diagnosticar el nivel de lectura comprensiva de los estudiantes. Luego, se diseñaron y se desarrollaron los talleres en todo su contenido y amplitud, con las leyendas literarias como base central. Por último, se realizó un pos-test para evaluar el impacto de estos talleres a lo largo del año en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora.

Al final de la experiencia, se concluye que un 65% de los estudiantes no alcanza una lectura en el nivel inferencial ni crítico por cuanto no utilizan estrategias de lectura apropiadas. Esto a pesar de que la profesora a cargo les brinda herramientas para ello. Sin embargo, se le recomienda dinamizarlas utilizando una gama más amplia de apoyos como redes conceptuales, diccionarios, láminas, entre otros recursos que los ayuden a comprender de manera más agradable lo que leen.

Es evidente que los textos literarios siguen siendo una apuesta importante. No obstante, los resultados se perciben de manera muy lenta en un proceso de largo alcance. Esta investigación tiene similitudes importantes con lo que se pretende realizar en este proyecto, particularmente en la metodología utilizada. Se cree que esas dificultades que son tan recurrentes en los estudiantes pueden encontrar otros caminos, tales como, la conversación, la oralidad y la investigación a partir de sus intereses particulares suscitados por una obra de literatura. Apuesta a la que se quiere apuntar debido a los resultados que en ocasiones son poco visibles y que se han obtenido a partir de otras estrategias para el fortalecimiento de la lectura inferencial y crítica.

Por último, se revisó el trabajo *Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos – cuentos de terror en estudiantes del ciclo 3 educación especial para adultos*, realizado por Rodríguez y Otálvaro (2016), en la universidad Tecnológica de Pereira. Para la planificación y desarrollo de esta secuencia, los autores toman como referente principal a Isabel Solé (1992), quien propone los momentos del desarrollo de la misma que son: antes, durante y después de la lectura. Momentos que se expusieron en cada sesión. La secuencia consta de cinco sesiones y de la lectura de varios cuentos cortos de terror. Allí, en las sesiones, se hace énfasis siempre en una etapa literal: estructural de forma y de superestructura textual. En otra etapa inferencial, se indaga por el contenido y sus relaciones intertextuales e intratextuales. Y, finalmente de otra etapa crítica.

La relación que se teje entre literatura, comprensión de lectura y secuencia didáctica son evidentes en el desarrollo de ésta última exploración, pues estas se articulan en pos del objetivo central. Esta relación se ve a lo largo del trabajo. Pero, las conclusiones dan cuenta de un alcance mínimo de resultados. La literatura, tal como es comprendida, no logra el impacto esperado en los estudiantes porque se concibe como un puente de conexión entre la comprensión y la formación del sujeto a partir de sus propias experiencias.

Los autores concluyen que si bien, el propósito de este trabajo fue potenciar la comprensión lectora a partir de textos literarios, los resultados fueron escasos. La poca disposición de los estudiantes frente al trabajo dificultó los avances significativos. A pesar de esto, la secuencia didáctica queda como herramienta para otros grupos escolares donde se tengan estas mismas problemáticas, ya que la flexibilidad de este instrumento permite su desarrollo en cualquier edad y espacio de formación. Esta es una de las grandes virtudes de este trabajo.

Es evidente, entonces, que el problema que abordan estos trabajos es la dificultad para enfrentar lecturas relacionales y teóricas en el ámbito académico. La razón es que a los estudiantes se les hace difícil una lectura en el nivel inferencial que es, en última instancia, la que les permitirá construir conocimiento y generar relaciones de saber desde las diferentes disciplinas de la academia.

Se puede decir, también, que estas investigaciones aportan importantes luces frente a estrategias de lectura inferencial que bien podrían ser tenidas en cuenta desde una perspectiva de los textos literarios. Por lo que, en este trabajo, se cree que éstos últimos permiten un acercamiento más amable al mundo de la lectura y la comprensión. Camino que podría continuarse con las demás tipologías textuales.

Estos trabajos revisados dan cuenta de diversos caminos propuestos por una misma problemática: la dificultad en la lectura inferencial y crítica en los estudiantes; la cual persiste a pesar de las diversas propuestas y que solo logra, de manera lenta, alcances de transformación en contextos particulares. Es decir, solo en casos excepcionales se logran algunos avances, dado que en la generalidad el problema sigue latente. Es por esto que, se decide abordar este problema por lo imperativo de las exigencias académicas, no solo a nivel de pruebas nacionales o internacionales, sino a nivel social e intelectual de los estudiantes. Fortalecer la habilidad de la lectura inferencial es una posibilidad diferente de comprender el

mundo que se les brinda a los estudiantes, en otras palabras, una posibilidad de reinventar sentidos, de hacer una lectura crítica que pueda transformar su realidad y su forma de estar en el mundo y de relacionarse con todo lo que lo rodea.

Cada vez se reinventan los métodos, los detonantes, las mediaciones en busca de ingresar por las brechas que quedan de cada apuesta formativa e investigativa. Así, esta investigación le apuesta a la literatura como mediación cultural para fortalecer los niveles de lectura por su gran potencial de impacto en los lectores, y al vínculo que pueden generar con su vida y su búsqueda de sentido tanto personal como académica. Se ha visto hasta aquí, que se han abordado diferentes tipologías textuales para fortalecer los niveles de lectura, entre las que se incluye la narrativa, pero no se le ha dado la suficiente fuerza o importancia a la literatura como se le pretende dar en esta investigación, porque es la mediación central que se utilizará.

6. Marco teórico

Para hablar de investigación sobre comprensión de lectura inferencial a partir de textos narrativos, es necesario abordar algunas concepciones y teorías al respecto. Con este propósito se revisaron varias fuentes de información que van desde algunos clásicos hasta algunas teorías de la última década. Todos los referentes aquí tratados buscan fundamentar teóricamente la investigación para dar cumplimiento con sus objetivos. Por tanto, se presentan tres apartados: en el primero se define el tema central, que es enseñanza de la comprensión lectora, luego la comprensión lectora inferencial; y finalmente se aborda el texto narrativo, pues este hace parte de la estrategia.

6.1 Enseñanza de la comprensión lectora

En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura que se dan dentro del aula de clase, Lerner (1996) dice que “las actividades que se desarrollan en clase sólo se centran en cumplir con el currículo, sin que se tenga en cuenta el sentido que los estudiantes dan a las actividades que realizan”. (p.17) En consideración con esto, es importante contar con procesos que permitan coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos, y contribuir tanto en los objetivos de aprendizaje planteados como en el desarrollo comprensivo que pueda lograr alcanzar el estudiante.

Por esta razón, se afirma que los métodos utilizados en la escuela para interesar al niño por la lectura son inadecuados, pues se escogen textos descontextualizados. Además, solo enfatizan en lo literal, olvidando la opinión del estudiante; todo esto tiene como resultado que el estudiante no encuentre sentido a lo que se está leyendo. Por lo anterior, es necesario que se den las condiciones en las aulas de clase para que la enseñanza de la lectura y la escritura resulte interesante a los estudiantes y se genere una participación activa, de tal manera que se logre una cultura por leer y escribir, y la escuela se convierta en una comunidad y escenario de lectores y escritores activos (Lerner, 1996).

Resulta importante leer y escribir en la escuela porque, a partir de estos dos procesos los estudiantes se van apropiando de los conocimientos y saberes. Así logran establecer la relación que existe entre el significado de las palabras y el objetivo que tienen dentro del texto para luego ser capaz de dar sentido al texto completo.

Ciertamente, es importante resaltar que el profesor, como mediador de estos procesos, debe asumir el reto de proponer y llevar a cabo estrategias para que los estudiantes participen de las situaciones de lectura a través de una relación lector – lector y se apropien de esta como práctica social.

Para que un lector evidencie un proceso progresivo acorde a los niveles de lectura, Jouini (2005) plantea que, “para leer y comprender textos escritos es importante el proceso enseñanza/aprendizaje, porque a través de estos procesos se capacita para aprender la lengua, acerca de esta y a través de ella”. (p.1) Es decir que la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Es por ello que, en el proceso de comprensión lectora, la inferencia es la esencia y es importante que se enseñe al estudiante a utilizar esta estrategia para fortalecer la construcción de una autonomía interpretativa.

Se aclara que, al reconocer la comprensión lectora como un proceso individual, es importante contemplar que hay una influencia en los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Dubois (1984) dice que el aprendizaje de la lectura es un proceso individual, por lo tanto, “no se debe obligar a todos los niños a aprender lo mismo, a leer al mismo tiempo; sin tener en cuenta las diferencias individuales” (p. 12). Pero, sí es necesario llevarlos a que comprendan la realidad social, cultural e individual.

Es preciso, entender que este es un tiempo en que se necesita de una educación crítica, capaz de asimilar las dinámicas actuales y volverlas a su favor; romper los límites para que se den cambios sociales, y para esto la comprensión lectora puede dar grandes aportes. Se trata sin duda de un grado muy exigente de comprensión, en las que el docente debe llevar a sus estudiantes a que desarrollen unas capacidades sofisticadas de procesamiento receptivo del discurso, pues, sin duda, los estudiantes son las armas de la ciudadanía del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y electrónica (Cassany, 2004, p. 20).

Pero, ¿cómo hacerlo? El MEN (1998) refiere que los docentes en Colombia deben usar la estrategia pedagógica del antes, durante y después. Pues estas ayudan a centrar “la

atención, despertar el interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción” (p. 64). Específicamente, consiste en que el docente use, en un primer momento, los elementos paratextuales para facilitar la comprensión: la portada, los títulos, las imágenes, etc. para invitar al estudiante a comprender el contenido, y hacer comentarios sobre lo que se va a leer; en un segundo momento, que use las diferentes técnicas de lectura: en voz alta, individual, silenciosa, en coro, en parejas, por turnos... y en un tercer momento, el recuento, la relectura, el parafraseo y las redes conceptuales.

Sobre estas estrategias para el tercer momento, el MEN (1998) especifica que la primera hace referencia a que el docente lleve al estudiante a recordar el momento de lectura y los elementos que componen el texto. Mientras que la relectura hace referencia al volver a leer para encontrar otros sentidos que no se habían identificado. En lo que respecta al parafraseo, es un ejercicio productivo en el que el estudiante debe usar sus propias palabras para dar cuenta de la lectura. Y, las redes conceptuales son otro ejercicio productivo que se vale de la iconicidad para dar cuenta de los elementos del texto y lo comprendido de él.

Por otra parte, Solé (1992) dice que la estrategia didáctica es aquella que usa el docente para desarrollar el pensamiento estratégico en el estudiante y regular, no prescribir, las actividades que realiza. Por tanto, las estrategias para enseñar la comprensión lectora buscan dar coherencia y claridad a lo que se lee, usar el conocimiento previo e intensificar la memoria y el recuerdo para intensificar la comprensión. Para lograr enseñar la comprensión lectora es indispensable que el docente use el modelo de enseñanza recíproca en el que tanto él como los estudiantes asuman tareas que tienen en común un objetivo. Aunque no existe una receta segura, para lograrlo es importante que los contenidos, su secuenciación, los métodos y la organización del aula para enseñar estén claros. Así como, que se tengan claras algunas reflexiones para el antes, durante y después de la lectura:

Antes de la lectura: consiste en motivar al estudiante, por lo cual es importante que el docente tenga claro que es lo que quiere transmitir. Para esto es importante definir si la lectura será abordada como un instrumento de disfrute (lectura por placer) o de aprendizaje (identificar información precisa o general, seguir instrucciones, aprender algo nuevo o comprobar un conocimiento, leer un escrito personal para corregirlo, para producir otro texto

o practicar algo). En este momento se activan los conocimientos previos de los estudiantes, lo cual el docente puede hacer dando información general sobre lo que se va a leer, haciendo que los estudiantes se fijen en aspectos puntuales del texto o animándolos a que digan lo que conocen. Aquí hay un primer acercamiento al nivel inferencial, pues el docente puede invitar a los estudiantes a que hagan predicciones sobre el texto a partir de lo que conocen del tema y a que se hagan preguntas entre ellos.

Durante la lectura: este es un proceso compartido en el que docente y estudiantes están significando un texto. Pero en la escuela, el docente debe velar porque sus estudiantes comprendan el texto, incluyendo los vacíos de información. Para ello puede valerse de actividades como el preparar preguntas, aclarar dudas, ampliar conceptos, hacer predicciones y resumir las ideas. Para este momento se puede hacer uso de la lectura en voz alta o la silenciosa, lo importante es que sea independiente, que cada estudiante acceda al texto. En este momento también se usa la inferencia, pues el estudiante hace hipótesis del texto usando su conocimiento del mundo.

Después de la lectura: aquí lo importante es que el docente continúe trabajando con la idea central del texto leído y el tema que desarrolla. Es indispensable que los estudiantes comprendan lo que es una idea central, recuerden ideas puntuales del texto, y de ahí, el docente puede mostrar relaciones temáticas coordinadas y subordinadas. En este espacio se pueden usar estrategias productivas como la elaboración de resúmenes, planteamiento y solución a problemas.

Esta manera de enseñar se consolida como la estrategia didáctica de la investigación, pues estas son las orientaciones que dan respuesta a cómo enseñar, ya que tener claro el contenido no es suficiente, sino que es indispensable pensar el trabajo intelectual, las formas de trabajo y las maneras de comprensión de los entornos. Cualquier estrategia incluye dos dimensiones: la planeación y la acción; esta última incluye un momento de evaluación (Anijovich y Mora, 2009).

La primera dimensión parte de la programación didáctica, la cual hace referencia al esclarecimiento de las acciones que el docente desarrollará en el aula. Esto sirve para

optimizar el tiempo, sistematizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, evitar el azar y la adaptación a los contextos (Baeza y Pérez, 2006).

Una de las formas más conocidas de programación didáctica es la unidad didáctica. Esta está compuesta por una contextualización del aula de clases, sus estudiantes, la institución educativa y el docente mismo, seguido de la delimitación de unos objetivos didácticos que permiten identificar los aprendizajes básicos, determinar los criterios de evaluación y seleccionar los contenidos. Igualmente, incluye los contenidos, sus conceptualizaciones, procedimientos para alcanzarlos y actitudes esperadas. También está la secuencia de actividades y metodología, con las especificaciones para el profesor y los estudiantes, el detalle del desarrollo de cada una, los espacios, los tiempos y los tratamientos a la diversidad. Finalmente, se encuentran las actividades de evaluación con sus respectivos instrumentos, diferenciando el comienzo, el durante y el después (Baeza y Pérez, 2006).

Se aclara que la unidad didáctica no responde solo a contenidos, responde a competencias, en este caso la comunicativa y su componente lector. Estos dos elementos deben estar directamente relacionados y articulados en los objetivos y en las tareas propuestas, las cuales deben estar hiladas coherentemente entre ellas y secuenciadas gradualmente, de manera que la actividad a realizar este complementada y explicada por su precedente. El tiempo es un factor importante en el aprendizaje, puesto que las competencias son un asunto de trabajo periódico y siempre vinculado a la realidad inmediata de su contexto (Ambròs, 2009). Aspecto crucial para lograr, en este caso, una buena lectura inferencial.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de aclarar los aprendizajes de lectura que establece el MEN (2015) para grado quinto respecto a la competencia comunicativa. Estos son:

Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación, reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, reconoce información explícita de la situación de comunicación, recupera información explícita del contenido del texto, recupera información implícita en el contenido del texto, relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, evalúa

estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos, identifica información de la estructura explícita del texto, recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (p. 5).

Todos estos aprendizajes están directamente relacionados con el nivel inferencial de lectura, pues le piden al estudiante extraer información, para luego repensarla.

Como dice Anijovich y Mora (2009) también es indispensable tener en cuenta los desafíos que presentan los estudiantes de hoy. Por ejemplo, hablando de la lectura, no se pueden desconocer las nuevas maneras de leer: los recursos que usan para hacerlo, la simultaneidad y la no linealidad, el relativismo y la hipertextualidad. No se puede negar que para estas generaciones es indispensable construir sentido cuando aprenden, además que necesitan interactuar con él, llevarlo a la práctica, reflexionar con él y mejorarlo.

6.2 La comprensión lectora inferencial

Cuando se habla de comprensión lectora es importante tener en cuenta aspectos que van desde lo individual a lo socio-cultural, ya que la interpretación está mediada por la experiencia. De hecho, “en cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. Cabe afirmar que “leer es un verbo transitivo” (Cassany, 2004, p. 6). Por tanto, la lectura como acto comprensivo es social, no solamente, cognitivo y lingüístico, y está mediado por la procedencia y cultura de cada individuo; quien, al momento de leer pone de manifiesto todos sus saberes históricos, culturales y emocionales.

El fin último del acto comprensivo es que el individuo adquiera una postura crítica frente a la realidad y a la ideología del texto-autor, intentando tener en cuenta todos los factores personales, sociales, culturales, académicos, entre otros, que influyeron en la construcción de dicho discurso; el cual, adquiere significado en la medida que cada lector lo comprende e interpreta. Es así como cada lector le da al texto un significado particular y diferente (Cassany, 2004).

De ahí que, la comprensión de un texto se ubique en la mente de cada lector. Y, aunque socialmente, un grupo de individuos pueda llegar a las mismas inferencias, para un

lector sigue siendo un acto personal que depende de los aprendizajes construidos hasta el momento, bien sea con los aportes que ofrece la educación, la sociedad, la historia, la cultura, etc., porque con estos elabora su propio significado. Según el planteamiento de Duque, Vera y Hernández (2010), citando a Cerrillo, Larra-Ñaga y Yubero, (2002), leer “lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta” (p. 36).

Otros aspectos que juegan un papel importante en la comprensión de textos, son los cambios histórico- sociales, que, sin duda alguna, ubican al lector con unas comprensiones particulares de su contexto y realidad, la cual es cambiante. De hecho, “Las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (Cassany, 2004, p. 6).

Para que haya una comprensión lectora es necesario que se den tres niveles: literal, inferencial y crítico; los cuales son dependientes entre sí: a) el lector debe reconocer las palabras y su significado; b) relacionar las palabras de cada oración y hacer un análisis semántico; c) enlazar las preposiciones unas con otras y formar la representación mental de lo que se está leyendo. Así, cuando se pretende comprender un texto, el lector debe construir una representación con respecto a lo que hace referencia el texto, más que con relación al texto mismo. Por ello, las inferencias son fundamentales y determinantes en la comprensión textual (Duque Aristizábal, 2006).

Dentro de este marco ha de considerarse la descripción que López, M. (2015) realiza de los niveles: literal, inferencial y crítico. En el primero se encuentra información explícita del texto; en el segundo; se pide reflexionar y presuponer para identificar información que no está explícita en el texto; en el tercer nivel, como su nombre lo indica y teniendo en cuenta que los niveles son progresivos, la exigencia es mayor y aquí se busca que el estudiante, evalúe, identifique el formato, la intención, señale el tono, emita juicios, y defina el tipo de texto.

Por su parte, el MEN (1998) corrobora que son tres niveles de comprensión. El primero, compuesto de dos variables: la literalidad a modo de paráfrasis y la literalidad transcriptiva. Ambas ayudan a la identificación de grafías, palabras y significados literales. El segundo, que es el que compete a esta investigación, se relaciona con la construcción del pensamiento por medio de las relaciones que se establecen entre los significados. Y en el tercer nivel, es donde se dan las explicaciones interpretativas y se pone de manifiesto el saber enciclopédico de una manera crítica con el fin de emitir juicios de valor.

En este sentido, para el MEN (1998) la inferencia es un modelo poderoso con el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. En consecuencia, el ICFES diseña sus pruebas de cualificación e ingreso bajo estos criterios. Considera que la inferencia da la oportunidad de relacionar, de dar cuenta de una información que no aparece de modo implícito, pues el lector no se dedica a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que, completa y concluye la información que el texto ofrece entre líneas.

Son muchos los estudiosos que a la fecha se han detenido a estudiar los procesos de inferencia con el fin de hacer de esta una estrategia útil en el proceso de pensamiento e interpretación. Otras interpretaciones sobre este segundo nivel son:

“Una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo” (Gil Chaves y Flórez Romero, 2011, p. 105).

“Parte de un conocimiento previo, esquemas, guiones o modelos almacenados mentalmente y un mensaje proveniente del entorno da nueva información explícita con sus propias características” (Santelices, 1990).

“Puede tener varios grados de complejidad que dependen del uso del pensamiento inferencial y de etapas de desarrollo” (Gil L., 2001. p. 106).

“El lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones entre los significados, lo que conduce a formas dinámicas del pensamiento: a la construcción de relaciones de implicación, de causación y de temporalización, inherentes a la

funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (Duque, Vera, y Hernández, 2010, p. 39).

Según Cisneros, Olave, y Rojas (2012) la inferencia es el centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos. Para León (2003) cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en este, es inferencia. Gracias a ella el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global donde la elaboración de conocimientos se conectan con saberes anteriores cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado.

En este sentido, Gutiérrez Calvo y Carreiras (1991) coinciden con León (2003) cuando afirman que la cantidad de inferencia que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos, que un sujeto adulto normal es capaz de realizar en diversos contextos y con variados propósitos. Queda claro que la validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relaciona con el contexto. De ahí que, se crea que la capacidad inferencial es modificable, de acuerdo con los estímulos con los que cuente el sujeto, pues, la falta de entrenamiento adecuado y pertinente no facilita su desarrollo; lo que hace que existan una amplia gama o clasificación de inferencia, entre las que se puede relacionar las inferencias válidas o inválidas.

