

**Profundización en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el
uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín
Vallejo Arbeláez**

Delia Rosa Bustamante Sepúlveda

Liliana Marcela Gallego Atehortúa

Diana Mira Hernández

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magister en Educación**

Tutor:

Dr. Jair Hernando Álvarez

Torres Universidad de Medellín

Asesor:

Mg. Ricardo Contreras Suárez

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación

Medellín, Septiembre del 2018

**PROFUNDIZACIÓN EN LOS CUATRO TIPOS DE INFERENCIA
FUNDAMENTADA EN EL USO DE LA HISTORIETA CON LOS ESTUDIANTES
DEL CICLO II DE LA I.E. JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ**

RESUMEN.

En el campo educativo se asocia la comprensión de lectura con el logro de una variada gama de aprendizajes, dicho proceso está mediado por elementos conceptuales que se ponen de manifiesto al momento de afrontar la lectura. Así pues, la falta de una adecuada comprensión e interpretación limitará el acceso de un estudiante a los saberes básicos ofrecidos por la escuela. La propuesta de investigación que se presenta a continuación, busca aportar en el mejoramiento del proceso de lectura inferencial de los estudiantes del grado cuarto, ya que partiendo de la revisión de sus bajos rendimientos académicos observados, tanto en los exámenes internos como en los datos tomados de las pruebas estandarizadas, se evidencian dificultades en los procesos de comprensión de lectura. Por lo tanto, este proyecto se centra en el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica fundamentada en el uso de historietas para afianzar en los cuatro tipos de lectura inferencial.

Palabras claves: Comprensión lectora, lectura inferencial, historieta como herramienta didáctica y secuencia didáctica,

ABSTRACT.

In the field of education is associated with reading comprehension with the achievement of a varied range of learning in all areas of knowledge, this process is mediated by conceptual elements that are revealed at the time of facing the reading of any textual typology. Thus, the lack of adequate understanding and interpretation will limit a student's access to the basic knowledge offered by the

school. The research proposal presented below, sought to contribute to the improvement of the inferential reading process of fourth grade students; since starting from the review of their low academic performance observed, both in the internal examinations and in the data taken from the standardized tests, there are difficulties in the reading comprehension processes. Therefore, this project focused on the design and application of a didactic sequence based on the use of comics to strengthen this component, taking into account the four types of inferential reading.

Key words: Reading comprehension, inferential reading, comic and didactic sequence.

TABLA DE CONTENIDO

1. PROBLEMA PEDAGÓGICO.....	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Justificación.....	4
1.3. Contextualización	5
1.3.1. Caracterización de la población	7
1.4. Objetivos	8
1.4.1. Objetivo General.....	8
1.4.2. Objetivos Específicos.	8
2. MARCO DE REFERENCIA	8
2.1. Estado del Arte	9
2.2. Marco referencial	11
2.2.1. Comprensión Lectora.....	11
2.2.2. La comprensión de lectura en el nivel inferencial.....	12
2.2.2.1. Tipos de Inferencias.	13
2.2.2.1.1. <i>Inferencias léxicas y referenciales</i>	13
2.2.2.1.2. <i>Inferencia enunciativa</i>	14
2.2.2.1.3. <i>Inferencia Macroestructural</i>	14
2.2.3. La historieta como herramienta pedagógica.....	15
2.2.4. Secuencia didáctica en el aula.....	17
3. DISEÑO METODOLÓGICO	20
3.1. Tipo de investigación.....	21
3.2. Enfoque: Investigación acción	22
3.3. Muestra y tipo de muestreo	23
3.4. Técnicas e instrumentos.....	23
3.4.1. Técnicas.....	23
3.4.1.1. La observación participante	24
3.4.1.2. Prueba diagnóstica.....	25
3.4.1.3. Análisis y recopilación documental	25
3.4.1.4. Plan de orientación de grupo	26