Según estos autores, la estrategia de la inferencia consiste en presentarle al lector el texto a través del recuerdo libre; luego presentar indicios o señalamientos de esos recuerdos usando frases control que remitan a la información de manera explícita e implícitamente, y finalmente, se presentan palabras inclinadas en la inferencia con el fin de relacionarlas o no con el texto y su significado. Es importante también, tener en cuenta los tiempos de lectura, las decisiones léxicas que tienen que ver con el vocabulario presentado en el texto y las relaciones entre la superestructura, la macroestructura y la microestructura.

Igualmente, el MEN (2015) ofrecen pistas sobre la manera de trabajar la inferencia. Lo anterior, con acciones específicas que el estudiante debe cumplir como fruto de unos

aprendizajes propuestos en la matriz de referencia, algunos de ellos, abordados en el proyecto, son los siguientes:

- Identifica algunas de las características de textos narrativos.
- Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita.
- Comprende la diferencia de diversos espacios de expresión oral, como la mesa redonda, el panel, el foro y el debate, atendiendo a su respectiva estructura.
- Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso.
- Deduce enseñanzas del texto leído, hasta el momento.
- Deduce hechos y lugares dentro del texto.
- Deduce la actitud del narrador acorde con el personaje
- Expresa hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identificar el autor del texto
- Infiere la secuencia del relato a partir de imágenes.
- Infiere significado de expresiones.
- Muestra interés por la lectura de la historia
- Opina acerca de la función social de los diversos tipos de textos que lee.
- Opina sobre los temas presentados en un discurso oral fundamentando sus apreciaciones en información.
- Parafrasea textos
- Prevé los contenidos del mensaje de un emisor a partir de sus entonaciones y la manera como organiza un discurso.
- Reconpone texto a partir de las instrucciones dadas.
- Reconoce la intención comunicativa que tiene el emisor
- Reconoce la voz del narrador

Con lo anterior, se concluye que el fortalecimiento de la comprensión inferencial tiene que ver con la inducción, deducción e hipótesis. Aquí se realiza una relación de dependencia convincente entre los datos disponibles y la conclusión a que se llegue. La inducción parte de casos que parecen semejantes y de las cuales se hacen conclusiones que generalizan el hecho o dicha semejanza; la deducción se apoya en lo conocido, por tanto, es importante la observación para realizar premisas que se suponen son ciertas; la hipótesis explica los hechos, dando la impresión de que se está inventando algo, lo que se conoce como una hipótesis razonable es la mejor información que se da, mientras no se confirme lo contrario (García Damborenea , 2005).

6.3 Discurso narrativo

El proceso de comprensión que se plantea aquí se desarrollará desde el texto narrativo y para esto se hace relevante retomar la teoría literaria de Genette (1972), quien distingue en el texto narrativo tres instancias: la historia, el relato y la narración. La primera hace referencia a los hechos narrados presentados en orden lógico o cronológico; la segunda, el relato, es el discurso oral o escrito que materializa la historia. Y la última, la narración, corresponde a la relación de los hechos y acciones de la historia que convergen en el relato, es decir, el acto narrativo. De ahí que, la historia y la narración no existen por el lector sino es por mediación del relato.

Se aclara que el relato para Genette (1972) es la serie de enunciados orales o escritos que relacionan sucesos, acontecimientos de manera secuencial, los cuales pueden ser reales o ficticios y establecen relaciones de repetición, de encadenamiento o de oposición; igualmente, relato es un acto en sí mismo. Además, este elemento (el relato) es el que vincula a la historia y la narración. Para su comprensión es indispensable pensar tres categorías o problemas, como lo denomina este narratólogo: tiempo, que establece la relación temporal del discurso y de la historia; aspecto, que ayuda a saber cómo el narrador percibe la historia; y modo, que identifica el discurso usado por el narrador.

Cortés y Bautista (1998) también han caracterizado el texto narrativo a partir de la coexistencia de estos tres planos: de la narración, de la historia y del relato (citando a Greimas y Courtés). Estos son importantes porque fortalecen al lector en comprensión mediante la

exploración, el descubrimiento y el conocimiento de los elementos que componen el texto narrativo, así como, de su estructura interna.

Estos autores determinan que, el plano relato está relacionado con el discurso verbal, forma como se da la narración (desde el final o comienzo); la estructura del texto incluye aspectos como: el tiempo, el modo y la voz (frases pensadas, frases dichas, la realidad, el sueño, la imaginación, entrada cierre del relato); mientras que, el plano historia está relacionado con la secuencia de los acontecimientos y trata aspectos como: contenido narrativo, secuencia, funciones, acción y personajes (espacio, tiempos, lógica de las acciones, relaciones de orden de los acontecimientos (causa – efecto, acción, reacción). Por último, la narración tiene que ver con los acontecimientos y su producción. Se relaciona con relato - historia / historia – narración. Aborda aspectos como: análisis sintáctico, morfológico y semántico, medias relaciones en el cuento entre el narrador e interlocutor.

En complemento, Rincón (2006) dice que la narración no es exclusiva del cuento o la novela o de la escuela, es algo que se encuentra en otros géneros como el periodístico, incluso en otros formatos, como los gráficos. Además, en su desarrollo se encuentran las relaciones de causa - efecto, las explicaciones y las descripciones; pues, el que cuenta una historia se vale de estos recursos para recrear los hechos y hacerse entender.

Como tal, el MEN (1998) establece que el texto narrativo a trabajar en la escuela son el cuento, la novela, el mito, la fábula, la obra de teatro, la historieta y el relato cotidiano.

Según la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014) los cuentos son relatos cortos, mientras que la novela lo son de mayor extensión. El mito es una narración ficticia que da cuenta de aspectos universales de la condición humana. La fábula tiene una intención didáctica y sus personajes son seres animados e inanimados, generalmente animales. La historieta es una representación gráfica de relatos generalmente cómicos, de aventuras o fantásticos. La obra de teatro es la representación dialógica de unos acontecimientos. Y finalmente, el relato cotidiano hace referencia a los sucesos diarios.

Es así como se llega a la conclusión general de que la inferencia es el segundo nivel de la comprensión lectora (Duque Aristizábal, 2006; López, M. 2015; MEN, 1998) y es la que ayuda a significar lo leído en la medida en que el lector puede relacionar la información

con su contexto y construir significados de implicaciones, causalidades o temporalizaciones. Por otro lado, hace referencia a lo que el lector extrae del texto, de manera implícita o explícita, inductiva o deductiva para comprender su estructura y contenido (Gil Chaves y Flórez Romero, 2011; Gil L., 2001, Santelices, 1990, Cisneros, Olave, y Rojas, 2012; Gutiérrez Calvo y Carreiras, 1991).

Pero, para lograrlo es indispensable tener una estrategia clara de enseñanza, en este caso: el antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992; MEN, 1998). Esta es solo una parte de la unidad didáctica, la cual, a su vez, posee otros elementos que ayudan al éxito de la enseñanza, como lo son: la fijación de objetivos y la contextualización (Anijovich y Mora, 2009; Baeza y Pérez, 2006; Ambròs, 2009). Así como unos aprendizajes establecidos con anterioridad (MEN, 2005).

Finalmente, y no menos importante, se encuentran los textos narrativos, los cuales se configuran en la investigación como el insumo primario de lectura. Los cuales poseen tres planos: historial, relato y narración (Genette, 1972; Cortés y Bautista, 1998) y pueden ser de varias tipologías, pero para el grado quinto se usan: el cuento, la novela, el mito, la fábula, la obra de teatro, la historieta y el relato cotidiano (MEN, 1998).

7 Marco metodológico

7.1 Tipo de investigación: Acción pedagógica

Esta investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo de investigación, el cual, según Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014), consiste en dar sistematicidad a la ciencia de manera flexible y abierta y en recolectar datos, pero no de manera numérica que permitan un proceso de interpretación explicativo y en el que las fases no son lineales, sino que, por el contrario, se puede navegar entre ellas, según lo requiera el investigador. Este tipo de investigación, se caracteriza a su vez, porque siempre hay una fase previa de trabajo de campo o de inmersión inicial al proceso de investigación del cual se deriva el problema, los objetivos y las hipótesis de trabajo, si es el caso. Y, la muestra, la recolección y el análisis se pueden dar de manera simultánea.

La búsqueda cualitativa busca ver los datos como hechos y como una parte de un todo que es una realidad social, de ahí que sus datos sean no estandarizados. Cabe aclarar, que se basan, especialmente, en los procesos inductivos y una perspectiva interpretativa que permita encontrar significados a las acciones humanas.

Es una variante de investigación acción educativa con un enfoque cualitativo. Esta busca investigar, capacitar y ayudar al docente a transformar de forma efectiva la práctica pedagógica personal e individual de cada docente. De este modo, el investigador es protagonista de primer orden en la formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto (Restrepo. B, 2004). Es decir, esta investigación ofrece la posibilidad de transformar las acciones del profesor en su cotidianidad en el ejercicio de enseñanza con los estudiantes, por medio de una reflexión consciente en el quehacer del maestro.

El propósito de la investigación-acción consiste en que el profesor profundice en la comprensión de su problema (diagnóstico). Por tanto, se adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de la propia situación que pueda mantener.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación tiene como intención generar una unidad didáctica en la que los estudiantes por medio del fortalecimiento de sus habilidades

puedan mejorar su comprensión lectora, por ende, su escritura, y que permitan el logro de los objetivos propuestos.

7.2 Fases de la investigación

Este proceso está organizado en cuatro fases que están relacionadas con los objetivos del proyecto de investigación. Este proceso será realizado de manera cíclica.

7.2.1 Fase 1: Identificación del problema:

Se realiza un diagnóstico e identificación de las problemáticas a partir de un proceso de deconstrucción apoyados en la observación participante, la revisión documental de lineamientos institucionales y del MEN, resultados de pruebas Saber y del de desempeño inicial. Elementos que dan cuenta de las habilidades de los estudiantes con miras a delinear la práctica y sus vacíos, así como, las teorías implícitas que la conforman o elementos de ineffectividad. Por lo tanto, es una mirada retrospectiva de la práctica desde el pasado y el presente que permite interpretar de forma hermenéutica la realidad, para hallar las bases íntimas de la práctica de la cual dependen las acciones alternativas de mejoramiento.

7.2.2 Fase 2: Planificación:

Se diseña una unidad didáctica con la cual se mide un proceso de formación orientado al fortalecimiento de la lectura inferencial en los estudiantes. El cual se desprende del proceso realizado en la anterior fase. Se inicia una indagación teórica a partir de las categorías del texto narrativo, procesos deductivos, interpretativos e inferencia, para la construcción de un marco teórico que apoye la investigación.

7.2.3 Fase 3: Acciones:

En esta fase se realiza la implementación de las secuencias iniciando con unos momentos de sensibilización sobre la importancia de desarrollar competencias que fortalezcan la lectura inferencial. Posterior a esto, se ejecutan las unidades didácticas.

7.2.4 Fase 4: Análisis y reflexión:

Después de realizar el trabajo con los estudiantes, se procede a elaborar el análisis de la información recolectada para generar resultados de la investigación.

7.3 Categorías de análisis

Es importante entender que el alcance de esta investigación es correlacional. Es decir, se identifican unas categorías de análisis que son relacionadas según el tipo de vínculos que existe entre ellas y de acuerdo a la pregunta de investigación planteada. El valor de este tipo de investigaciones está en que permite dar una explicación con mayor profundidad de los temas que se abordan en una investigación (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M, 2014), En este caso se tienen en cuenta tres categorías de análisis que surgen de la revisión conceptual y de antecedentes:

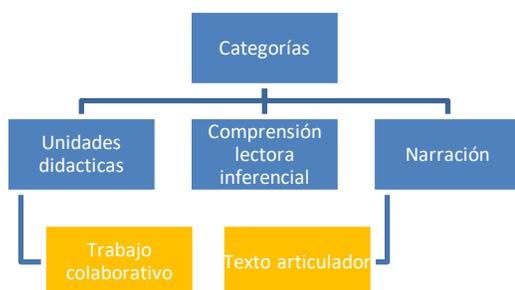


Gráfico 1. Categorías

Tabla 1. Enseñanza de la comprensión lectora

Enseñanza de la comprensión lectora		
Subcategorías	ACTIVIDADES	INDICADORES
La Subcategoría 1 es la Unidad didáctica. esta es una “unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades,	Se realiza una presentación de la unidad ante la población muestra donde ellos conocerán los objetivos, contenidos, actividades a desarrollar, el tiempo estimado en general por actividades; los compromisos y las recomendaciones. Éste espacio servirá también para conocer los conocimientos previos que los estudiantes tienen con respecto al tema a desarrollar, así como para establecer las normas de convivencia y dar	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican los propósitos de la unidad didáctica. • Se elaboran hipótesis, compromisos y acuerdos. • Se dan recomendaciones. • Se plantea la importancia de la lectura inferencial. • Se presenta la metodología de trabajo y los indicadores. • Identifican los elementos de la narración. • Realizan un acercamiento previo al texto. • Identifican el contexto comunicativo a través de la biografía.

<p>organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado" (MEC, 1992, p. 87).</p>	<p>las recomendaciones pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen los componentes del plano historia y texto. • Fortalecen la comprensión lectora en todos sus niveles y en especial en el inferencial • Se demuestra la construcción o no de nuevos conocimientos respecto a las hipótesis planteadas. • Se demuestra la construcción o no de nuevos conocimientos respecto a las hipótesis planteadas.
<p>En esta oportunidad la unidad didáctica se plantea a partir del texto narrativo teniendo en cuenta la estrategia del antes, el durante y el después de la lectura. Solé, I. (1992), por lo cual esta es la subcategoría 2.</p>	<p>Durante el desarrollo de la unidad se ejecutarán actividades de retroalimentación por cada actividad que permitan afianzar los conocimientos adquiridos. Esta es una evaluación que tiene como objetivo la verificación real de lo aprendido más que la obtención de una nota, sin desconocer que los estudiantes tendrán su respectivo reconocimiento por el trabajo desarrollado.</p>	

Comprensión del discurso narrativo				
Subcategorías	Dimensión	Indicadores	Preguntas	Índices
Planos del texto narrativo: Genette (1998)		Identifica las secuencia, los	¿Cómo inicia la historia?	

<p>y Cortés y Bautista, (1999) han caracterizado el texto narrativo a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato.</p>		<p>sucesos y los hechos</p> <p>Reconoce la voz del narrador y su función.</p>	<p>¿Cómo se desarrolla la historia?</p> <p>¿Cómo finaliza la historia?</p> <p>¿Quién dice la frase? _ ¡Ah, como le gustaba ese olor!</p>	<p>1 - 12 Insuficiente</p>
<p>Y la subcategoría 2 es La Narración, la cual tiene que ver con los acontecimientos y su producción. Se relaciona con el relato - historia / historia – narración.</p>	<p>Se trabaja el texto narrativo desde sus elementos, planos textuales y comunicativo con el fin de desarrollar habilidades de comprensión en sus tres niveles:</p>	<p>Identifica los personajes de la historia</p> <p>Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes.</p> <p>Identifica espacio y el tiempo en que suceden los hechos</p>	<p>¿Cuáles son los personajes secundarios de la narración?</p> <p>¿Cómo era el señor Willy Wonka?</p> <p>¿En dónde suceden los hechos de la historia?</p> <p>¿Describe la fábrica de chocolates?</p>	<p>13-17 Mínimo</p>
<p>Trabaja aspectos como: análisis sintáctico, morfológico y semántico, medias relaciones en el cuento entre el</p>	<p>literal, inferencial y crítico; teniendo en cuenta que se realiza más énfasis en el aspecto inferencial porque es el tema central de investigación, en este caso, y el objetivo es fortalecer esta competencia en los estudiantes.</p>	<p>Indica de talles</p> <p>Emite juicios sobre la intencionalidad de los personajes</p> <p>Comprende la fuerza de transformación que presentan los personajes</p> <p>Reconoce el problema de la historia</p>	<p>¿Cuál era el carácter del señor Wonka?</p> <p>¿Por qué el señor Wonka no era feliz?</p> <p>¿Por qué el señor Wonka era tan solitario?</p> <p>¿Qué hizo Charlie y su familia cuando descubren que tienen uno de los billetes ganadores?</p>	<p>18- 22 Satisfactorio</p> <p>23 -25</p>

		Reconoce las acciones de los personajes.		Superior
	narrador e interlocutor.	<p>Capta el significado de las palabras</p> <p>Recuerda pasajes del texto</p> <p>Identifica sinónimos y antónimos.</p> <p>Infiere significado de palabras</p> <p>Juzga las acciones de los personajes.</p> <p>Emite juicio sobre un comportamiento</p>	<p>Cuando en el texto el anciano dijo “es un mago del chocolate” quiso decir que:</p> <p>¿Puedes narrar con tus palabras lo que sucedió al inicio de la historia?</p> <p>En la expresión “desprendía un <u>trocito</u> diminuto” la palabra subrayada puede reemplazarse por:</p> <p>¿En el texto la expresión “la boca se le hacía agua” significa?</p> <p>¿Qué opinas de la familia de Charlie?</p> <p>¿Crees que Charlie le ayudó a encontrar la</p>	7 - 8 Negativas

			felicidad al señor Wonka?	
CONTEXTO	Dell Hymes (1972) propone 2 componentes. Uno que hace referencia a los participantes: actores que intervienen en el hecho comunicativo; y otro que corresponde a la finalidad: objetivos de las interacciones, metas, productos finales de la interacción.	Reconoce el autor del texto. Da razón sobre a quién va dirigido el texto. Identifica el propósito de la historia.	¿Quién es el autor del texto? ¿A quién va dirigido el texto? ¿Qué enseñanza quería dejar el autor?	
NIVELES DE COMPRENSION Procesos de pensamiento que tienen lugar en la lectura. Se adquieren de	LITERAL Reconoce aquello que aparece de forma explícita en el texto.	Responde preguntas literales, inferenciales y críticas	Se realizan 16 preguntas tipo prueba -Saber	

<p>forma progresiva.</p> <p>COMUNICATIVO</p> <p>Está relacionado con los conocimientos y las creencias que comparten los interlocutores y que sirven para comprender enunciados.</p>	<p>INFERENCIAL</p> <p>Se activa el conocimiento previo del lector, se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a través de indicios.</p>			
	<p>CRÍTICO</p> <p>Formula juicios propios de carácter subjetivo. Se hace una identificación con los personajes y con el autor.</p>			

Tabla 2. Comprensión del discurso narrativo

7.4 Población y muestra

7.4.1 Población:

La población objeto de esta investigación está representada por los estudiantes de la Institución Educativa La Inmaculada Concepción del municipio de Guarne, Antioquia, con número de DANE 105318000278. Esta es una institución de carácter oficial ubicada en única sede en el área urbana del municipio. Cuenta con 1.525 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Está atendida por 55 docentes de aula bajo la metodología de escuela graduada.

Las familias de esta institución son tradicionales, y algunos son padres o madres cabeza de hogar. Debido al contexto, la situación familiar y el tipo de trabajo que realizan los padres, estos tienen poco tiempo para dedicar al estudio de sus hijos. Por tanto, los estudiantes cuentan con poco acompañamiento familiar.

7.4.2 Muestra:

La población seleccionada para esta investigación son 35 estudiantes, atendidos por 7 docentes en las diferentes áreas del plan de estudios. Los estudiantes cursan el grado quinto. Son 17 hombres y 18 mujeres cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años. Estos son estudiantes que habitan en el estrato socioeconómico 1 y 2.

A través de una ficha de observación se revisa la actitud de los estudiantes de la población muestra en el aula de clase. Aquí se encuentra que generalmente, adoptan una buena postura corporal y pocas veces muestran desinterés o aburrimiento. En consecuencia, casi siempre están desarrollando las actividades propuestas.

En cuanto a las actividades, ellos generalmente realizan planes de trabajo, utilizan diferentes materiales educativos (incluyendo herramientas tecnológicas), y, además, sus docentes proponen casi siempre trabajo grupal.

En la evaluación, a veces utilizan rúbricas y casi siempre se hace retroalimentación de los aprendizajes mediante diferentes técnicas pertinentes al área.

Los estudiantes y sus padres de familia son informados de forma oportuna sobre la forma en que participarán de la investigación. Además, los padres autorizarán la participación de sus hijos por medio de consentimientos informados, en los cuales se aclarará que la información recolectada en esta investigación será usada única y exclusivamente con fines académicos. Este aspecto se constituye como el tratamiento ético de la información de los estudiantes y de la investigación misma.

7.5 Instrumentos y fuentes de información.

Para la recolección de información en el proceso investigativo se utilizarán las siguientes técnicas de recolección de datos, con el fin de dinamizar acciones que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos.

Se aclara que para la validez de estos se contó siempre con las indicaciones realizadas por el asesor y el tallerista de línea, de esta manera se aseguró que el contenido de estos instrumentos correspondiera a las categorías de análisis propuestas. Además, estos instrumentos y técnicas que se describen a continuación son de naturaleza cualitativo y se basa en la propuesta de Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014),

7.5.1 Observación participante:

La observación es la principal técnica del enfoque cualitativo y de la investigación acción participante. Consiste en que el investigador observa de manera detallada lo que está sucediendo en un entorno social y lo describe tal como ocurre, procurando ser siempre objetivo con la información. Para esto puede crear varios instrumentos, entre ellos está el diario de campo, el cual es un formato en el que, para este caso, se pone mucha atención en aspectos como: actitudes, aptitudes, y desempeños de los estudiantes en la clase de lenguaje y las actividades que realizan en el centro educativo (ver anexo 4).

7.5.2 Encuesta dirigida a estudiantes:

Esta técnica está encaminada a recoger información puntual de la realidad que se está intentado explicar. Su base son preguntas claras, concretas y que tengan que ver con los temas de la investigación. En este caso, el instrumento usado contiene preguntas cerradas y se usa para completar el diagnóstico inicial que permite identificar el qué, el cómo, el cuándo, y el con qué les gusta aprender a los estudiantes (ver anexo 1 y 2).

7.5.3 Test de desempeño o prueba estandarizada inicial y final

En las investigaciones experimentales y con carácter correlacional es común encontrar pruebas que se usen al inicio y al final del experimento en cuestión con el fin de contrastar la información. Estas pruebas siempre apuntan a temas específicos de la investigación y generalmente están creadas por expertos. En este caso, el instrumento creado se plantea desde la prueba de lenguaje que usa el ICFES para medir la competencia comunicativa propuesta por el MEN. Esta es resuelta por los estudiantes, antes de implementar la unidad didáctica y al finalizarla. La prueba final es diferente en cuanto a contenido, pero de igual estructura en sus preguntas, puesto que las preguntas apuntaron al libro usado en la unidad didáctica. (Ver anexo 3).

8. Presentación y Análisis de los resultados

El objetivo de este apartado es presentar los resultados obtenidos en el proceso investigativo relacionado con la lectura inferencial a partir del texto narrativo con estudiantes de grado quinto.

La aplicación se llevó a cabo con los siguientes instrumentos: a) formato de la observación directa: donde se identificaron aspectos significativos del grupo muestra respecto a la actitud, el desarrollo de la clase y la evolución del proceso educativo; b) encuesta diagnóstica: esta brindó información relevante del grupo muestra sobre sus intereses, cómo aprenden y qué herramientas utilizan en el proceso de aprendizaje; c) test de desempeño: el cual nos confirmó los resultados arrojados por la prueba Saber 2016, quien indica que los estudiantes les fue bien en lectura literal pero que presentan dificultades en la lectura inferencial; d) unidad didáctica: se implementó de acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta; y e) Post-test.

8.1 Test de desempeño inicial y los niveles de comprensión lectora

Esta prueba de comprensión lectora constó de 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta, presentada a la manera como lo realiza el ICFES (ver anexo 3.1). Las preguntas fueron pensadas para identificar el nivel de comprensión lectora inicial de los estudiantes en sus tres niveles, en amarillo se muestran las preguntas literales, en rojo las literales y en azul las del nivel crítico.

Pregunta	Porcentaje de aciertos
1	23%
2	26%
3	33%
4	28%
5	23%
6	28%
7	26%

8	34%
9	83%
10	58%
11	26%
12	33%
13	32%
14	29%
15	29%

Tabla 3 Resultados del Test de desempeño inicial

En la pregunta 1 se observa que, la mayoría de los estudiantes respondió la pregunta en su nivel literal. Pero se buscaba que el estudiante interpretara y dedujera la opción que mejor se acomodaba a lo que necesitan para alcanzar el objetivo planteado: la respuesta B. La gráfica señala que solo el 23 % de los jóvenes dio una respuesta positiva

En la pregunta 2, el estudiante deduce el significado de la gráfica según sus conocimientos previos, ya que esta no aparece en el texto o imagen. Como se puede ver en la figura 2 solo el 26% de los estudiantes respondió de forma asertiva: respuesta B.

Para las preguntas 3 y 4 se usó el texto *El lobo con piel de oveja* (anexo 3). Esta vez la mayoría de los estudiantes respondió acertadamente la pregunta 3: respuesta A. No obstante, en la pregunta 4 se sigue observando que la mayoría responde de manera literal o equívocamente.

Aunque en esta pregunta una gran parte de los estudiantes contestó acertadamente, sigue siendo un número muy inferior de acuerdo con lo esperado. Asunto que se verifica en la pregunta 4, cuya respuesta correcta es la B.

En la pregunta 5 se vuelve a plantear una situación en la que el estudiante debe usar la inferencia y llevarla a un nivel crítico: respuesta C. Aquí se observa que la mayoría da una respuesta que no se acerca a la correcta, pero con palabras cotidianas.

En la pregunta 6 se plantea una situación de lectura y se encuentra que el 33% de los estudiantes responde una situación inequívoca, dando cuenta que no comprenden su sentido implícito, ni explícito. Su respuesta correcta es la C.

Las preguntas 7 y 8 corresponden a la lectura: *El cuervo y el zorro*. En ambas se espera que los estudiantes vayan más allá de lo explícito, e incluso que respondan de manera crítica. En la pregunta 7, la respuesta pensada juzga la actitud del personaje: respuesta D. Solo el 26% acierta con la respuesta correcta.

En la respuesta correcta a la pregunta 8, el estudiantado deduce la actitud del personaje, de modo que, aquí el 34% responde asertivamente. Sin embargo, el porcentaje de respuestas negativas continúa siendo demasiado alto.

Las preguntas 9 y 10 surgen también de una lectura: *El mito del maíz*. En ambos interrogantes un número amplio de alumnos responde acertadamente a las situaciones planteadas. Pero, esta es una pregunta literal porque está reconociendo información específica del texto, la cual se puede identificar al recordar los pasajes del mismo. La respuesta correcta es el ítem D.

La respuesta a la pregunta 10: punto C, puede encontrarse en los detalles del texto. Aquí el 58% de los estudiantes responde de forma adecuada.

Las respuestas dadas por los estudiantes en la pregunta 11 están muy parejas. En ella se pedía a los estudiantes que lograran inferir el agradecimiento por recordar el cumpleaños: respuesta B, y aunque la mayoría pensó que la destinataria de la carta era la que cumplía años, otro número valioso de estudiantes sí logró hacer correctamente la inferencia, la cual es de carácter crítico propositivo.

A la pregunta 12 un número considerable de estudiantes respondió acertadamente: respuesta D, logrando hacer un parafraseo de una frase.

La pregunta 13 es de carácter crítica porque los estudiantes deben analizar la información dada para poder realizar un juicio acorde con sus conocimientos previos y decidir cuál es correcta. En esta el 32% responde de forma asertiva, aunque la mayoría, 37%, respondió equivocadamente.

La pregunta 14, del nivel crítico, estaba basada en una historieta y se pedía a los estudiantes que lograran inferir lo que pasaba en la situación comunicativa, la mayoría no logró identificar el porqué del conflicto: respuesta D.

A la pregunta 15, basada en una situación comunicativa del nivel crítico, la mayoría de estudiantes responden acertadamente: respuesta D. Pregunta de nivel crítico porque juzga el contenido de texto. Un 29% responden de forma correcta.

En resumen, este test de comprensión lectora contiene preguntas literales, inferenciales y críticas. Para un mejor análisis es importante anotar que estos niveles de lectura son progresivos. Primero se adquiere uno para pasar al siguiente. Al realizar el análisis de las respuestas ofrecidas por los estudiantes es evidente su buen desempeño con las preguntas literales, pues en general los estudiantes, casi que el 80% de ellos respondía acertadamente. Por el contrario, se nota que debe trabajarse lo relacionado con las preguntas inferenciales y críticas, cuyos promedios de respuestas acertadas no superan el 30%. Lo anterior indica que estos resultados coinciden con los arrojados en las Pruebas Saber, teniendo en cuenta que, aunque un porcentaje alto de jóvenes da respuestas positivas en algunas preguntas, es innegable que igualmente un porcentaje similar da respuestas equivocadas, de forma dispersa o sólo responden en el nivel literal. Además, para los estudiantes es más fácil responder preguntas basadas en lecturas que brindan más información (textos continuos), y no tanto de aquellos textos como la historieta (textos discontinuos).

Igualmente se comprueba lo dicho por Duque Aristizábal (2006), López, M. (2015) y MEN (1998) sobre los niveles de comprensión lectora y su orden, pues las preguntas con mayor porcentaje de respuesta fue la literal, que es la base de comprensión lectora, mientras que las preguntas del nivel crítico son las de menores porcentajes de aciertos.

8.2. Encuesta diagnóstica a estudiantes y enseñanza de la comprensión lectora

Este instrumento¹ se empleó con el fin de determinar el rumbo de la unidad didáctica, pues de acuerdo a la teoría sobre lo que esta debe ser, es indispensable conocer los intereses, motivaciones y expectativas de los estudiantes.

¹ Ver anexo 2

Al tabular los datos se encuentra que el 82% de los estudiantes cuenta con una herramienta tecnológica en casa que les ayuda a realizar consultas, un aspecto clave para el planteamiento de las actividades en este proyecto investigativo.

Por otro lado, la pregunta 2 sirve para establecer que el 78% de los estudiantes prefiere el trabajo en grupo, lo que fortalece las propuestas cooperativas en la clase.

Mientras que en la pregunta 3, casi que la mitad de los estudiantes expresaron que su asignatura favorita es la de artística. Algunas de sus justificaciones son:

Artística: porque me gusta aprender de forma diferente, el arte y el trabajo en grupo.

Matemáticas: porque me gustan las ecuaciones y los números.

Sociales: porque las profesoras explican bien, porque conozco el pasado de Colombia y el mundo, personas desconocidas y la geografía.

Naturales: porque es bueno con el profesor.

Tecnología: porque me gustan las cosas tecnológicas, me gustaría ser ingeniera informática, porque se usan los PC, porque nos dan instrucciones.

Lenguaje: porque nos enseñan a escribir con ortografía, nos leen y nos dejan soñar.

Acorde a lo anterior y lo representado en la gráfica, se puede deducir que a los estudiantes les gusta más el hacer, explorar, crear, soñar y el buen trato, antes que el recibir, puesto que tienen posibilidad para demostrar sus preferencias por las actividades propuestas en áreas como artística y tecnología.

El 57% de los jóvenes aun prefirieron trabajar el cuento como tema central dentro del género narrativo para llevar a cabo este proyecto de investigación

Al cuestionar a los estudiantes respecto a las actividades que los motivan en la clase, las respuestas coinciden con las respuestas a la pregunta 3. Ellos prefieren trabajo libre, con material concreto y que implique la lectura. Este es un buen indicio que se tendrá en cuenta a la hora de planear las actividades de la unidad didáctica.

Con la pregunta 6 se observa que las tareas vienen siendo un compromiso de las familias más que de particulares y solo unos pocos estudiantes realizan sus actividades por sí mismos o con ayuda de amigos y vecinos.

Para la pregunta 7 los jóvenes responden que dedican a la lectura o escritura al menos una o dos horas semanalmente. Pero, lo que no queda claro es si estas se realizan por fuera de la jornada escolar. Lo visible aquí es la necesidad de la escuela de promover la lectura en el aula y fuera de ella.

Para dinamizar la clase los jóvenes expresaron diversas estrategias. Entre ellas, las más populares son: la lectura, el dibujo y el juego. Todo relacionado con la creatividad del docente y del estudiante.

Esta encuesta da cuenta de las formas de aprendizajes y preferencias del trabajo en clase. Insumo importante para la creación de la unidad didáctica. Aquí los estudiantes expresan querer trabajar de forma dinámica donde se privilegie el cuento, la lectura, el dibujo, uso de herramientas tecnológicas, el juego y la creatividad.

También se puede deducir que los estudiantes prefieren aprender más mientras desarrollan algo creativamente y que, a su vez, les permita expresarse. Además, saben y tienen dispositivos tecnológicos en sus hogares y les gusta trabajar en grupos. Estos planteamientos permiten encaminar los propósitos de la docente investigadora en aras de realizar una mejor unidad de enseñanza-aprendizaje. Buscar justamente, actividades y materiales adecuados.

Todos los hallazgos descritos anteriormente sobre los intereses de los estudiantes ayudan a que las condiciones en el aula de clase de las que habla Lerner (1996) se den; pues conocer lo que es interesante para los estudiantes se vislumbra en una participación activa y en grupo, que se configura en la importancia que le dan los estudiantes al trabajo colaborativo. Lo anterior se configura como un elemento indispensable cuando se piensa la enseñanza de la comprensión lectora, lo cual no fue concebido desde el inicio, solo se contemplaba lo que dice Dubois (1984) sobre la comprensión como un proceso individual fruto de procesos de interacción social, y las concepciones de Cassany (2004) sobre la

importancia del contexto para dichos procesos de comprensión; pero no la importancia del trabajo en grupo y su incidencia dentro de esos procesos comprensivos.

En este sentido, se nota que para los alumnos su contexto cercano, es decir su familia, es de vital importancia para que los estudiantes se acerquen a la lectura. De hecho, se sienten más cómodos con el texto narrativo que conocen desde pequeños: el cuento y con la materia que más permite desarrollar su creatividad: artística.

8.3. La unidad didáctica y la narración

El objetivo de esta unidad es fortalecer y mejorar la comprensión lectora, especialmente en el nivel inferencial, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa la Inmaculada Concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil *Charlie y la fábrica de chocolate* a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta. Para esto se contó con 6 sesiones, cada una de ellas dividida en los tres momentos de la lectura y con un aproximado de 3 actividades en cada uno de los momentos y un estimado de 40 horas de aplicación.

En una primera sesión se establecieron unos acuerdos y unas pautas básicas de comportamiento y desempeño esperado. Además, se explicaron algunas estrategias de lectura. En esta sesión la docente investigadora se encontró con el inconveniente de que algunos estudiantes ya se habían visto la película que narra la historia. Incluso, algunos manifestaron su inconformidad de leer algo que aparentemente ya conocían. Pese a estos inconvenientes se cree que lo importante es la forma en que se les muestran las cosas, en este caso la novela. Por lo tanto, vale considerar qué posibilidades les permitimos ver, qué actividades proponer en las que ellos se sientan vinculados y puedan ser creativos y se apropien de lo que están leyendo.

Por lo anterior, justamente, es que es importante la programación didáctica como base (Baeza y Pérez, 2006). Así, cuando el docente las tiene le es más fácil articular esos saberes con que vienen los estudiantes y esas competencias que debe enseñar, pues encontrar la forma de entrelazar estos dos aspectos, es la clave de una buena enseñanza. Además, este tipo de situaciones hacen parte del generar prácticas lectoras, tal como lo denomina Cassany (2004):

cada lector comienza a definir sus roles, sus interpretaciones, reinterpretaciones, posturas frente a los textos que los lleva a que más adelante puedan dar otras interpretaciones a sus contextos sociales y culturales.

En la segunda sesión se llevó a los estudiantes a realizar anticipaciones del texto, en relación con su contenido, estructura y otros aspectos, activando sus conocimientos previos frente al texto *Charlie y la fábrica de chocolate* y sus diferentes capítulos. Para este momento se esperaba que los estudiantes realizaran hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; opinaran acerca de la función social del texto; identificaran algunas de las características del texto narrativo y a su autor; mostraran interés por la lectura, el argumento de la historia y reconocieran la intención comunicativa que tiene el emisor.

En esta sesión se empiezan a usar las estrategias propuestas por Solé (1992) y se vinculan esos conocimientos previos. En el diario de campo se ve una reflexión al respecto:

¿Saben ustedes de qué se hace el chocolate? O ¿en qué país del mundo se hacen los mejores chocolates? ¿Saben quién es el autor de este texto? ¿Qué tipo de texto es: cuento, novela, mito, leyenda? Estas preguntas se hicieron con el fin de activar el interés sobre el texto que se leería, pues se debía generar expectativa sobre cosas nuevas que ellos podrían aprender leyéndolo, en tanto ya conocían un poco sobre la trama general de la novela. Se les hizo una ambientación sobre el autor Roald Dahl, se les dijo que él también era el autor de *Matilda* y muchos se sorprendieron por ello, pues no lo sabían. Así mismo se dieron otros detalles del autor y se dejaron algunas preguntas con el fin de que ellos las fuesen encontrando en la lectura que iban a comenzar. Fue muy importante este momento de activación de conocimientos previos, pero también de provocación a la lectura con intereses que podrían ser nuevos para ellos, pues este sería el detonante que los llevaría a disfrutar del libro.

De hecho, esta actividad permitió una lectura intertextual de todos los elementos que conforman la novela escogida y la película. Pero, en un primer nivel de comprensión, tal

como lo propone López, M. (2015), los estudiantes solo dieron cuenta de información explícita del texto. Por lo que, sin duda, fue difícil que se crearan opiniones al respecto, pues “para los estudiantes es muy difícil hablar en detalle de los acontecimientos o responder preguntas que en apariencia no tienen que ver directamente con el contenido explícito del texto” (Anotación del diario de campo, anexo 5). Esto sirvió para que los estudiantes expresaran sus comentarios. En esta medida, no fueron las preguntas, sino las discusiones al interior de los grupos, lo que permitió que “todos aportaran y esto enriqueció sus argumentos. Se pudo evidenciar un buen ejercicio de inferencia a partir de la conversación; la actividad fue exitosa, cada estudiante dio respuestas asertivas” (Anotación del diario de campo, anexo 5).

Pero, entonces, ¿dónde queda la comprensión lectora como acto personal del que hablan Duque, Vera y Hernández (2010)? o ¿será que los aportes de los estudiantes ayudan a que todo el grupo elabore sus propios significados? Pues, como estos autores lo plantean, la interacción entre los sujetos y los textos ayudan a construir significados activos en los que los lectores aportan sus propios conocimientos. Además, que en dicho proceso se ven vislumbrados sus ideologías, culturas y formas de ser. Un ejemplo de esto es que esta estrategia de trabajo en equipo sirvió para que los estudiantes logaran expresar sus opiniones, pero “solo un grupo de trabajo no pudo ponerse de acuerdo con los aportes a comunicar porque todos deseaban escribir su propia respuesta. Estos estudiantes poco se relacionan con los demás, y no tienen afinidad con el resto del grupo” (Anotación del diario de campo, anexo 5).

Este punto lleva a pensar la importancia de la motivación y la actitud frente a la lectura como un asunto fundamental para un buen desarrollo del acto comprensivo (Solé, 1992). Además, de considerar la importancia de la empatía dentro de los miembros del grupo cuando se va a trabajar en ellos. Asunto sustancial en la condición del aula de clase, de una participación asertiva y para que se llegue hasta una cultura de la lectura en comunidad (Lerner, 1996). Entonces:

Hay que analizar que el trabajo en equipo debe potenciar la capacidad de renuncia a algunas cosas propias para tomar lo ajeno, la capacidad de tomar decisiones implica, en muchos casos, ceder un poco en lo propio, asunto

que se les debe enseñar a los chicos. Pues llegar a un consenso no significa que algunos puntos de vista sean erróneos, sino que puede haber unos más potentes que otros argumentativamente. Esto es importante que ellos lo aprendan para su vida (Anotación del diario de campo, anexo 5).

En el sentido de la lectura literal, Duque Aristizábal (2006) dice que la comprensión lectora posee tres pasos: los lectores reconocen las palabras, luego sus significados y finalmente, se hacen representaciones mentales, pues de esta manera es que pueden relacionar los diferentes elementos del texto y hacer inferencias. De hecho, los estudiantes conocen el código, muchos han visto la película, pero solo en un primer nivel de comprensión lectora, sin involucrarse en sus temáticas, ni llegar a producir otros textos. De ahí, que al pensar la estrategia sea indispensable la forma en que se les propone el trabajo, pues esto lo que permite es que ellos se interesen o no y puedan llegar a la inferencia.

En cuanto al reconocer la intención comunicativa, con el desarrollo de las actividades propuestas, específicamente con las preguntas, se pudo evidenciar “la dificultad que tienen los estudiantes para dar cuenta de la estructura de la novela, es decir, hablar sobre el narrador, espacio, tiempo y para quien fue escrita” (Anotación del diario de campo, anexo 5).

Todo lo anterior lleva a pensar que en esta sesión los estudiantes pudieron unir unas pautas lingüísticas con experiencias y con conocimientos que tienen del mundo (Gil Chaves y Flórez Romero, 2011). Pero, sin olvidar que estas relaciones tienen varios grados de complejidad, las cuales son cumplidas por unos estudiantes y por otros no (Gil L., 2001).

En la tercera sesión se llevó a los estudiantes a que reconocieran los diferentes componentes del plano de la historia (personajes, acciones, propósitos de las acciones, caracterización, interacciones, conflicto, tiempo y espacio) por medio de distintas actividades encaminadas a profundizar en la comprensión del texto narrativo. Esto ayudó a que los estudiantes comprendieran el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita y la diferencia de diversos espacios de expresión oral, pues se usó el audiolibro; y para que previeran los contenidos del mensaje de un emisor a partir de sus entonaciones y la manera como se organiza un discurso.

En esta sesión “se evidenció el avance en la comprensión, en la capacidad de profundizar en algunos temas con la ayuda de otros compañeros, pero la dificultad inferencial continúa en algunos casos” (Anotación del diario de campo, anexo 5). Pues, encontrar los propósitos implícitos del texto se da en la medida en que el estudiante se apropia de un conocimiento y un saber, ya que solo desde allí es que se puede pasar de una lectura literal a una inferencial. Tal como lo propone Jouini (2005) se trata de identificar las ideas centrales del texto y relacionarlas con las que ya se tienen.

En estas actividades se trabajó la comprensión desde la oralidad, al igual que en la sesión anterior. En la quinta sesión por medio de la escucha del audiolibro y en la sexta por medio de la lectura en voz alta. Ambas actividades fueron importantes para resaltar que la capacidad de comprensión de los estudiantes, cuando se enfrentan a estos canales comunicativos, es mayor.

A partir de las actividades desarrolladas en el día de hoy se puede concluir que la lectura en voz alta trae consigo enormes beneficios, tanto para quien lee como para quien escucha. A partir de ella los estudiantes enfrentaron sus temores como hablar en público, tener mayor concentración y percepción auditiva, al tiempo que al escuchar y seguir la lectura aumenta la comprensión de lo leído (Anotación del diario de campo, anexo 5).

Pero, durante la lectura en voz alta se evidenciaron otras deficiencias, como el uso de los signos de puntuación y entonación. En estos casos son indispensables las estrategias de la acción que use el docente para dar aclaraciones oportunas (Anijovich y Mora, 2009).

Aun así, se evidenció la inferencia como un modelo que proviene de un mensaje que brinda nueva información, la cual es explícita, sobre otro conocimiento que ya se tiene del mundo, en este caso de la novela escogida (Santelices, 1990). La cual sirvió, de hecho, como centro articulador para adquirir otros conocimientos, tal como lo expresan Cisneros, Olave, y Rojas (2012) en su teoría sobre la inferencia.

En la sesión 4 se abordó el plano de la historia desde la oralidad, especialmente, logrando que los estudiantes construyeran textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo

en el que se enmarca el discurso; que recompusieran el texto a partir de las instrucciones dadas; reconocieran la voz del narrador; dedujeran su actitud; infirieran la secuencia del relato a partir de imágenes; y opinaran sobre los temas presentados.

En ellas se observó que sigue siendo difícil dar respuestas inferenciales, por ejemplo, al reconocer el propósito del texto. Aunque se evidencia una mejoría en ello, cuando se trata de distinguir quién es el narrador, no establecen diferencia aun entre el autor y el narrador, y dan respuestas acertadas más fácil de forma oral que escrita.

En cuanto al trabajar el plano de la historia con los estudiantes se observó que logran hacer secuencias de los hechos, pero “les fue muy difícil dar cuenta de la estructura de la novela, es decir, hablar sobre el narrador, espacio, tiempo y para quién fue escrita” (Anotación del diario de campo, anexo 5). Para llegar a esto es importante que las relaciones que se establecen entre los acontecimientos pasen por las relaciones de causa – efecto, acción – reacción, y con el relato – historia / historia – narración; la cual a su vez incluye una comprensión sintáctica, morfológica y semántica (Cortes y Bautista, 1998). De este modo, es importante

Dar a conocer a los estudiantes con antelación a dónde se quiere llegar, puede ser motivante y un pretexto para incentivar el conocimiento, esto hace que a través de la lectura el estudiante vaya centrando su atención en esos aspectos que el docente le ha ido evaluando, es decir, los estudiantes tienen una visión de lo que deben aprender del texto y es ahí donde se detienen, sin que esto implique que no se detengan en asuntos por gusto propio, por placer y disfrute de lo ficcional (Anotación del diario de campo, anexo 5).

En la sesión 5 se trabajó el plano de la narración y estrategias que les permitieran a los estudiantes deducir enseñanzas de lo leído, hechos y lugares dentro del texto, significados de expresiones y que parafrasearan apartes del texto.

En esta sesión se trabajó con la técnica de cuestionario de comprensión lectora tipo prueba Saber. Este contenía preguntas literales e inferenciales; las cuales podrían ser resueltas con lo aprendido durante la lectura y desde su conocimiento previo. Las preguntas literales

fueron resueltas con mucha facilidad y en su totalidad, mientras que no todos pudieron resolver de forma correcta las preguntas inferenciales y por el contrario respondieron de forma evasiva con respuestas como: no sé, yo nada, no.

Aun así, se resalta que, a la hora de narrar la historia, la mayoría de estudiantes usó su propio vocabulario, algunos se extendieron al momento de exponer los hechos y lugares del texto, poniendo a prueba su imaginación, mientras otros solo escribieron líneas y no pasaron de lo literal. Desde la observación se encuentra que “a pesar de las dificultades se pudo evidenciar que el 80% de los estudiantes dio cuenta de forma asertiva del contenido del texto leído” y “un porcentaje del 20% de los estudiantes demostraron dificultad para reconstruir lo trabajado en la historia hasta el momento” (Anotación del diario de campo, anexo 5).

Retomando todo lo anterior, las actividades que más dieron frutos fueron aquellas en las que se trabajó la conversación, como estrategia fundamental del trabajo en equipo; aspecto que ya habían dicho los estudiantes en la encuesta, era de su interés. Pero en general, se debe continuar el trabajo en el sentido de identificación de los temas centrales que permiten una interpretación inferencial y crítica, pues, aunque se ha avanzado, lo literal sigue siendo lo más cercano a los estudiantes.

El trabajar una novela infantil fue un acierto, pues permitió integrar y contextualizar cada una de las sesiones a la manera que proponen Baeza y Pérez (2006), quienes también hablan de la importancia de tener los objetivos siempre claros, al igual que los aprendizajes; los cuales, no siempre se lograron a cabalidad, pero el tener un norte, es fundamental para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Igualmente, la novela escogida permitió vincular el contexto de los estudiantes a la unidad didáctica, no solo en un sentido programático, sino vivencial y experiencial que influyó en la motivación de los estudiantes y en sus procesos lectores (Ambròs, 2009, Casanny, 2004).

La coherencia entre todos estos elementos, junto con la competencia comunicativa en su componente lector y nivel inferencial, no fue fácil de realizar. Se requirió de una labor ardua de planeación, en la que el docente debe ser consciente y tener claridad total sobre los

conceptos lingüísticos, pedagógicos y didácticos. De hecho, el trabajo con competencias es de vital importancia al desarrollar una unidad didáctica (Ambròs, 2009), el tema puede variar; es decir, la novela usada para mejorar la comprensión lectora puede ser cualquiera, lo importante son las estrategias usadas en ese antes, durante y después de la lectura.

En cuanto al tiempo, como factor de la unidad didáctica, se aclara que este no siempre estuvo a favor. Fueron varias las sesiones en las que las actividades no se terminaron y debieron ser retomadas en las siguientes. Pero, esta circunstancia, a su vez, permitió que se trabajara en la unidad didáctica con periodicidad.

Se precisa que, la unidad didáctica no responde solo a contenidos, responde a competencias, en este caso, la comunicativa y su componente lector. Estos dos elementos deben estar directamente relacionados y articulados en los objetivos y en las tareas propuestas, las cuales deben estar hiladas coherentemente entre ellas y secuenciadas gradualmente, de manera tal que, la actividad a realizar esté complementada y explicada por su precedente. El tiempo es un elemento importante en el aprendizaje, puesto que las competencias son un asunto de trabajar periódicamente y siempre, vinculando la realidad inmediata de su contexto. Aspecto crucial para lograr, en este caso, una buena lectura inferencial.

8.4. Test de desempeño final, los niveles de comprensión lectora y la novela infantil.

Este se desarrolló de acuerdo a la lectura realizada en la unidad didáctica y contó con 10 preguntas que buscaban definir el nivel inferencial (anexo 3.2).

Pregunta	Porcentaje de aciertos
1	13%
2	26%
3	93%
4	86%
5	33%

6	66%
7	53%
8	66%
9	93%
10	23%

Tabla 4 Respuestas acertadas Test de desempeño final

En la pregunta 1 los estudiantes debían hacer una inferencia sobre la temática central del texto. En la tabla anterior se puede ver que menos de la mitad lo realizó. En la segunda pregunta los estudiantes debían usar sus conocimientos previos, para igualmente deducir información a partir de los hechos narrados en la novela. La pregunta 3 indagaba sobre información explícita en el texto y la mayoría de los estudiantes respondieron acertadamente. Esta pregunta está relacionada al plano de la narración, pues es el personaje principal contando una historia dentro de la historia. La pregunta 4 también solicitaba información explícita del texto, correspondiente al plano de la historia, específicamente al momento en que el protagonista recuerda un suceso de su vida y lo narra a los otros personajes. En la pregunta 5 se solicitaba a los estudiantes que integraran sus saberes leídos al plano del relato, pues tenía que ver con el narrador de la misma y su tipología. En lo que respecta a la pregunta 6, los estudiantes debían hacer una inferencia implícita del texto, tener en cuenta sus conocimientos del mundo y de su contexto frente al porqué se premian las personas. Esta pregunta, perteneciente al plano de la historia, fue respondida por la mayoría de manera acertada. La pregunta 7 hace referencia al plano de la narración e indaga por un concepto semántico, aspecto fundamental en la inferencia. En ella, la mayoría de estudiantes acertaron. La pregunta 8, similar a la 7, también tuvo la mayoría de respuestas acertadas. Lo cual deja ver la capacidad de los estudiantes para hacer este tipo de inferencias. La pregunta 9 es una inferencia muy ligada al contexto de los estudiantes y a sus valores y culturas, que además hace parte del tema central de la novela. Por lo cual, es de nivel literal y la mayoría respondió acertadamente. Finalmente, la pregunta 10 es una inferencia implícita relacionada con el plano de la historia.

Al comparar los resultados de ambos test de desempeño se encuentra una mejoría notoria de los estudiantes. Pues el grupo pasó de una situación en la que un 29% hiciera

inferencias de manera acertada a que un 56% respondiera apropiadamente a las inferencias planteadas en el test. Dicho avance puede entenderse también, a la luz de esa “novela transversal” a lo largo de la estrategia, pues como dice el MEN (1998) usar un conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que poseen para poder hacer inferencias es más fácil cuando el estudiante puede ligar hacer relaciones en un nivel intertextual.

Aunque al momento de hablar de los niveles de comprensión lectora se sigue viendo que la mayoría de los estudiantes es capaz de responder acertadamente las preguntas literales, y en menor medida las críticas.

Es así como se concluye que usar las unidades didácticas para reforzar el aprendizaje del texto narrativo, sus elementos y la lectura inferencial funciona en la medida en que se tienen todos los instrumentos anteriormente mencionados en el análisis de la aplicación y con la proposición de un objetivo claro y preciso para dilucidar las deficiencias en comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto.

Tener una estructura del antes, durante y después motiva a los estudiantes, le da progresión a las actividades y al mismo aprendizaje de la inferencia, ya que este es un proceso. De hecho, aunque se obtuvieron resultados, el grupo todavía no es excelente. Por lo que se hace necesario fortalecer aún más las competencias en los niveles de lectura, esencialmente, en el nivel inferencial, cuya intención ha hecho parte de esta propuesta investigativa.

La aplicación de este test también ayuda a entender que, aunque la estrategia se propone como un trabajo colaborativo, los resultados son individuales, pues como dice Duque, Vera y Hernández (2010) la comprensión, aunque es un acto social, su fruto es individual.

9. La comprensión lectora inferencial, la narración y la unidad didáctica, discusión de dos categorías emergentes: trabajo colaborativo y el texto articulador.

Teniendo en cuenta los resultados de la aplicación de esta investigación se encuentra que la enseñanza de la comprensión lectora debe ser siempre un acto social. De ahí la importancia del trabajo colaborativo; aspecto que fue solicitado por los mismos estudiantes y evidenciado en las actividades realizadas y que se configura como categoría emergente. En este sentido, la comprensión no solo debe enfocarse en lo lingüístico, sino que debe remitir a unos conocimientos del mundo, especialmente sociales y culturales. Por esto, esta es la importancia de tener un texto articulador que permita a los estudiantes poner de manifiesto dichos conocimientos de manera secuencial para que puedan llegar a tener, justamente, esa postura crítica de la que habla Cassany (2004).

En todo este proceso comprensivo del estudiante, el trabajo colaborativo es importante, pero también lo son las construcciones que hace de manera individual, si bien sus lecturas son retroalimentadas por sus compañeros y sus saberes, cada estudiante se hace a sus propias inferencias de acuerdo a sus interacciones con los textos, a sus sentires y saberes que trae desde la familia, la cultura a la que pertenece y especialmente a sus intereses personales.

Las maneras de leer han cambiado y este aspecto se vislumbró en la investigación al momento de enfrentar a los estudiantes a las lecturas no solo grafo fónicas, sino audiovisuales y auditivas. Entender que el acto comprensivo no solo se deriva de un texto escrito es fundamental en la actualidad, pues los estudiantes se muestran más atentos, activos y logran articular más elementos. Especialmente cuando se tiene un texto narrativo articulador que se va leyendo de diversas maneras, esta observación es la que, justamente se constituye como categoría emergente. De hecho, una de las características del texto narrativo son las diferentes voces que lo narran y componen. Entonces, es coherente que, si el maestro les brinda esta tipología textual a los estudiantes, ellos actúen en el mismo sentido.

Cada uno de los planos de la narración debe mostrarse a los estudiantes de maneras entrelazadas y en diferentes formatos de lectura. Lo importante en este sentido, es siempre mantener una unidad que le permita a los docentes trabajar unas competencias determinadas, o para el caso de esta investigación, unos aprendizajes específicos que piensan la lectura inferencial que lleven a los estudiantes a entender que la inferencia no es algo de la escuela, sino un proceso de pensamiento que les ayudará a desenvolverse en sociedad y a darle significado a sus propias vidas.

Sobre la comprensión inferencial, es importante entender que hace parte de unos niveles (MEN, 1998; Duque Aristizábal, 2006; López M, 2015; Gil Chaves y Flórez Romero, 2011) y que la inferencia, como nivel medial, es la que da cuenta de unos análisis de significados, de una información implícita que ayuda a relacionar esos significados con otros previamente conocidos. En este sentido, el trabajo colaborativo ayuda a que los estudiantes saquen conclusiones, pues las experiencias de cada estudiante son retroalimentadas por las de otros, que han visto o leído cosas sobre el tema.

De hecho, ese primer momento de la lectura propuesto por Solé (1992) es fundamental para trabajar la lectura inferencial y, por tanto, el docente debe planearlo muy bien. Esos esquemas mentales de los estudiantes de los que habla Santelices (1990) deben estar claros al momento de pedirle al estudiante que encuentra información nueva. Por eso, no hay que tener miedo si el estudiante conoce con anticipación el texto narrativo a tratar, lo importante es que el docente pueda llevarlo por el camino de encontrar algo que no haya visto, esa es justamente la comprensión inferencial.

Para ese segundo momento de la lectura propuesto por Solé (1992) es importante entender que la inferencia tiene varios grados de complejidad (Gil, 2001) y que debe desarrollarse por etapas, las cuales fueron abordadas en este proyecto, como los aprendizajes presentados por el MEN (2005). Pues cuando el estudiante logra estos aprendizajes, enfocados en la inferencia, logra dinamizar y configurar sus pensamientos. Es en este segundo momento donde el docente debe buscar estrategias para que el estudiante cree puentes entre la información que tiene y la que aprende en un momento específico. Es aquí justamente donde entran en juego el trabajo colaborativo y el texto articulador como insumos de estas estrategias; pues estas permiten la interacción entre un contexto, un texto y una

progresividad de la información que garanticen que los vacíos de información sean llenados. Se aclara igualmente, que para este momento es donde entran en juego los diferentes modos de lectura: voz alta, silenciosa, en grupos, audiovisuales, auditivas, etc.

Para después de la lectura, el trabajo colaborativo y el texto articulador siguen siendo importantes, pues entender una macroestructura de un texto es más simple cuando el estudiante que no comprende tiene a un compañero a su lado que sí lo hace.

Lo importante es enseñar a que el estudiante se relacione con ese texto narrativo dentro de un contexto social al que pertenece. De este modo, la propuesta de Gutiérrez Calvo y Carreiras (1991) cobra sentido: presentar el recuerdo, hacer indicios (que hacen parte del plano de la narración) y listas de palabras claves. Pero debe entenderse que todo parte de un objetivo claro, en este caso un aprendizaje relacionado con la comprensión lectora inferencial, y de un texto articulador contextualizado y motivador para los estudiantes.

Dentro de la unidad didáctica y la enseñanza de la comprensión lectora el tiempo también es importante, pues este es el que garantiza unas condiciones mínimas en las que el estudiante pueda apropiarse del texto, su información y pueda relacionarlo con su mundo. Esto no es algo que se logra en una sola sesión de clases, una buena unidad didáctica que quiera trabajar este nivel de comprensión lectora requiere un texto narrativo articulador que pueda desarrollarse a lo largo de un periodo académico y que incluso, permita articular varios conocimientos, pues en el contexto de la escuela se hace necesario la articulación curricular para que los estudiantes realmente se apropien de los conocimientos.

Sobre la unidad didáctica que piense la comprensión inferencial es importante decir, también, que de la planeación a la acción (Anijovich y Mora, 2009) hay una brecha grande. Aunque se tengan en cuenta los gustos de los estudiantes, en este caso por medio de una encuesta, siempre resultan cosas diferentes con las que el docente debe lidiar y que dependerán de la destreza de cada una, hasta de la capacidad que se tenga para hacer inferencias de lo que sucede en el aula de clases para saber cuándo y cómo continuar con esa planeación para que la sesión tenga éxito y ese texto integrador no pierda su interés entre los estudiantes. Lo anterior no quiere decir que la programación didáctica (Baeza y Pérez, 2006) pierda su relevancia, al contrario, es vigente pues permite realmente contextualizar unas

competencias, unos saberes y unos estudiantes y guiarlos hacia unos objetivos específicos. Pero sin desconocer que cada día trae sus propias dinámicas y que el construir sentido diariamente requiere de mucha práctica, interacción y reflexión.

Por otro lado, el texto narrativo cobra importancia para los procesos de comprensión lectora inferencial desde sus tres instancias: la historia, el relato y la narración (Genette, 1972, Cortés y Bautista, 1998). Estas permiten que el estudiante comprenda unos hechos que pueden estar implícitos o explícitos, un enunciador de la historia y las partes que la componen. De hecho, estas instancias solo son comprendidas a través de la inferencia, pues solo cuando se es capaz de entrelazar los diferentes elementos que componen un relato, es que se puede armar una macroestructura y sacar unas ideas centrales o generales.

Este aspecto cobra vital importancia cuando es un texto articulador el que se trabaja dentro de una unidad didáctica, pues es importante que el docente presente estas tres instancias de manera moderada, entrelazada y contextualizada. Esto con el fin de que los estudiantes puedan ir encajando la información que tienen, y vayan consolidando sesión tras sesión la información nueva trabajada y generada en la sesión presente.

En este trabajo de la inferencia con el texto narrativo y en el marco de la unidad didáctica cobran sentido, igualmente, los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la estructura del texto narrativo, con lo cual están familiarizados, pues es la tipología que más se aborda en la educación primaria y en las familias. Pero como existen varios niveles de comprensión lectora, la clave está en cómo el docente lleva al estudiante hacia una exploración y descubrimiento de nuevos elementos que permitan inferir nuevas informaciones.

La inferencia dentro del texto narrativo siempre está encaminada al comprender unos sucesos o acontecimientos, lo cual está directamente relacionado con la esencia de lo que es la programación didáctica. Por tanto, no debe ser difícil para un docente planear y poner en acción una unidad didáctica que use el texto narrativo, especialmente si este texto se puede articular en varias sesiones de trabajo.

No pueden olvidarse tampoco las tres categorías propuestas por Genette (1972) para el texto narrativo: el tiempo, el aspecto y el modo. Pues estas, pocas veces, pertenecen al

nivel literal de comprensión lectora; y, especialmente, para comprender el discurso usado por el narrador. Por lo tanto, el estudiante debe poner en práctica todo su conocimiento del mundo. Algo similar sucede cuando se quiere saber cómo el narrador percibe la historia y, más aún, cómo el mismo estudiante la percibe.

Dentro de la investigación se identificó que el trabajo colaborativo, especialmente desde la oralidad, es de vital importancia para que los estudiantes hagan inferencias sobre el plano del relato, identifiquen el tiempo, el modo y las diferentes voces de los personajes y el narrador. La conversación es fundamental para que los estudiantes se apropien de esta información y la contextualicen con sus saberes.

En lo que respecta al plano de la historia, el hecho que sea un texto integrador, ayuda a que los estudiantes comprendan las secuencias de acontecimientos, sus funciones, personajes, que puedan caracterizarlos poco a poco, sin afanes y puedan llegar realmente a establecer relaciones de causalidades, analogías y reacciones. Todas ellas importantes para llegar a un proceso de comprensión inferencial, pues la inferencia no es nada más que un proceso de pensamiento por el cual se establecen relaciones entre diferentes informaciones que se le presentan a un lector.

Frente al plano de la narración, y a los procesos de comprensión inferencial que la componen, se ve que es indispensable que el estudiante tenga unos conocimientos previos de orden lingüístico; pues en este plano se abordan aspectos de orden sintáctico, morfológico y semántico. Por tanto, el docente debe hacer una ardua labor en ese primer momento de lectura si quiere hacer énfasis en este plano.

Se aclara, además, que el texto narrativo articulador no debe ser necesariamente una novela infantil, como fue el caso de la aplicación de este proyecto; también se pueden trabajar mitos, fábulas, teatro, historietas, biografías, entre otros. Lo importante es que permitan la continuidad, el cumplimiento de unos objetivos previamente trazados en la unidad didáctica, que estén contextualizados a las edades, cultura y gustos de los estudiantes y que puedan abordarse de diferentes maneras: audio, texto, audiovisual, etc.

Así mismo, es esencial comprender que el texto narrativo hace parte de la literatura, la cual siempre ha sido una gran aliada de la educación y permite un despliegue estético, el

cual no es abordado en esta investigación, pero que es fundamental para lograr una práctica lectora sólida.

Este acercamiento al texto narrativo marcará al estudiante (Duque, Vera y Hernández, 2010) de ahí que su escogencia es decisoria, pues un docente debe esperar que la lectura sea abordada en la vida académica, pero también por placer, cuando esté por fuera de la escuela. De hecho, es una manera de asegurar que el estudiante pueda realizar inferencias del orden intertextual, pueda acumular lecturas para su acervo y se pueda enfrentar a situaciones comunicativas parecidas a las de dichas lecturas.

Realmente, se trata de que el docente lleve a sus estudiantes a vivir la lectura, porque en ese vivenciar es que se realizan las inferencias, pero en dicho camino, el docente también debe brindar unas estrategias de lectura apropiadas que pueden ser dinamizadas a su vez, por el trabajo colaborativo y un texto integrador.

10. Conclusiones

A modo de conclusión se responde positivamente a la pregunta ¿cuál es el efecto de la implementación de una unidad didáctica, que incluye la estrategia del antes, el durante y el después, en la lectura de textos narrativos para fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de quinto de básica primaria en la Institución Educativa La Inmaculada Concepción del municipio de Guarne? Ya que, se encontró que los estudiantes son más receptivos cuando hay una secuenciación de las actividades de lectura de textos narrativos, especialmente cuando se cuenta con un texto integrador para hacerlo.

Además, de estos tres momentos, el más importante para la lectura inferencial es el primer momento, pues es en este en que los estudiantes reconocen sus conocimientos previos, cruciales para poder vincularlos a los nuevos conocimientos a adquirir.

En este sentido, el fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes de quinto de básica primaria de la Institución Educativa La Inmaculada Concepción, en el municipio de Guarne, Antioquia, por medio de una unidad didáctica con textos narrativos se cumplió. Esto se demuestra en el capítulo 8 con los test de desempeño inicial y final, donde los estudiantes mejoraron sus procesos de comprensión lectora; aspecto que también se evidencia en las observaciones realizadas en la implementación de dicha unidad didáctica, especialmente con la adquisición de unos aprendizajes específicos y el cumplimiento de los objetivos de las sesiones y actividades propuestos.

En cuanto al identificar el nivel inicial de lectura inferencial en los estudiantes del grado quinto de básica primaria antes de la implementación de la secuencia didáctica se determinó que aproximadamente el 80% (ver el apartado 8.1) estaba en un nivel literal. Pero al finalizar la implementación, se pasó a que un 56% realizara inferencias (Ver el apartado 8.4).

En cuanto a la unidad didáctica diseñada se encuentra que es un gran acierto para trabajar la comprensión lectora inferencial, especialmente trabajar los tres momentos de la lectura. En este sentido, se implementó una unidad didáctica de 6 sesiones con un texto narrativo articulador: *Charlie y la fábrica de chocolate*. Cada una de estas con un objetivo

claro concerniente a un aprendizaje que apunta a este nivel de comprensión lectora. En resumen, los estudiantes logran deducir información explícita e implícita relacionada con el texto leído, y a partir de sus conocimientos previos encontrar relaciones entre diferentes informaciones que se les presentó: con sus contextos, vivencias propias y las de sus compañeros (apartado 8.3).

En cuanto a la metodología usada se determina que la investigación acción pedagógica es fundamental para el docente investigador, pues esta permite indagar sobre unas problemáticas específicas en el aula de clases y al tiempo, ser parte de la solución. De hecho, los instrumentos y técnicas usados no difieren de los empleados normalmente en el quehacer docente; ejemplo de ello es el diario de campo, narrativa fundamental para la reflexión docente, y de vital importancia para comprender a los estudiantes y los problemas a los que se enfrentan en la educación actual. Algo similar ocurre con las pruebas de comprensión lectora, pues son las que el sistema educativo vigente usa para medir los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. De este modo, el presente proyecto sirvió para comprender su composición y formas de realización. Por otro lado, la encuesta fue un componente que permite en toda buena práctica docente conocer a los estudiantes, sus necesidades y gustos.

En cuanto a las categorías de análisis se encuentra que el marco teórico y los antecedentes fueron primordiales para conceptualizarlas y comprenderlas, de hecho, se configuraron como la pirámide del proyecto al momento de interpretar la información después de la aplicación de la unidad didáctica. Los autores leídos y referenciados en el capítulo 6 fueron necesarios para comprender lo que había pasado con las acciones propuestas en la unidad didáctica. Ver qué pasaba con la comprensión lectora inferencial, la misma unidad didáctica y el texto narrativo y cómo al entregarse se fortalecía la comprensión resultó en dos categorías emergentes: texto integrador y trabajo colaborativo (ver capítulo 9).

De estas categorías se concluye que son dependientes una de las otras, pues para trabajar una buena unidad didáctica es necesario el trabajo colaborativo y un texto integrador, pero a su vez, para trabajar la comprensión lectora inferencial, es indispensable pensar una buena secuenciación didáctica, y lo mismo aplica para trabajar el texto narrativo en clase, por lo que es indispensable trabajar los momentos de lectura y la inferencia misma.

Como dificultades del proceso investigativo se encuentra el tiempo. Este es un factor siempre en contra del quehacer docente. De hecho, los tiempos planeados y los de ejecución no concuerdan, pues cada una de las sesiones se desarrolló en más tiempo de lo esperado. Pero como aspecto positivo, aparte del cumplimiento del objetivo de investigación queda la buena práctica de aula realizada, los vínculos establecidos con los estudiantes que hacen parte de la muestra y su buena actitud frente a la lectura.

Recomendaciones

Como recompensación para la institución educativa queda la continuidad. Aspecto indispensable de lo que es una unidad didáctica y el trabajo mismo con ellas por parte de todos los docentes. La comprensión lectora y la estrategia de unidad didáctica son elementos que se establecen desde los lineamientos curriculares, pero que en el ejercicio apenas estamos explorando en nuestros currículos. Por tanto, es indispensable seguir con esta experimentación en las aulas de clases, pues no hay fórmula exacta, ni texto articulador perfecto para hacerlo.

Es indispensable que los docentes de aula aprendamos a investigar como método para estar siempre actualizados y nunca perder el rumbo de conocer las necesidades y problemas de nuestros estudiantes. También queda una pregunta, ¿cómo abordar entonces el nivel crítico de comprensión lectora con el uso de textos narrativos?, ¿es posible?, ¿o se necesita la inclusión de otras tipologías textuales?

En cuanto a la enseñanza de la lectura inferencial se les recomienda a los docentes que siempre piensen el contexto de sus estudiantes, así como sus gustos e intereses. Además, que siempre encontraran en el texto narrativo un aliado para este trabajo. Y más, si esta es una novela infantil o juvenil que puede trabajarse como texto integrador, que permita, además, incluir otros textos que vayan enriqueciendo la comprensión. Pues el traer al aula de clase varias voces sobre un tema es algo que propicia la generación de inferencias.

También es importante pensar los formatos de los textos, pues como se evidenció en este proyecto, las películas, los audios, las imágenes hacen parte del proceso comprensivo y llaman la atención de los estudiantes. Así como el trabajo colaborativo, trabajar entre pares siempre es más ameno, distencioso e incluso, mejora las competencias ciudadanas.

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa* (180), 26-32.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Baeza, E., y Pérez, J. (2006). *Pedagogía terapéutica: programación didáctica*. Sevilla: MAD.
- Cantero García, V. (2013) Hacia la plena significatividad del texto literario en la Eso: de la lectura comprensiva a la competencia literaria a través del intertexto. *Revista Tendencias Pedagógicas* (21), 225-248.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama Barcelona.
- Cisneros, M., Olave, G Y Rojas, I, (2010). *La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la educación superior*. Tecnológico de Pereira. Pereira Risaralda.
- Cisneros Estupiñán, M. y otros (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*. 15(1), 45-61.
- Cortes, J., y Bautista, Á. (1998). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Cali: Universidad del Valle.
- Dávalos, M., Rentería, J., Navarrete, E y Farfán, M. (2015). Hábitos lectores de docentes y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de

Educación Primaria. Revista Internacional de Evaluación y Medición de la calidad Educativa, 2 (1), 45-57. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/article/view/990>

Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(4), 1-13.

Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Duque Aristizábal, C. P. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*(15), 125-129.

Duque, C., y Vera, A. (2010) Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revistas colombiana de psicología*. 19(1), 21 -35. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ExploracionDeLaComprensionInferencialDeTextosNarra-3641261%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ExploracionDeLaComprensionInferencialDeTextosNarra-3641261%20(2).pdf)

Duque , C., Vera, Á., y Hernández , A. (2010). Comprensión inferencial de textosnarrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS*(6), 35-44.

Editorial Norma (2009). Rincón de lectura. La competencia inferencial: ¿qué es? *Revista educación*, 7. Quito- Ecuador. Recuperado de http://educacion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educacion/revista204/P17.pdf

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. España, siglo XXI.

García Damborenea , R. (2005). *Los causes del razonamiento*. Consultado en: Usodelarazon.com.

García, R. (s/f). *Uso de razón. Las formas básicas de inferencia: inducción, deducción e hipótesis*. Recuperado de <http://perso.wanadoo.es/usoderazonweb/html/conten/cauce/forms/forms.pdf>

Garzón, O., y Salazar, A. (2014) *EDMODO: Propuesta Didáctica Para El Mejoramiento De La Comprensión Lectora En Los Estudiantes Del Ciclo 4º A De La I.E.D. Antonio Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7559/GarzonCardenasOlga>

[Marina2014.pdf;jsessionid=8D10F65B0EC6BD54856D6A539A339E2E?sequence=1](#)

- Genette, G. (1972). El discurso del relato: Ensayo de Método. *Figures III*. Paris: Editions du Seuil. Obtenido de http://inscastelli.cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Discurso_del_relato.pdf
- Genette, G. (1972) *Teoría Literaria. El modelo triásico de Gerard Genette*. Recuperado de <http://entretextosteorialiteraria.blogspot.com.co/2010/02/el-modelo-triadico-de-gerard-genette.html?m=1>
- Gil Chaves, L., y Flórez Romero, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 9, 102-129.
- Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Guerra, A. (2016). *Lectura, comprensión lectora, nivel literal e inferencial*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2431/TE-19060.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez Calvo, M., y Carreiras, M. (1991). Metodología de investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*(1-2), 107-112.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México, D.F.: McGraw Hill.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
- Jouini, K. (2005, invierno). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas. *Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 13, 95-114. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

- León, J. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para*. Madrid : Pirámide.
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela? Conferencia dictada en el segundo congreso Nacional de Lectura “Lectura –Escuela – Biblioteca”, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://interactiva.eafit.edu.co/ei/contenido/micrositios/1918931/Lengua_escrita_Aula1/documentos/4_Lerner_Es_posible_leer.pdf
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1). Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf
- López, M. (2015) Lectura y niveles y niveles de pensamiento. *Revista para el Aula – IDEA*, 15, 49 -50. Recuperado de http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_15/pe_a_015_0022.pdf
- MEN, (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN, (2006) Plan Decenal de Educación 2006-2016. Colombia: Ministerio de educación nacional. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>
- MEN, (2015). *Matriz de Referencia: Lenguaje*. Obtenido de Colombia Aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- MEN, (2016) Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE -2016) Colombia: Ministerio de educación nacional.
- MEN y OCDE (2016). *Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Paris: Ministerio de Educación Nacional y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia.pdf
- Molano, A., y Rivera, C. (2013). *El lenguaje narrativo como propuesta didáctica para aprovechar los obstáculos de la comprensión en contexto matemático*. (Tesis de maestría). Medellín, Colombia. Recuperada de:

<http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/70/EI%20lenguaje%20narrativo%20como%20propuesta%20did%C3%A1ctica%20para%20aprovechar%20los%20obst%C3%A1culos%20de%20la%20comprensi%C3%B3n%20en%20contexto%20matem%C3%A1tico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quezada Pucha, E. A. (2015). *Estrategias metodológicas para mejorar los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, en los estudiantes de séptimo grado, en el área de Lengua y Literatura, bloque 2 “Leyendas Literarias”, de la escuela de educación básica José Ingenieros N° 2 del barrio Las Pitás, parroquia El Valle, cantón y provincia de Loja, en el periodo académico 2014-2015* (Bachelor's thesis, Loja).

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.

Rengifo, G., y Marulanda, G. (2007). *El comic como estrategia pedagógica para optimizar los procesos de comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado sexto del Colegio Enrique Millán Rubio del Municipio de Dosquebradas*. (Tesis de maestría). Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/500/37133R412.pdf;jsessionid=975651F192896D63A879FD296615837C?sequence>

Rincón, G. (2006). *Módulo 2: PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA*. Cali: Universidad del Valle.

Rojas, M., y Cruzata, A. (2010) La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de educación*, 9 (1), 337-356. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1916-5384-1-SM.pdf>

Sánchez, V. (2016) *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Universidad pedagógica Nacional de Bogotá. consultado <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1161/TE-19078.pdf?sequence=1> el 6 de junio de 2017

Sánchez, K., Moncada, N. y Cruz, J. (2016) *Propuesta didáctica en búsqueda del desarrollo oral, escrito y lector en los niños del ciclo I*. (Tesis de pregrado). Corporación

- Universitaria Minuto de Dios, Bogota, Colombia. Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4902/T.HUM_SanchezAngaritaKatherine_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solé, I. (1992) *Estrategias Antes, Durante Y Después De La Lectura*. Portal Académico IEMS. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/ColoquioInstitucionalPoe/6Estrategias_antes_durante_despues_de_la_lectura_GuadalupeIbarra.pdf
- Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*. (Tesis de maestría) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu>

Anexos

Anexo 1: Instrumento diagnóstico

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

FICHA DE OBSERVACIÓN PARTICIANTE

OBJETIVO:

Identificar actitudes, aptitudes, y desempeños de los estudiantes en la clase de lenguaje y las actividades que realizan en el centro educativo.

La información obtenida se tendrá en cuenta en la etapa diagnóstica del trabajo de investigación, las cuales serán de gran importancia para conocer desde donde e be abordar la investigación y por en los temas y actividades a desarrollar

ANEXO 1. FICHA DE OBSERVACIÓN.

Marca con una X el comportamiento general observado en los estudiantes del curso acorde a cada ítem.

Aspectos	Criterios	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Actitud en clase.	Adecuada postura corporal.				
	Se muestra desinteresado o aburrido.				
	Presta poca atención.				
	Se niega a realizar las actividades propuestas sin justa causa.				
	Se ausenta de clase sin permiso previo.				
	Trabaja en clases.				
	Elabora un plan para resolver las situaciones.				

Desarrollo de actividades propuestas	Utilizan diferentes tipos de materiales educativos en clases				
	Integran las herramientas tecnológicas en clases.				
	Se realizan actividades grupales.				
Evaluación de la clase.	Se hace mediante rubricas.				
	Se hace retroalimentación de los aprendizajes.				
	Se incorporan prácticas de autoevaluación y co-evaluación.				

Anexo 2: Encuesta estudiantes.*ENCUESTA ESTUDIANTES.*

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO
ENCUESTA A ESTUDIANTES
<p>Apreciado estudiante, responde de forma honesta, sincera y precisa, la presente encuesta, a cual tiene como objetivo principal identificar información relevante sobre el qué, el cómo, cuándo, el con qué les gusta aprender. La Información recolectada nutrirá el diagnóstico de la presente investigación.</p> <p>La información recolectada tendrá tratamiento confidencial, por su colaboración y receptividad muchas gracias.</p>
<p>Marca con una X la o las opciones que consideres acertadas en cada pregunta.</p>
<p>1. ¿De las siguientes herramientas tecnológicas cual utilizas con frecuencia? Computador</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Internet <input type="radio"/> Impresora <input type="radio"/> Teléfonos celulares inteligentes <input type="radio"/> Otra___ ¿cuál? <input type="radio"/> Ninguna
<p>2. ¿Cómo prefieres el trabajo en la case?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Individual <input type="radio"/> En grupo <input type="radio"/> No me gusta trabajar
<p>3. ¿Cuál es tu clase favorita? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Lenguaje <input type="radio"/> Matemáticas <input type="radio"/> Ciencias naturales <input type="radio"/> Ciencias sociales <input type="radio"/> Tecnología <input type="radio"/> Educación artística
<p>4. ¿Cuál tema te gustaría trabajar en clase desde este proyecto investigativo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> El cuento <input type="radio"/> La novela <input type="radio"/> La fabula

- Mitos y leyendas

5. ¿De las siguientes actividades ¿cuáles te motivan más en clase?

- Copiar en el cuaderno
- Leer un texto
- Taller escrito en el cuaderno
- Trabajo con material concreto
- Trabajo en el computador orientado por la docente
- Trabajo libre

6. ¿Quién o quienes te acompañan a realizar las tareas que se asignan para la casa?

- La familia
- Vecinos
- Amigos
- Las realizo solo

7. ¿Cuánto tiempo dedica en la semana a leer o a escribir?

- 1 hora o menos
- Entre 1 a 2 horas
- Entre 3 a 4 horas
- Entre 5 a 6 horas
- Entre 7 a 8 horas
- Entre 8 o más horas

8. ¿Qué alternativas propone usted como estudiante para dinamizar el aprendizaje de la asignatura de matemáticas?

Anexo 3 Prueba inicial y final

3.1. Prueba inicial

PRUEBA DIAGNÓSTICA

LENGUAJE

1. Carlos y sus compañeros van a crear un periódico mural en la escuela para publicar noticias deportivas, culturales y políticas del país. Es importante seleccionar la información adecuada para realizar un buen trabajo. ¿Cuál es la mejor fuente para buscar esa información?

- A. un canal de televisión nacional.
- B. las páginas de internet de los periódicos nacionales.
- C. un programa radial de deportes.
- D. libros sobre deporte, cultura y política.

Observa la siguiente imagen.



2. Últimamente, Pedro ha visto esta señal en los corredores o pasillos de su escuela. ¿Qué significa esta señal?

- A. Ruta de evacuación.
- B. Entrada al baño.
- C. No corra en los pasillos.

D. Puerta de salida del salón.

Responde las preguntas 3 y 4 de acuerdo con el siguiente texto:

El lobo con piel de oveja



Había una vez un lobo que decidió mezclarse entre las ovejas para pasar desapercibido y luego comérselas. Disfrazado con una piel de oveja logró mezclarse con ellas sin ser reconocido. Una vez llegada la tarde, los pastores arriaron a las ovejas hacia el corral. Cuando el pastor eligió entre las ovejas aquella que sería la cena de la noche, tomó al lobo, que murió degollado en el lugar.

Versión de la fábula original de Esopo.

3. En el texto de la fábula, la expresión “pasar desapercibido” significa

- A. estar entre las ovejas sin ser visto.
- B. pasar entre las ovejas y comérselas.
- C. disfrazarse como las ovejas.
- D. hacer lo mismo que hacen las ovejas.

4. La enseñanza o moraleja del anterior texto es que

- A. quien escoge mal sus amistades puede perder la vida.
- B. todo engaño termina afectando al que lo hace.
- C. nunca confíes en alguien que recién conoces.
- D. es imposible hacer las cosas como lo hacen los demás.

5. Santiago necesita diseñar un folleto con información acerca del origen y evolución de la Tierra. Él tiene algunos libros, pero no sabe cuál le puede servir para hallar los datos relacionados con el tema de su trabajo.



¿Cuál de los siguientes libros le servirá?

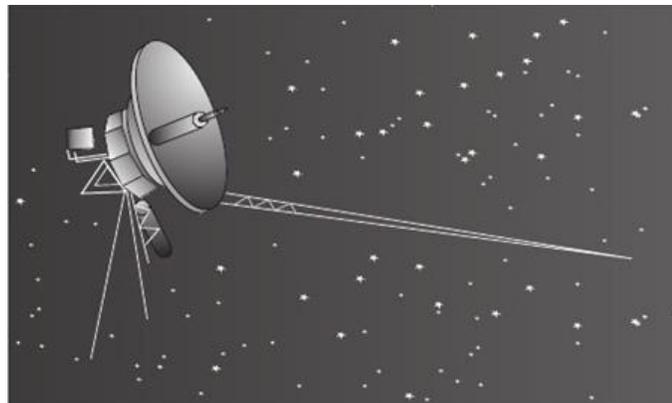
- A. La Tierra de la memoria. Un escrito sobre las civilizaciones más antiguas.
- B. La Tierra hoy. Grandes cambios que nos depara el siglo XXI.
- C. Génesis y transformaciones de la Tierra.
- D. La preparación de la tierra. Consejos de cultivo.

Responde las preguntas 6 de acuerdo con el siguiente texto.

Exploración espacial robótica

En el sistema solar han trabajado exploradores espaciales robóticos por más de treinta años. Se los denomina sondas espaciales. Estas sondas son del tamaño de un auto. Nos han mostrado, por ejemplo, los desiertos rocosos de Marte, un volcán activo en una luna de Júpiter y el núcleo de un cometa.

Han traído rocas de la Luna y descendido en atmósferas venenosas. Su uso ha permitido aprender mucho sobre el universo. Y el conocimiento sobre los cuerpos celestes seguirá aumentando debido a que nuevas misiones ya están viajando hacia sus destinos y otras se están planeando para un futuro próximo.



La mayoría de las sondas se lanzan desde un cohete, pero unas cuantas se han enviado a bordo de transbordadores espaciales, que son naves que ascienden hasta una órbita determinada alrededor de la Tierra.

A diferencia del cohete, los astronautas pueden regresar el transbordador a la Tierra para ser reutilizado en lanzamientos posteriores.

La sonda, una vez liberada en el espacio, emprende el viaje hacia su destino; por lo tanto, su verdadera misión comienza a su llegada. Primero se enciende el equipo científico que lleva la sonda y luego esta comienza a recoger y transmitir información. Su tarea tiene la duración que la misión exige, es decir, el tiempo que tarde en la recolección de todos los datos posibles. Finalmente, cuando termina su trabajo, la sonda se apaga y es dejada en el espacio o traída de nuevo a la Tierra.

Una sonda espacial lleva a bordo todo lo que necesita para su misión, ya que estará sola en el espacio. En su interior cuenta con fuentes de energía, pequeños cohetes para cambiar de dirección y un equipo para registrar y transmitir la información que vaya recolectando.

Enciclopedia de las Ciencias 5. Buenos Aires, Larousse, 2.000 (adaptación).

6. Empezando el segundo párrafo, se afirma que “La mayoría de las sondas se lanzan desde un cohete, pero unas cuantas van a bordo de transbordadores espaciales”. Lo anterior quiere decir que

- A. los transbordadores espaciales son una clase de cohetes sin astronautas.
- B. dentro de los transbordadores espaciales hay cohetes que lanzan sondas.

C. las sondas requieren de un vehículo que las lance al espacio.

D. las sondas son naves que ascienden hasta una órbita determinada.

Responde las preguntas 7 y 8 de acuerdo con el siguiente texto:

El cuervo y el zorro

Estaba el señor Cuervo posado en un árbol, PREGUNTA 20 en el pico un queso. Y tenía Atraído por el olor, el señor Zorro le habló en estos o parecidos términos:

“¡Buenos días, caballero Cuervo! ¡Gallardo y hermoso eres en verdad! Si el canto corresponde a la pluma, te digo que entre los huéspedes de este bosque eres el más fantástico.”



Al oír esto, Cuervo no cabía en la piel de gozo, y para hacer alarde de su magnífica voz, abrió el pico, dejando caer el queso.

Zorro lo agarró, y le dijo: “Aprende, señor mío, que el adulador vive siempre a costas del que le atiende; la lección es provechosa; bien vale un queso.”

Cuervo, avergonzado y ofendido, juró, aunque algo tarde, que no caería más en la trampa.

Jean de La Fontaine (1621 – 1695).

7. Lo que hizo Zorro demuestra que es

A. comelón, porque le quita la comida a otros animales aún sin tener hambre.

B. engreído, porque hizo que Cuervo se sintiera avergonzado.

C. amable, porque saludó con palabras sinceras a Cuervo.

D. astuto, porque supo engañar a Cuervo para quitarle el queso.

8. De acuerdo con la lectura, el interés de Zorro es

A. comerse el queso de Cuervo.

B. bajar a Cuervo del árbol.

C. convertir a Cuervo en un ave fantástica.

D. elogiar la belleza de Cuervo.

Responde las preguntas 9 y 10 de acuerdo con el siguiente texto:

Mito del maíz

Cuentan que antes de la llegada de Quetzalcóatl, los aztecas solo comían raíces y los animales que cazaban. No tenían maíz, pues este cereal estaba escondido detrás de las montañas.



Los antiguos dioses intentaron separar las montañas con su colosal fuerza, pero no lograron hacerlo. Los aztecas fueron a plantearle este problema a Quetzalcóatl.

—Yo se los traeré —les respondió el dios.

Quetzalcóatl, el poderoso dios, no se esforzó en vano en separar las montañas con su fuerza, sino

que empleó su astucia. Se transformó en una hormiga negra, y acompañado de una hormiga roja, marchó a las montañas.

El camino estuvo lleno de dificultades, pero Quetzalcóatl las superó, pensando solamente en su pueblo y sus necesidades de alimentación. Hizo grandes esfuerzos y no se dio por vencido ante el cansancio y las dificultades.

Quetzalcóatl llegó hasta donde se encontraba el maíz, y como estaba transformado en hormiga, tomó un grano maduro entre sus mandíbulas y emprendió el regreso. Al llegar entregó el prometido grano de maíz a los hambrientos aztecas. Estos plantaron la semilla. Obtuvieron así el maíz que desde entonces sembraron y cosecharon.

El preciado grano aumentó sus riquezas, y se volvieron más fuertes, construyeron ciudades, palacios, templos... Y a partir de ese momento, los aztecas veneraron al generoso Quetzalcóatl, el dios amigo de los hombres, el dios que les trajo el maíz.

Mito tradicional azteca.

9. Los aztecas lograron tener maíz porque

A. antes solo comían raíces y animales que cazaban.

B. robaron el grano a los antiguos dioses.

C. lograron separar las montañas.

D. le pidieron ayuda al dios Quetzalcóatl.

10. ¿Cómo logró el pueblo azteca volverse más fuerte y aumentar sus riquezas?

A. Trabajando muy duro en sus ciudades y templos.

B. Orando para que Quetzalcóatl separara las montañas.

C. Sembrando y cultivando semillas de maíz.

D. Separando las montañas con su colosal fuerza.

Responde las preguntas 11 y 12 de acuerdo con el siguiente texto:

Valledupar, enero 29 de 2017.

Querido abuelo:

La Jagua de Ibirico (Cesar)

Te escribo esta carta con motivo de tu cumpleaños, muchas felicidades por esos 83 años que hoy cumples y aunque me entristece no poder estar compartiendo estos momentos contigo, quiero que sepas que te quiero mucho y que le agradezco a Dios por haberme dado la oportunidad de conocer a una persona como tú y de que seas mi abuelo.

Aunque estoy contenta de estar estudiando y viviendo con mi tía aquí en Valledupar, cada día que pasa se me agrandan las ganas de salir de vacaciones, regresar al pueblo y pasar unos días a tu lado; siento que han pasado años desde la última vez que estuve en casa y lo increíble es que solo han pasado tres meses; extraño mi casa, a mis padres, a mis hermanos y a mis amigos, pero sobre todo, te extraño a ti.

Espero con ansias que llegue el día de volver a casa para poder verte y abrazarte, te deseo el mejor y

11. De acuerdo con la carta de Lucía, la respuesta que su abuelo debe darle, seguramente dirá, entre otras cosas, lo siguiente:

A. Hola Lucía, gracias por el regalo y espero que pronto nos veamos.

B. Gracias por acordarte de mi cumpleaños y espero que nos veamos pronto.

C. Hola nieta, que tengas un feliz cumpleaños y disfruta tus vacaciones.

D. Gracias por tus palabras y espero que puedas terminar tus tareas.

12. Lucía quiere cambiar las palabras de la última oración de su carta, sin alterar el sentido de lo que quiere decirle a su abuelo. ¿Cuál es la frase más apropiada para hacerlo?

A. Con la preocupación que tengo de verte, quiero desearte un feliz cumpleaños.

B. Espero darte un gran abrazo mañana, cuando llegue al pueblo.

C. Espero ansiosamente que vengas y pases un feliz cumpleaños.

D. Con ganas de verte y abrazarte pronto, te deseo un feliz cumpleaños.

13. Como integrante del grupo de la emisora escolar, María debe escribir una noticia sobre un concurso de ortografía que se organiza en el colegio. Para escribir la noticia que leerá en el próximo programa radial, ella tiene que planear algunas acciones.

¿Cuál de las siguientes acciones NO necesita María para planear su noticia?

A. hablar con la profesora de Lenguaje sobre la importancia del concurso.

B. preparar los textos para entregarlos a los concursantes.

C. preguntar al coordinador cuáles salones se van a utilizar.

D. conseguir la programación del concurso de ortografía.

Observa la siguiente historieta y responde la pregunta 12.



Tomado de: Quino. *Mafalda*, Libro 1. Ediciones La Flor. Buenos Aires. 1970.

14. Al leer la historieta, se sabe que la niña salió de pelea con sus amigos porque

A. el señor del sombrero está preocupado por los dos niños.

B. ella no aparece en los recuadros 2, 3 y 4.

C. en el tercer recuadro los niños van corriendo.

D. ella les lanzó un asiento a sus amigos.

15. Carlos es un niño de 11 años que disfruta ayudándole a su mamá a preparar comidas especiales. Este sábado quiere darle una sorpresa a ella cocinando un platillo sencillo y espectacular. Su compañera Alicia le dijo que en algunos programas de televisión enseñan recetas de cocina. Entre los

siguientes, el programa televisivo que le puede servir más a Carlos es

A. “Ciudad y gastronomía”, un programa sobre las comidas típicas de Colombia.

B. “Con sabor diferente”, un programa sobre las comidas más raras del mundo.

C. “El olor del campo”, un programa que muestra las costumbres de las regiones de Colombia.

D. “Qué fácil es cocinar”, un programa que muestra cómo hacer deliciosas comidas con pocos ingredientes.

3.1.1. Respuestas prueba inicial

Pregunta 1	RESPUESTAS	7	8	9	11	35
	PORCENTAJES	20%	23%	26%	31%	100%
Pregunta 2	RESPUESTAS	9	11	7	8	35
	PORCENTAJES	26%	31%	20%	23%	100%
Pregunta 3	RESPUESTAS	12	10	9	5	
	PORCENTAJES	33%	28%	25%	14%	
Pregunta 4	RESPUESTAS	11	10	5	8	35
	PORCENTAJES	32%	29%	15%	24%	100%
Pregunta 5	RESPUESTAS	13	10	8	4	35
	PORCENTAJES	37%	29%	23%	11%	100%
Pregunta 6	RESPUESTAS	5	12	10	9	35
	PORCENTAJES	14%	33%	28%	25%	100%
Pregunta 7	RESPUESTAS	12	4	10	9	35
	PORCENTAJES	34%	11%	29%	26%	100%
Pregunta 8	RESPUESTAS	10	9	12	5	35
	PORCENTAJES	34%	11%	29%	26%	100%
Pregunta 9	RESPUESTAS	0	2	4	29	35
	PORCENTAJES	0%	6%	11%	83%	100%
Pregunta 10	RESPUESTAS	2	10	21	3	35

	PORCENTAJES	6%	28%	58%	8%	100%
Pregunta 11	RESPUESTAS	9	9	10	7	35
	PORCENTAJES	26%	26%	28%	20%	100%
Pregunta 12	RESPUESTAS	7	7	10	12	35
	PORCENTAJES	20%	19%	28%	33%	100%
Pregunta 13	RESPUESTAS	6	5	13	11	35
	PORCENTAJES	17%	14%	32%	37%	100%
Pregunta 14	RESPUESTAS	10	9	10	6	35
	PORCENTAJES	28%	26%	29%	17%	100%
Pregunta 15	RESPUESTAS	10	7	8	10	35
	PORCENTAJES	28%	20%	23%	29%	100%

3.2. Prueba final

<p>1. En el inicio de la historia el narrador...</p> <p>a. Describe los personajes principales de la historia</p> <p>b. Describe los hábitos de Charlie antes de irse dormir</p> <p>c. Describe el palacio que construyo de chocolate</p> <p>d. Describe los obreros secretos de la fábrica</p> <p>2. La historia narra la vida de:</p> <p>a. Charlie</p> <p>b. Willy Wonka</p> <p>c. El señor Bucket</p>	<p>6. ¿Cómo era el señor Willy Wonka?</p> <p>Quando el abuelo Joe dice que Willy Wonka es “El fabricante de chocolate más inteligente, extraordinario, asombroso, fantástico del mundo” quiso decir que...</p> <p>a. Él tenía la mejor fábrica de chocolate</p> <p>b. Él era un gran trabajador</p> <p>c. Él era un perezoso</p> <p>d. Él era un mago del chocolate.</p> <p>7. Los espacios donde se desarrollaron los hechos de la historia fueron:</p>
---	--

<p>d. La abuela Georgina</p> <p>3. Al final de la historia...</p> <p>a. El abuelo Joe se queda con l fábrica de chocolate</p> <p>b. Cuando Mike se encogió</p> <p>c. Cuando el abuelo Joe dijo “solo queda Charlie”</p> <p>d. Cuando la familia de Charlie viaja en el ascensor incluyendo la cama</p> <p>4. ¿Quién dice la frase? _ ¡Ah, como le gustaba ese olor!</p> <p>a. Charlie</p> <p>b. La señora Bucket</p> <p>c. El abuelo Joe</p> <p>d. La abuela Georgina</p> <p>5. De los siguientes cuales no son personajes secundarios en la historia.</p> <p>a. Charlie y el señor Wonka</p> <p>b. Los trabajadores misteriosos</p> <p>c. Los participantes del concurso</p> <p>d. La familia de Charlie</p> <p>10. En la expresión “desprendía un <u>trocito</u> diminuto” la palabra subrayada puede reemplazarse por:</p> <p>a. Un Pedacito</p> <p>b. Un pedazo</p> <p>c. Una parte</p> <p>11. ¿En el texto la expresión “la boca se le hacía agua” significa?</p>	<p>a. Una estación de policía y una escuela</p> <p>b. Una iglesia y un hotel</p> <p>c. Una fábrica de chocolate y una casa pobre</p> <p>d. Un edificio</p> <p>8. La siguiente descripción corresponde a: “Esta hecho enteramente de chocolate amargo y con leche, los ladrillos el cemento,, la ventanas, las paredes los techos las alfombras, los cuadros, los muebles, las camas, todo era de chocolate, de los grifos salía chocolate caliente tenía 100 habitaciones”.</p> <p>a. La casa de Charlie</p> <p>b. El palacio del príncipe Pondicherry</p> <p>c. La fábrica de chocolate</p> <p>9. ¿Por qué el señor Wonka No era feliz?</p> <p>a. Porque no tenía una familia</p> <p>b. Porque era rico</p> <p>c. Porque era el mejor chocolatero</p> <p>d. Porque era muy pobre</p> <p>14. ¿Por qué el señor Wonka era tan solitario?</p> <p>a. Nadie lo quería</p> <p>b. Porque está enfermo</p> <p>c. Porque desconfiaba de la gente</p> <p>15. ¿Qué hizo Charlie y su familia cuando descubren que tienen el uno de los billetes dorado?</p> <p>a. Saltaron de la alegría</p> <p>b. Hicieron una fiesta</p> <p>c. Se quedaron mudos, pasmados</p>
--	--

<p>a. Que le sabe maluca b. Que deseaba comérselo c. Que tenía mucha saliva</p> <p>12. ¿Quién es el autor del texto?</p> <p>a. Willy Wonka b. Roal Dahl c. Charlie</p> <p>13. ¿A quién va dirigido el texto?</p> <p>a. A los niños b. A los adolescentes c. A os adultos d. Para todas las edades</p>	<p>16. ¿Cuál de las siguientes cualidades no corresponde con la familia de Charlie?</p> <p>a. Muy grande b. Muy pobre c. Muy feliz d. De buen corazón</p>
---	---

Anexo 4 Diario de campo

Formato completado por los docentes que desarrollan la investigación durante el desarrollo de la unidad didáctica.

Objetivo: realizar seguimiento de las actividades desarrolladas por los estudiantes en cuanto a actitud y desempeño en clase, con el fin de evidenciar aspectos relevantes que aporten a los resultados finales de la investigación.

Diario De Campo Actividades de los Estudiantes

DESARROLLO DE UNIDAD DIDACTICA

Objetivo: realizar seguimiento de las actividades desarrolladas por los estudiantes en cuanto a actitud y desempeño en clase, con el fin de evidenciar aspectos relevantes que aporten a los resultados finales de la investigación.

<p>DIARIO DE CAMPO: Actividad: N° 1 Sesión N° 1</p>	N úmero
<p>Fecha: Lugar: I.E la inmaculada Concepción Hora de inicio: 7:00 am Hora de finalización: 8: am Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria Propósito: Motivar a los estudiantes para la lectura del libro “Charly y la fábrica de chocolate” Observadores: Solanlly</p>	1
<p>Avances: se realizó la presentación del libro y se les explicó a los estudiantes la importancia de la lectura de obras importantes como esta. Se dieron las pautas para el trabajo en clase, donde dejamos clara la importancia de cualidades como disciplina, responsabilidad, participación activa y respeto por la palabra del otro en las exposiciones que se realizarían. Así mismo, se dieron recomendaciones para una lectura eficaz, la cuales fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Subrayar en el texto datos importantes b. Buscar las palabras desconocidas en el diccionario c. Prestar atención a las características de los personajes de la novela d. Hacer lectura en voz alta 	Palabras clave Presentación Motivación Recomendaciones Compromisos

- e. Hacer preguntas sobre el texto
- f. Buscar información sobre el autor de la novela

Hay que destacar que durante el año lectivo ya se han leído textos similares con el grupo y ha sido una experiencia exitosa, pues cada vez que se les presenta un nuevo libro lo reciben con mucho agrado, justamente por la plasticidad de las obras literarias, sean cuentos, poesía o novelas, pues ellos pueden vivir desde allí todo un mundo mágico y de aventuras, pero también entender su propia experiencia de vida.

Dificultades:

Algunos estudiantes ya se habían visto la película que narra la historia, lo que en un primer momento se vió como un obstáculo, debido a que podría parecerles una repetición, por lo que perderían la capacidad de asombro durante la lectura. Pues algunos estudiantes manifestaron su inconformidad con para leer algo sobre lo que ya conocía.

Reflexiones:

La información fue recibida con mucho agrado y motivación por parte de los estudiantes. A pesar de lo expuesto antes, la gran mayoría está motivada para comprar el texto y leerlo completo. Creo que es la forma en la que se les muestran las cosas, en este caso la novela, qué posibilidades les permitimos ver, qué actividades proponer en las que ellos se sientan vinculados y puedan ser creativos y se apropien de lo que están leyendo. Se les habló de todas las actividades que haríamos durante el proceso de lectura, pintar, crear juegos, exponer, disfrazarnos, hacer representaciones, entre otras cosas, lo cual les permitió ver que sería una forma distinta de acercarse a la obra literaria.

Recomendaciones:

Comentarios:

Es importante dejar claro que esta fue una sesión informativa, de recomendaciones y de motivación, con el fin de generar un clima propicio para el desarrollo exitoso de la unidad didáctica y una lectura juiciosa por parte de los estudiantes, para la cual se dieron las pautas, pues debían comenzar a leer esa misma semana y era importante que supieran qué hacer mientras estaban leyendo para comprender mejor y poder realizar las actividades en clase, que estarían orientadas a una interpretación desde los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) dándole mayor fuerza al nivel inferencial de la novela. Todo esto se les dijo y todos estuvieron de acuerdo con el compromiso.

DIARIO DE CAMPO: Actividad: N° 2 Sesión N° 2	Número
Fecha: Lugar: I.E la inmaculada Concepción Hora de inicio: 6:00 am Hora de finalización: 7: 00am Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria Propósito: llevar a los estudiantes a realizar anticipaciones del texto, en relación con su contenido, estructura y otros aspectos, activando sus conocimientos previos y generando preguntas frente a la novela “Charlie y la fábrica de chocolate”	2

<p>Observadores:</p> <p>Solanlly</p>	
<p>Avances: se inició realizando la actividad con aspectos relacionados con el libro que dieran una idea de los conocimientos previos, para lo que se generaron preguntas sobre el título del texto sobre lo que podrían imaginarse que pasaría allí, en el lugar que se menciona. En este momento fue evidente que los niños estaban cargados de información sobre la novela porque muchos de ellos ya habían visto la película hecha a partir de este texto.</p> <p>Sin embargo, era importante vincular ese conocimiento que tenían sobre la película con otros saberes, como por ejemplo: ¿saben ustedes de qué se hace el chocolate? O ¿en qué país del mundo se hacen los mejores chocolates? ¿Saben quién es el autor de este texto? ¿Qué tipo de texto es: cuento, novela, mito, leyenda? Estas preguntas se hicieron con el fin de activar el interés sobre el texto que se leería, pues se debía generar expectativa sobre cosas nuevas que ellos posdrían aprender leyéndolo, en tanto ya conocían un poco sobre la trama general de la novela.</p> <p>Se les hizo una ambientación sobre el autor Roald Dahl, se les dijo que él también era el autor de “Matilda” y muchos se sorprendieron por ello, pues no lo sabían. Así mismo se dieron otros detalles del autor y se dejaron algunas preguntas con el fin de que ellos las fuesen encontrando en la lectura que iban a comenzar.</p> <p>Fue muy importante este momento de activación de conocimientos previos, pero también de provocación a la lectura con intereses que podrían ser nuevos para ellos, pues este sería el detonante que los llevaría a disfrutar del libro.</p> <p>Dificultades:</p>	<p>Palabras</p> <p>Conocimientos previos</p> <p>Anticipación</p> <p>intertextualidad</p>

El hecho de que ya hubieran visto la película, hizo que la actividad de anticipación o de activación de conocimientos previos tuviera que girar en torno a algo más intertextual e imaginativo, es decir, no tanto en torno al contenido general, pues ellos ya lo tenían, sino más bien a asuntos particulares, tal y como lo muestran las preguntas formuladas antes y en un tono más propositivo desde su imaginación como por ejemplo, sobre cómo podría ser una fábrica de chocolates en su ciudad.

Reflexiones:

Para los estudiantes es muy difícil hablar en detalle de los acontecimientos o responder preguntas que aparentemente no tienen que ver directamente con el contenido explícito del texto. Es allí donde se evidencia que la lectura que han hecho de la película es superficial y no se ha interpretado a profundidad desde los tres niveles de lectura –algo que no hicieron, pues ver una película es un asunto fortuito- lo cual permite desarrollar un trabajo interesante con ellos y proponerles que se involucren en todo lo que se hará a partir de su lectura, como murales, carteleras, creaciones propias, hacer su propio pastel de chocolate o chocolatina, entre otras cosas. Al tiempo que aprenden a inferir contenidos no explícitos en la novela. Es la forma en que se les propone el trabajo lo que permite que ellos se interesen o no.

Recomendaciones:

Comentarios:

La participación de los estudiantes en esta sesión fue entusiasta donde demostraron su motivación y compromiso por la unidad didáctica.

<p>DIARIO DE CAMPO: Actividad: N° 2 Sesión N° 3</p>	<p>Número</p>
<p>Fecha: Lugar: I.E la inmaculada Concepción Hora de inicio: 6:00 am Hora de finalización: 7: 00am Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria Propósito: llevar a los estudiantes a realizar anticipaciones del texto, en relación con su contenido, estructura y otros aspectos, activando sus conocimientos previos y generando preguntas frente a la novela “Charlie y la fábrica de chocolate” Observadores: Solanlly</p>	<p>3</p>
<p>Avances: se continuó realizando la actividad anterior, haciendo preguntas que provocaran en los chicos una conversación sobre acontecimientos ficticiales de la novela, como los ríos de chocolate, los chicles que transforman en diminutos a los niños, entre otras cosas fantásticas. A partir de estos acontecimientos hablamos y preguntamos sobre las características de la ficción, de la literatura, de sus intenciones. Hicimos también preguntas literales y/o superficiales del libro. Sin embargo, les fue muy difícil dar cuenta de la estructura de la novela, es decir, hablar sobre el narrador,</p>	<p>Palabras Literatura Ficción Inferencia</p>

<p>espacio, tiempo y para quien fue escrita. Les fue difícil dar su punto de vista frente a algunos hechos; podría decirse entonces que esta fue una tarea compleja pero fructífera.</p> <p>Dificultades:</p> <p>El hecho de que ya hubieran visto la película, hizo que la actividad de anticipación o de activación de conocimientos previos tuviera que girar en torno a algo más intertextual e imaginativo, es decir, no tanto en torno al contenido general, pues ellos ya lo tenían, sino más bien a detalles precisos, que en la mayoría de los casos ellos desconocían, habían olvidado y en un tono más propositivo desde su imaginación como por ejemplo,</p> <p>.</p> <p>Reflexiones:</p> <p>Para los estudiantes es muy difícil dar respuestas en las que ellos tengan que realizar procesos de tratamiento de información, como inferir, deducir, reconstruir, proponer, suponer, dar su punto de vista, se evidencia entonces la comodidad en lo literal y que es necesario fortalecer las acciones inferenciales, para lo cual se deberá generar un clima de confianza con los estudiantes y presentar actividades creativas.</p> <p>Recomendaciones:</p>	<p>literalidad</p>
<p>Comentarios:</p>	
<p>La participación de los estudiantes en esta sesión fue entusiasta, demostraron su motivación y compromiso por las actividades que realizarán a partir de la lectura de la novela.</p> <p>Las actividades deben continuar la próxima sesión.</p>	

<p>DIARIO DE CAMPO: Actividad: N° 2 Sesión N° 4</p>	<p>Número</p>
<p>Fecha: Lugar: I.E la inmaculada Concepción Hora de inicio: 10:30 am Hora de finalización: 11: 30 am Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria Propósito: llevar a los estudiantes a realizar anticipaciones del texto, en relación con su contenido, estructura y otros aspectos, activando sus conocimientos previos frente al contexto “Charlie y la fábrica de chocolates” Observadores: Solanlly</p>	<p>4</p>
<p>Avances: durante la exploración del libro en sus primeras páginas, propusimos un trabajo en equipo para la discusión y la elección de algunos tópicos para la sustentación oral. Las preguntas guiaban a los estudiantes a obtener una información literal pero también inferencial sobre la novela; a</p>	<p>Palabras Inferencias Conversación</p>

<p>partir de ésta debían ponerse de acuerdo o presentar los diversos puntos de vista, en caso de que lo primero no fuera posible. Algunas preguntas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según el abuelo de Charlie en la habitación de la televisión ocurren milagros ¿a qué se refiere, qué significa? • ¿Todos los niños tienen las mismas oportunidades para conseguir el ticket de oro? Argumenta tu respuesta. • ¿Qué significa el hecho de que los humanos no pudieran tocar el chocolate en la fábrica de Wonka? <p>Estas preguntas, entre muchas otras, posibilitaron discusiones al interior de los grupos, pues les permitió a los estudiantes ir más allá de su propia comprensión, puesto que todos aportaron y esto enriqueció sus argumentos. Se pudo evidenciar un buen ejercicio de inferencia a partir de la conversación; la actividad fue exitosa, cada estudiante dio respuestas asertivas.</p> <p>Dificultades:</p> <p>Un grupo de trabajo no se pudo poner de acuerdo con los aportes a comunicar porque todos deseaban escribir su propia respuesta, fue difícil lograr un consenso entre ellos, es de anotar que los estudiantes tuvieron plena autonomía para conformar sus grupos de trabajo, los integrantes de este grupo en particular no encontraron inicialmente con quien trabajar y les toco hacerlo juntos, estos estudiantes poco se relacionan con los demás, y no tienen afinidad con el resto del grupo.</p> <p>Reflexiones:</p>	<p>Argumentación</p>
--	-----------------------------

El éxito de las actividades desarrolladas en clase no dependen sólo de disciplina y entusiasmo, también depende de la afinidad y empatía que exista entre los miembros del grupo que trabaja. Aquí se evidencia que estos estudiantes son más productivos en actividades individuales que en las grupales. La razón puede ser también la falta de un líder positivo que oriente el trabajo. Sin embargo, hay que analizar que el trabajo en equipo debe potenciar la capacidad de renuncia a algunas cosas propias para tomar lo ajeno, la capacidad de tomar decisiones implica, en muchos casos, ceder un poco en lo propio, asunto que se les debe enseñar a los chicos. Pues llegar a un consenso no significa que algunos puntos de vista sean erróneos, sino que puede haber unos más potentes que otros argumentativamente. Esto es importante que ellos lo aprendan para su vida.

Recomendaciones:

A pesar de que los jóvenes conocían el texto previamente, presentaron dificultad para expresar hipótesis teniendo en cuenta el sentido global del texto a través de las anticipaciones planteadas, así como responder a preguntas relacionadas con el texto narrativo, Sin embargo, la conversación es un factor fundamental.

Comentarios:

En los trabajos en grupo, se debe tener en cuenta la conformación de modo estratégico, con el fin de haya una participación activa de todos los estudiantes.

<p>DIARIO DE CAMPO</p> <p>Actividad: N° 3</p> <p>Sesión N° 5</p>	<p>Número</p>
<p>Fecha:</p> <p>Lugar: I.E la inmaculada Concepción</p> <p>Hora de inicio: 7:00 am Hora de finalización: 8:00 am</p> <p>Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria</p> <p>Propósito:</p> <p>Reconocer los diferentes componentes del plano historia (personajes, acciones, propósitos de las acciones, caracterizaciones, interacciones, conflictos, tiempo, y espacio) por medio de distintas actividades encaminadas a profundizar en la comprensión del texto narrativo</p> <p>Observadores:</p> <p>Solanlly</p>	<p>5</p>
<p>Avances: se continúa con la lectura del libro, para esta ocasión se hace uso del audio libro, los estudiantes debieron seguir la lectura a medida que escuchaban la narración en la clase, se hizo uso del internet. El trabajo de hoy se dio a partir de los capítulos 16 y 17.</p> <p>El uso de este recurso fue motivante para los estudiantes lo disfrutaron mucho, esta vez se realizaron nuevamente las preguntas iniciales y fueron resuelta sin dificultad, se evidencia el</p>	<p>Palabras clave</p> <p>Plano historia</p> <p>Escucha</p>

conocimiento adquirido , es de destacar el conocimiento que demostraron tener acerca del autor, los espacios, características de los personajes y hechos concretos que suceden en la historia. Se evidenció el avance en la comprensión, en la capacidad de profundizar en algunos temas con la ayuda de otros compañeros, pero la dificultad inferencial continúa en algunos casos.

Dificultades:

Sigue siendo difícil dar respuestas inferenciales como el propósito del texto, aunque se evidencia una mejoría en ello, sobre quién es el narrador, no establecen diferencia aun entre el autor y el narrador, y dan respuestas acertadas más fácil de forma oral que escrita.

Reflexiones:

Dar a conocer a los estudiantes con antelación a dónde se quiere llegar, puede ser motivante y un pretexto para incentivar el conocimiento, esto hace que a través de la lectura el estudiante vaya centrando su atención en esos aspectos que el docente le ha ido evaluando, es decir, los estudiantes tienen una visión de lo que deben aprender del texto y es ahí donde se detienen, sin que esto implique que no se detengan en asuntos por gusto propio, por placer y disfrute de lo ficcional.

Recomendaciones:

Lectura oral

Audio libro

Utilizar recursos nuevos es motivante para los chicos, de esta forma ellos trabajan con agrado y motivación.	
Comentarios:	
Las actividades no se pudieron concluir en la sesión, por tanto se retomaran en la próxima sesión.	

<p>DIARIO DE CAMPO</p> <p>Actividad: N° 3</p> <p>Sesión N° 6</p>	Número
<p>Fecha:</p> <p>Lugar: I.E la inmaculada Concepción</p> <p>Hora de inicio: 9:30 Hora de finalización: 10:30</p> <p>Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria</p> <p>Propósito:</p> <p>Reconocer los diferentes componentes del plano historia (personajes, acciones, propósitos de las acciones, caracterizaciones, interacciones, conflictos, tiempo, y espacio) por medio de distintas actividades encaminadas a profundizar en la comprensión del texto narrativo</p> <p>Observadores:</p>	6

<p>Solanly</p>	
<p>Avances: se evidencia el interés por la lectura del texto, a la fecha los estudiante han leído hasta el capítulo 18, con esfuerzo particular realizado en casa y las orientaciones de la clase, la lectura ha sido realizada en forma individual, grupal o dirigida.</p> <p>En la clase de hoy se propone avanzar en los capítulos 19 y 20, en una lectura compartida por párrafos, esto logró mantener la atención de todos para no perder el ritmo y el hilo de la narración, el tuno se daba a través de unos palillos que cada uno tomaba al azar.</p> <p>Terminada la lectura se realizó la descripción de los personajes teniendo en cuenta aspectos físicos y sicológicos.</p> <p>La idea fue, además, comprender un poco las acciones humanas a través de los personajes, que los niños pudieran ver en las acciones de cada personaje el reflejo de una vida común a la que ellos se enfrentan cada día y que también viven. Las preguntas giraron en torno al recorrido de los niños dentro de la fábrica de chocolates y a cada una de sus debilidades o acciones incorrectas, por ejemplo el chico que todo el tiempo veía televisión tuvo una experiencia que le enseñó la importancia de compartir tiempo con su familia, sus amigos y así, cada uno, menos Charlie tuvieron sus lecciones. Preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué existen las normas? ¿es importante cumplirlas? • ¿qué es la humildad para ustedes y cómo la reflejan algunos personajes? 	<p>Palabras clave</p> <p>Plano historia</p> <p>Lectura oral</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Descripción</p>

<p>Dificultades:</p> <p>Durante la lectura en voz alta se pudo evidenciar mucha deficiencia, pues en algunos casos se les dificulta hacer uso de los signos de puntuación y entonación, lo que les dificultó a los oyentes la comprensión del texto. Sin embargo, las aclaraciones oportunas por parte de la docente fueron importantes para permitir la comprensión adecuada de lo leído.</p> <p>Reflexiones:</p> <p>A partir de las actividades desarrolladas en el día de hoy se puede concluir que la lectura en voz alta trae consigo enormes beneficios, tanto para quien lee como para quien escucha, partir de ella los estudiantes enfrentaron sus temores como hablar en público, tener mayor concentración y percepción auditiva, al tiempo que al escuchar y seguir la lectura aumenta la comprensión de lo leído.</p> <p>Recomendaciones:</p>	
<p>Comentarios:</p>	
<p>Las actividades no se pudieron concluir en la sesión, por tanto se retomaran en la próxima sesión.</p>	

<p>DIARIO DE CAMPO</p>	
-------------------------------	--

Actividad: N° 3 Sesión N° 7	Número
<p>Fecha:</p> <p>Lugar: I.E la inmaculada Concepción</p> <p>Hora de inicio: 9:30 Hora de finalización: 10:30</p> <p>Focalización/objeto/sujeto de observación: grado 5 básica primaria</p> <p>Propósito:</p> <p>Reconocer los diferentes componentes del plano historia (personajes, acciones, propósitos de las acciones, caracterizaciones, interacciones, conflictos, tiempo, y espacio) por medio de distintas actividades encaminadas a profundizar en la comprensión del texto narrativo</p> <p>Observadores:</p> <p>Solanlly</p>	7
<p>Avances: con el interés generado en la clase anterior los estudiantes continuaron la lectura en su tiempo libre, la sesión se utilizó para finalizar las actividades pendientes de la sesión anterior.</p> <p>Un primer momento los jóvenes desarrollaron un cuestionario con preguntas que podían ser resueltas con el avance realizado en la lectura de los capítulos a la fecha.</p> <p>El cuestionario contenía preguntas literales e inferenciales; las cuales podrían ser resueltas con lo aprendido durante la lectura y desde su conocimiento previo. Las preguntas literales fueron resueltas con mucha facilidad y en su totalidad, mientras que no todos pudieron resolver de forma correcta las preguntas inferenciales y por el contrario respondieron de forma evasiva con respuestas como: no sé, yo nada, no. Estos joven no de muestran capacidad de argumentación.</p>	

Además a la hora de narrar la historia con sus propias palabras algunos lo hicieron con mucha facilidad y hasta se podían extender, estos estudiantes ponían a prueba su imaginación, otros solo alcanzaban a escribir una línea y continuaban copiando literalmente lo que estaba en algunos apartes del texto, no eran capaces de hacer uso de sus propias palabras o crear ideas diferentes

A pesar de las dificultades se pudo evidenciar que 80% de los estudiantes dio cuenta de forma asertiva del contenido del texto leído.

Aquí se puede evidenciar que los estudiantes comprenden la historia en el sentido global pero se les dificulta cuando se les pide detenerse en los detalles, especialmente en los aspectos implícitos.

Por ejemplo, situaciones como:

- La soledad de Wonka, a qué se debe ¿qué es la soledad para él?
- ¿Qué significa el chocolate dentro de la novela? ¿qué es para ustedes, qué saben de su historia?
- ¿Por qué Wonka le obsequia la fábrica a Charlie?

Dificultades:

Durante la solución del cuestionario se pudo evidenciar:

- Bajo desempeño para resolver preguntas inferenciales
- Poca capacidad de argumentación en sus respuestas
- Un porcentaje del 40% de los estudiantes demostraron dificultad para reconstruir lo trabajado en la historia hasta el momento

En conclusión, Se debe continuar el trabajo en el sentido de identificación de los temas centrales que permiten una interpretación inferencial y crítica, pues aunque se ha avanzado, lo literal sigue siendo lo más cercano a los estudiantes.

Reflexiones:

Las actividades a realizar de ahora en adelante deben dirigirse a fortalecer las dificultades encontradas en esta actividad. Es decir se debe hacer énfasis en la lectura inferencial.

Recomendaciones:

Comentarios:

Finalización de las actividades pendientes de la sesión anterior.

Anexo 5: Unidad didáctica

 <p>UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA CONCEPCION</p>	
DURACIÓN DE LA UNIDAD: 6 SESIONES (12 HORAS)	PROFESORAS: DANNY MORENO - SOLANLLY RAMÍREZ
FINALIDAD:	Desarrollar una unidad didáctica que incluye la estrategia del antes, durante y después en la lectura de textos narrativos, para potenciar la comprensión lectora especialmente el nivel inferencial en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria
<p>OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa la inmaculada concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil “Charlie y la fábrica de chocolates” a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta con el fin de mejorar los niveles de comprensión especialmente el inferencial.</p>	
SESIÓN N°1	Preparación a los estudiantes para la presentación del libro.
DURACION	30 Minutos
OBJETIVO GENERAL	Mejorar la comprensión lectora en los niños del grado quinto de la institución educativa la Inmaculada concepción del municipio de Guarne.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a los estudiantes para que participen activamente en la unidad didáctica. - Crear un ambiente de aula basado en la tolerancia y en el respeto. - Centrar la atención de los niños y niñas aplicando los roles pertinentes para desarrollar la unidad didáctica.
-----------------------------------	---

Actividad N°1:	Establecimientos de acuerdos para el desarrollo de la unidad didáctica.
	<p>Con los estudiantes se concertará:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Un conjunto de normas de convivencia claras y pertinentes para llevar a buen término el desarrollo de la unidad didáctica como lo son: respeto mutuo, esperar el turno para participar, no levantar la voz, desarrollar las actividades propuestas. - Se aclarará el rol del docente: guía, asesor, promotor y medidor en la construcción de saberes. -Se analizará el rol de los estudiantes: como sujetos activos, comprometidos, responsables, sujetos de conocimiento. -Se establecerán los compromisos de ambas partes dejando claro que docente y estudiantes se comprometen a seguir un plan de trabajo y se acordarán tiempos, intereses y responsabilidades para dar sentido a los aprendizajes y lograr los objetivos propuestos en la presente unidad didáctica (se fijara en un cartel con la firma de todos los chicos y del docente)

	-Por último se leerá el cronograma de la unidad didáctica, las actividades y desempeños a desarrollar en cada sesión (se fija una copia en la pared).
--	---



UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA CONCEPCIÓN

**DURACIÓN DE LA UNIDAD: 6
SESIONES (12 HORAS)**

PROFESORAS: DANNY MORENO - SOLANLLY RAMÍREZ

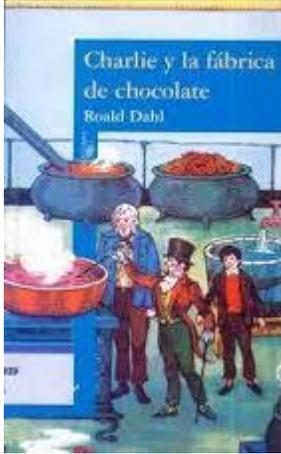
FINALIDAD:

Desarrollar una unidad didáctica que incluye la estrategia del antes, durante y después en la lectura de textos narrativos, para potenciar la comprensión lectora especialmente el nivel inferencial en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa la inmaculada concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil “Charlie y la fábrica de

chocolates” a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta con el fin de mejorar los niveles de comprensión especialmente el inferencial.	
SESIÓN N° 2	Exploración de los conocimientos previos.
DURACION	1 Hora y 30 Minutos
OBJETIVO GENERAL	Identificar los intereses, las expectativas y las ideas previas que tienen los niños acerca del texto “Charlie y la fábrica de chocolates”
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	Llevar a los estudiantes a realizar anticipaciones del texto, en relación con su contenido, estructura y otros aspectos, activando sus conocimientos previos frente al texto”. Charlie y la fábrica de chocolates”
COMPETENCIAS	Comunicación oral y escucha
INDICADORES DE DESEMPEÑO	<ul style="list-style-type: none"> -Expresa hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos. -Opina acerca de la función social de los diversos tipos de textos que lee. -Identifica algunas de las características de textos narrativos. - Muestra interés por la lectura de la historia -Reconoce la intención comunicativa que tiene el emisor -Identificar el autor del texto.

Actividad N° 1	ACERCAMIENTO AL CUENTO: INDAGACION – CREACION DE HIPOTESIS	TIEMPO
Enfoque comunicativo	<p>Consigna: Se les dirá a los niños “Hoy vamos a conocer el libro “Charly y la fábrica de chocolates”, pero tengan en cuenta que por ahora nos detendremos en una parte muy especial del libro, la caratula.”</p> <p>a. Las docentes llevaran varios ejemplares del texto.</p> <p>b. Se le enseña a los niños la carátula (en tamaño grande) del cuento “Charlie y la fábrica de chocolates”, la cual se ha fijado en el tablero, iniciando con preguntas como: ¿De qué creen que se tratará este cuento? ¿Quiénes serán estos personajes? ¿En qué lugar sucederá esta historia? ¿Qué sucederá con estos personajes? ¿Qué relación existirá entre ellos? ¿Cómo serán en su forma de ser? ¿Quién escribió el cuento? ¿Qué saben del autor del cuento? ¿Para quién fue escrito el cuento? ¿Con que propósito creen que se escribió este cuento? ¿Han escuchado hablar alguna vez de Roald Dahl? ¿Quién contará la historia? (se fijaran en un cartel una a una las preguntas y se realizará registro de las respuestas de los niños.)</p> <p>c Se fijan imágenes del autor , se describen</p> <p>d. Se realiza una lectura a varias voces de la biografía del autor.</p>	1 Hora
	<p>Retroalimentación: Se le entrega a cada niño un rompecabezas sobre la carátula del texto para que lo armen, coloreen en casa y dialoguen con sus padres sobre los personajes que aparecen allí. Luego se socializará el trabajo en la próxima sesión.</p>	

<p>Ficha 1</p>	<p>Anexo 1</p> 
-----------------------	---

<p>Actividad N° 2</p>	<p>CONOCIENDO LA PORTADA DEL CUENTO</p>	<p>Tiempo</p>
	<p>Se les entregará a los niños el ejemplar del cuento “Charly y la fábrica de chocolates”, y se les solicitará que realicen una exploración libre del mismo y que lean los capítulos 1 y 2 del libro.</p> <p>Consigna: “Se van a organizar en grupos de cuatro estudiantes para que realicen las siguientes actividades”.</p> <p>a-Se les pedirá que escriban lo que ellos creen acerca de las siguientes preguntas ¿Qué es un autor? ¿Qué es una imagen? ¿Qué es una editorial? ¿Qué es una colección?, Luego se les</p>	<p>0</p>

	<p>pedirá que consulten en diccionarios, enciclopedias, internet u otras fuentes y que comparen lo que ellos escribieron con lo que encontraron en la nueva búsqueda.</p> <p>b- lectura del primer y segundo capítulo.</p> <p>c- Se le entregará a cada grupo y en forma individual una ficha donde deberán realizar una reseña del libro: (título del texto, editorial, autor, número de páginas, país, ilustrador, explicando qué función cumplen cada uno de estos elementos en el texto) y harán una síntesis del primer capítulo y darán la opinión que tienen de lo leído.</p>	<p>1 hora 30 minutos</p>
<p>Ficha N° 2</p>	<div data-bbox="1129 602 1354 909" data-label="Form"> <p>Nombre: _____ Escuela: _____ Grado y grupo: _____ Fecha: _____ RESEÑA DE UN LIBRO Título: _____ Autor: _____ Número de páginas: _____ País: _____ Ilustrador: _____ Editorial: _____ Síntesis del libro leído: _____ Mi opinión sobre el libro es: _____ EN MI ESCUELA TODOS SOMOS LECTORES Y ESCRITORES</p> </div> <p>ANEXO 2</p>	

Ficha N° 2	<p>Retroalimentación: Cada grupo voluntariamente habla del trabajo realizado en la ficha que elaboró y explica la función que cumple cada uno de los elementos de la misma; mientras tanto la docente escribe y al final presenta al grupo las ideas principales de la actividad y redactan conclusiones de aprendizajes obtenidos, los cuales se consignan en la siguiente ficha.</p>			
	¿Lo que sabíamos antes?	¿Lo que aprendimos?	¿Estuve cerca de adivinar?	¿Qué queremos saber a cerca del texto?
ANEXO 3				
Compromiso	Lectura de los capítulos 3 y 4			

 UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA CONCEPCION	
DURACIÓN DE LA UNIDAD: 6 SESIONES (12 HORAS)	PROFESORAS: DANNY MORENO - SOLANLLY RAMÍREZ
FINALIDAD:	Desarrollar una unidad didáctica que incluye la estrategia del antes, durante y después en la lectura de textos narrativos, para potenciar la comprensión lectora especialmente el nivel inferencial en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria
OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa la inmaculada concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil “Charlie y la fábrica de chocolates” a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta con el fin de mejorar los niveles de comprensión especialmente el inferencial.	
SESIÓN N°3	Plano Historia - Elementos de la narración
DURACION	60 Minutos
OBJETIVO GENERAL	Reconocer los diferentes componentes del plano de la historia (personajes, acciones, propósitos de las acciones, caracterización, interacciones, conflicto, tiempo y espacio) por medio de distintas actividades encaminadas a profundizar en la comprensión del texto narrativo.

COMPETENCIAS	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos. (capítulo 3, 4, 5 y 6)
INDICADORES DESEMPEÑO	<p>DE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita. - Prevé los contenidos del mensaje de un emisor a partir de sus entonaciones y la manera como organiza un discurso. - Comprende la diferencia de diversos espacios de expresión oral, como la mesa redonda, el panel, el foro y el debate, atendiendo a su respectiva estructura.

Actividad N°1:	<p style="text-align: center;">ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN</p> <p>Consigna: a. se activarán los conocimientos previos: diálogo a partir de la pregunta, ¿Qué se sabe del texto a la fecha?</p> <p>“Ahora vamos a responder algunas preguntas y luego todos leeremos el capítulo 5 y 6 (los estudiantes sean leído en a la fecha los capítulos del 1 al 4 y leerá en clase 5 y 6)</p> <p>a. Se fija una ficha con las preguntas en el tablero, para que sean respondidas, las repuestas se copian en papel craft y se van pegando en el cuadro.</p> <p>b. Se hará la primera lectura completa del 5 y 6 capitulo (se escucha mediante un audio en el siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=8OhQsJujMcg audio completo).</p>
-----------------------	--

	<p>c. Después de escuchados los capítulos 5 y 6, en subgrupos se revisan las respuestas dadas a las preguntas iniciales, las cuales pueden cambiar o complementar, justificando el porqué de las mismas, luego se lleva a plenaria grupal.</p> <p>d. Se comparan las respuestas anticipadas con las encontradas durante la lectura de los capítulos 5 y 6.</p> <p>Preguntas:</p> <p>¿Nombra y describe algunos lugares donde se desarrollan los hechos en los capítulos 2 y 3?, ¿Cómo describirías a Joe y a la abuela Georgina?, Narra con tus palabras los hechos que suceden en los capítulos 4 y 5</p> <p>Retroalimentación:</p> <p>Se realizará una lluvia de ideas las cuales se escribirán en el tablero para que los niños puedan observar sus diferentes respuestas. Se dejarán escritas en el tablero con el fin de ir las confrontando con las actividades siguientes.</p>
--	---

	LOS PERSONAJES DE LA HISTORIA	TIEMPO
	<p>Consigna:</p> <p>“Vamos a leer el capítulo 7 y 8” luego completar las fichas, que les ayudará a comprender el cuento.</p>	<p>2 horas</p>

<p style="text-align: center;">A</p> <p>c t i v i d a d N o 2</p>	<p>La lectura de estos capítulos se hará compartida por párrafos donde se dará el turno a cada estudiante al azar y luego en orden irán participando uno a uno hasta terminarlo de leerlos completamente.</p> <p>a. Se hace la lista de lectores, entregándoles una balota con el N° del turno para leer y se procede a leer el cuento.</p> <p>b. Después de leído los capítulos 4 y 5 se reúnen en los grupos y revisan las respuestas dadas a las preguntas iniciales, las cuales pueden cambiar o complementar, justificando el porqué de las mismas, luego se llevan a plenaria grupal. Se comparan las respuestas anticipadas con las encontradas durante la lectura de estos dos capítulos.</p> <p>c. Se pide a los niños hacer una lista de los personajes del cuento, describir el personaje principal y luego socializarlo con los demás compañeros.</p>	
---	---	--

d. se realiza la siguiente ficha de trabajo

Nombre: _____

DESCRIBE AL PERSONAJE PRINCIPAL

¿Cuál es el nombre del personaje?

¿Cómo es la personalidad del personaje?

¿Dónde vive el personaje?

¿Qué le gusta hacer al personaje?

¿Cómo es el personaje físicamente?

¿Qué problema tiene el personaje?

CONTROL DE LECTURA

"CHARLIE Y LA FÁBRICA DE CHOCOLATE"

NOMBRE:	CURSO:
FECHA:	NOTA:
P. TOTAL:	P. OBTENIDO:

I. De acuerdo a la lectura, encierra la alternativa correcta:

<p>1. ¿De qué nos habla esta lectura?</p> <p>A. De un sorteo B. De una oferta C. De un concurso D. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>2. ¿Quién es quien ofrece dicha publicación?</p> <p>A. RoaldDahl B. Willy Wonka C. Charlie D. Todas las anteriores.</p>
<p>3. ¿Cuántos son los niños que pudieron visitar la fábrica?</p> <p>A. Cuatro B. Tres C. Uno D. Cinco</p>	<p>4. ¿Qué les permitirá a los niños esta visita?</p> <p>A. Una entretenida visita B. Un asombroso fin de semana C. Ir de paseo D. Conocer todos los secretos de la fábrica.</p>
<p>5. ¿Quién era el dueño de la fábrica de chocolate?</p> <p>A. RoaldDahl B. Willy Wonka C. Charlie D. Todas las anteriores.</p>	<p>6. ¿Cómo es nombrado Charlie?</p> <p>A. Como un niño muy bueno B. Como el director de la fábrica C. Como el mejor estudiante D. Ninguna de las anteriores.</p>
<p>7. La principal dificultad que enfrentaba la familia de Charlie era:</p> <p>A. Encontrar donde dormir B. Alimentarse C. Tolerarse unos con otros</p>	<p>8. La única vez en el año, que Charlie comía chocolate era:</p> <p>A. El día de navidad B. El día de reyes C. El día de su cumpleaños</p>

Describe los siguientes espacios donde suceden los hechos de la novela y acompáñalos con una ilustración.

EL RECINTO DEL CHOCOLATE	EL RIO DE CHOCOLATE	LA SALA DE INVENCIONES

LA SALA DE CHOCOLATE TELEVISIÓN	EL GRAN ASCENSOR DE CRISTAL	LA GRAN MÁQUINA DE CHICLE
LA CASA DE LA FAMILIA DE CHARLIE	VERUCA EN EL CUARTO DE LAS NUECES	LA FRICA DE CHOCOLATE DE CHARLIE

Responde:

¿Qué enseñanza quería dejar el autor con esta novela?

Retroalimentación:

	<p>a. A cada niño se le entregará una prueba de selección múltiple para un control de lectura. Individual se leen las oraciones y se selecciona la respuesta.</p> <p>b. Luego se leen las respuestas y se confronta con las seleccionadas por los estudiantes.</p>
<p>C</p> <p>o</p> <p>m</p> <p>p</p> <p>r</p> <p>o</p> <p>m</p> <p>i</p> <p>s</p> <p>o</p>	<p>Lectura de los capítulos 9 – 10</p> <p>En grupos de 6 seleccionar un personaje de la historia, realizar la respectiva caracterización, y representar la escena que más les haya llamado la atención.</p>



UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA CONCEPCION

DURACIÓN DE LA UNIDAD: 6 SESIONES (12 horas)		PROFESORAS: DANNY MORENO - SOLANLLY RAMÍREZ
FINALIDAD:	Desarrollar una unidad didáctica que incluye la estrategia del antes, durante y después en la lectura de textos narrativos, para potenciar la comprensión lectora especialmente el nivel inferencial en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria	
OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa la inmaculada concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil “Charlie y la fábrica de chocolates” a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta con el fin de mejorar los niveles de comprensión especialmente el inferencial.		
SESIÓN N° 4	PLANO RELATO: tiempo, modo y voz	
DURACION	2 Horas	
OBJETIVO GENERAL	Reconocer los elementos del plano relato a través de actividades orales.	
COMPETENCIAS	Discursiva	

INDICADORES DESEMPEÑO	DE <p>Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso.</p> <p>Recompone texto a partir de las instrucciones dadas.</p> <p>Reconoce la voz del narrador</p> <p>Deduce la actitud del narrador acorde con el personaje</p> <p>Infiere la secuencia del relato a partir de imágenes.</p> <p>Opina sobre los temas presentados en un discurso oral fundamentando sus apreciaciones en información registrada.</p>
----------------------------------	--

	PLANO RELATO: TIEMPO MODO Y VOZ	TIE MPO
Actividad N°1:	<p>Consigna:</p> <p>“Vamos a escuchar a través del siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=8OhQsJujMcg audio completo los capítulo 11 y 12</p> <p>Los estudiantes reconstruirán los capítulos en orden cronológico haciendo uso de sus propias palabras, cada uno de forma organizada puede realizar su aporte mientras que el docente toma nota en el pizarrón.</p> <p>El docente explica a los estudiantes las clases de voz en el relato y pide a los estudiantes que identifiquen que voz está narrado el relato, para lo cual escuchan de nuevo el audio.(protagonista, omnisciente o testigo)</p>	2 horas

	<p>La docente fija en el tableo imágenes que narren la historia de forma coherente hasta la fecha capítulo 12, los estudiantes con la ayuda de su profe y en forma oral reconstruirán la historia en orden cronológica.</p>	
	<p>Retroalimentación:</p> <p>Reconstruye el relato realizado por el grupo de forma cooperativa en el tablero, de forma oral y sin tener en cuenta el orden en que sucedieron los hechos, pero si es importante tenerlos en cuentas todas. (forma anacrónica)</p> <p>Los compañeros y docente dan visto bueno a las construcciones realizadas en forma oral.</p>	
<p>Compromiso</p>	<p>Leer los capítulos 13 -14</p>	



**UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
LA INMACULADA CONCEPCIÓN**

DURACIÓN DE LA UNIDAD: 6 SESIONES (12 horas)		PROFESORAS: DANNY MORENO - SOLANLLY RAMÍREZ	
FINALIDAD:	Desarrollar una unidad didáctica que incluye la estrategia del antes, durante y después en la lectura de textos narrativos, para potenciar la comprensión lectora especialmente el nivel inferencial en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria		
OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa la inmaculada concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil “Charlie y la fábrica de chocolates” a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta con el fin de mejorar los niveles de comprensión especialmente el inferencial.			
SESIÓN N° 5	PLANO NARRACION		
DURACION	2 Horas		
OBJETIVO GENERAL	Fortalecer el proceso de lectura inferencial.		
COMPETENCIAS	Comprendo textos narrativos para mejorar el nivel inferencial de competencia		
INDICADORES DESEMPEÑO	DE	Deduce enseñanzas del texto leído, hasta el momento. Deduce hechos y lugares dentro del texto. Infiere significado de expresiones. Parafrasea textos.	

NARRACIÓN: NIVELES CE COMPETENCIA		TIEMPO	
<p>Actividad N°1:</p>	<p>Consigna:</p> <p>“Vamos a escuchar a través del siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=8OhQsJujMcg audio completo</p> <p>Y leer los capítulo 15 y 30”</p> <p>Los estudiantes responderán preguntas tipo prueba saber relacionadas con los contenidos de cada capítulo.</p> <p>Y los niveles de pregunta (literal, inferencial y critico)</p>	<p>2 horas</p>	
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="533 1052 1077 1390"> <p>10. En el inicio de la historia el narrador...</p> <p>e. Describe los personajes principales de la historia</p> <p>f. Describe los hábitos de Charlie antes de irse dormir</p> <p>g. Describe el palacio que construyo de chocolate</p> </td> <td data-bbox="1077 1052 1623 1390"> <p>15. ¿Cómo era el señor Willy Wonka?</p> <p>Cuando el abuelo Joe dice que Willy Wonka es “El fabricante de chocolate más inteligente, extraordinario, asombroso, fantástico del mundo” quiso decir que...</p> </td> </tr> </table>		<p>10. En el inicio de la historia el narrador...</p> <p>e. Describe los personajes principales de la historia</p> <p>f. Describe los hábitos de Charlie antes de irse dormir</p> <p>g. Describe el palacio que construyo de chocolate</p>
<p>10. En el inicio de la historia el narrador...</p> <p>e. Describe los personajes principales de la historia</p> <p>f. Describe los hábitos de Charlie antes de irse dormir</p> <p>g. Describe el palacio que construyo de chocolate</p>	<p>15. ¿Cómo era el señor Willy Wonka?</p> <p>Cuando el abuelo Joe dice que Willy Wonka es “El fabricante de chocolate más inteligente, extraordinario, asombroso, fantástico del mundo” quiso decir que...</p>		

	<p>h. Describe los obreros secretos de la fábrica</p> <p>11. La historia narra la vida de:</p> <p>e. Charlie</p> <p>f. Willy Wonka</p> <p>g. El señor Bucket</p> <p>h. La abuela Georgina</p> <p>12. Al final de la historia...</p> <p>e. El abuelo Joe se queda con la fábrica de chocolate</p> <p>f. Cuando Mike se encogió</p> <p>g. Cuando el abuelo Joe dijo “solo queda Charlie”</p> <p>h. Cuando la familia de Charlie viaja en el ascensor incluyendo la cama</p> <p>13. ¿Quién dice la frase? _ ¡Ah, como le gustaba ese olor!</p> <p>e. Charlie</p> <p>f. La señora Bucket</p> <p>g. El abuelo Joe</p> <p>h. La abuela Georgina</p>	<p>e. Él tenía la mejor fábrica de chocolate</p> <p>f. Él era un gran trabajador</p> <p>g. Él era un perezoso</p> <p>h. Él era un mago del chocolate.</p> <p>16. Los espacios donde se desarrollaron los hechos de la historia fueron:</p> <p>e. Una estación de policía y una escuela</p> <p>f. Una iglesia y un hotel</p> <p>g. Una fábrica de chocolate y una casa pobre</p> <p>h. Un edificio</p> <p>17. La siguiente descripción corresponde a:</p> <p>“Esta hecho enteramente de chocolate amargo y con leche, los ladrillos el cemento, las ventanas, las paredes los techos las alfombras, los cuadros, los muebles, las camas, todo era de chocolate, de los grifos salía chocolate caliente tenía 100 habitaciones”.</p> <p>d. La casa de Charlie</p>	
--	---	---	--

	<p>14. De los siguientes cuales no son personajes secundarios en la historia.</p> <p>e. Charlie y el señor Wonka f. Los trabajadores misteriosos g. Los participantes del concurso h. La familia de Charlie</p> <p>10. En la expresión “desprendía un trocito diminuto” la palabra subrayada puede reemplazarse por:</p> <p>d. Un Pedacito e. Un pedazo f. Una parte</p> <p>11. ¿En el texto la expresión “la boca se le hacía agua” significa?</p> <p>d. Que le sabe maluca e. Que deseaba comérselo f. Que tenía mucha saliva</p>	<p>e. El palacio del príncipe Pondicherry f. La fábrica de chocolate</p> <p>18. ¿Por qué el señor Wonka No era feliz?</p> <p>e. Porque no tenía una familia f. Porque era rico g. Porque era el mejor chocolatero h. Porque era muy pobre</p> <p>14. ¿Por qué el señor Wonka era tan solitario?</p> <p>d. Nadie lo quería e. Porque está enfermo f. Porque desconfiaba de la gente</p> <p>15. ¿Qué hizo Charlie y su familia cuando descubren que tienen el uno de los billetes dorado?</p> <p>d. Saltaron de la alegría e. Hicieron una fiesta f. Se quedaron mudos, pasmados</p> <p>16. ¿Cuál de las siguientes cualidades no corresponde con la familia de Charlie?</p>	
--	---	--	--

	<p>12. ¿Quién es el autor del texto?</p> <p>d. Willy Wonka e. Roal Dahl f. Charlie</p> <p>13. ¿A quién va dirigido el texto?</p> <p>e. A los niños f. A los adolescentes g. A os adultos h. Para todas las edades</p>	<p>e. Muy grande f. Muy pobre g. Muy feliz h. De buen corazón</p>	
	Retroalimentación:		

	<p>Los estudiantes compartirán con el grupo los aprendizajes, las dificultades y se fijaran algunos compromisos para tener en cuenta en la prueba de validación.</p>
--	--



UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL GRADO 5° DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA INMACULADA CONCEPCION

DURACIÓN DE LA UNIDAD: 12 SESIONES

**PROFESORAS: DANNY MORENO -
SOLANLLY RAMÍREZ**

FINALIDAD:	Desarrollar una unidad didáctica que incluye la estrategia del antes, durante y después en la lectura de textos narrativos, para potenciar la comprensión lectora especialmente el nivel inferencial en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria	
OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa la inmaculada concepción, mediante el desarrollo de actividades que permitan identificar diferentes elementos de la narración, los planos del texto narrativo y el contexto comunicativo de la novela infantil “Charlie y la fábrica de chocolates” a través del trabajo colaborativo y la actividad conjunta con el fin de mejorar los niveles de comprensión especialmente el inferencial.		
SESIÓN N° 6	NIVELES DE COMPETENCIA	
DURACION	2 Horas	
OBJETIVO GENERAL	Fortalecer el proceso de lectura inferencial.	
COMPETENCIAS	Comprendo textos narrativos para mejorar el nivel inferencial de competencia	
INDICADORES DE DESEMPEÑO	Validar los conocimientos adquiridos a través del Pos-test.	

	PRESENTACIÓN DE PRUEBA DE VALIDACION	T I E M P O
--	--------------------------------------	--

A c t i v i d a d N o 1 :	<p>Consigna:</p> <p>Los estudiantes presentaran la prueba del Post-test de forma individual.</p>	<p>2</p> <p>h o r a s</p>
	<p>Retroalimentación:</p> <p>Realizar devolución de resultados con los estudiantes de Pre-test y el Post-test. Para analizar el Post-test se debe tener en cuenta los indicadores planteados en las variables independientes.</p>	