3.4.1.5. Estadísticas de resultados históricos de las Pruebas saber ICFES.....	26
3.4.1.6. Pruebas escritas.....	27
3.4.2. Instrumentos.....	27
3.5. Procedimiento.....	28
3.6. Resultados de la Investigación	28
3.6.1. Prueba diagnóstica.....	28
3.6.1.1. Preguntas Léxicas	30
3.6.1.2. Preguntas Enunciativas	32
3.6.1.3. Inferencias Referenciales	33
3.6.1.4. Inferencias Macroestructurales.....	34
3.6.2. Secuencia didáctica y la historieta como herramienta pedagógica.....	37
3.6.3. Prueba final	39
3.7. Análisis y discusión	44
3.7.1. Análisis aplicación prueba inicial y prueba final.....	44
3.7.1.1. Inferencia enunciativa.....	45
3.7.1.2. Inferencia léxica.....	45
3.7.1.3. Inferencia referencial	46
3.7.1.4. Inferencia Macroestructural	47
3.7.2. Análisis comparativo Pruebas Diagnóstica y Final	48
3.7.3. Análisis Aplicación y Resultados de la Secuencias Didáctica	51
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	55
4.1. Conclusiones.....	55
4.2. Recomendaciones.....	61
REFERENCIAS.....	63
5. ANEXOS	66
5.1. Primera Fase: Prueba diagnóstica.....	66
5.1.1. Evaluación de la lectura inferencial.....	66
5.2. Fase Dos: Secuencia Didáctica	73
5.3. Fase Tres: Prueba Final	113
5.4. Plan de Orientación del Grupo.....	119
5.5. Codificación de Prueba Inicial y Prueba Final	131
5.6. Rúbrica de Seguimiento Secuencia Didáctica	132

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1 Resumen de aprendizajes en lenguaje prueba saber tercero. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, 2016, pág. 9)</i>	<i>2</i>
<i>Tabla 2 Población y Muestra</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 3 Técnicas de recolección de datos.....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 4 Puntaje Inferencias Léxicas.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 5 Puntaje Inferencias Enunciativas</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 6 Puntajes Inferencias Macroestructurales</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 8 Comparativa Prueba Diagnóstica</i>	<i>36</i>
<i>Tabla 9 Secuencia Didáctica de intervención pedagógica.....</i>	<i>110</i>

LISTA DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1 Inferencias Léxicas.</i>	<i>31</i>
<i>Gráfica 2 Inferencias Enunciativas 4-6</i>	<i>32</i>
<i>Gráfica 3 Inferencias Referenciales 7-9</i>	<i>34</i>
<i>Gráfica 4 respuestas inferencias macroestructurales</i>	<i>35</i>
<i>Gráfica 5 Comparativa Prueba Diagnóstica.</i>	<i>37</i>
<i>Gráfica 6 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Léxicas</i>	<i>40</i>
<i>Gráfica 7 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Enunciativas</i>	<i>41</i>
<i>Gráfica 8 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Referenciales</i>	<i>41</i>
<i>Gráfica 9 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Macroestructurales</i>	<i>42</i>
<i>Gráfica 10 Desempeño Prueba Diagnóstica.</i>	<i>48</i>
<i>Gráfica 11 Desempeño Prueba Final.</i>	<i>49</i>

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 Resultados generales de la prueba de lectura 2016 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, 2016, pág. 9)</i>	<i>1</i>
---	----------

**PROFUNDIZACIÓN EN LOS CUATRO TIPOS DE INFERENCIA
FUNDAMENTADA EN EL USO DE LA HISTORIETA CON LOS ESTUDIANTES
DEL CICLO II DE LA I.E. JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ**

INTRODUCCIÓN

Todas las áreas del saber abordadas en las instituciones educativas requieren en mayor o menor medida de la lectura. En este sentido, los estudiantes de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez, han presentado dificultades en este proceso, lo cual les impide adquirir los demás conocimientos que se ofrecen en el ámbito escolar. Por lo tanto, es necesario implementar actividades que les permitan superar sus dificultades en estas áreas y así dotarlos de herramientas suficientes para continuar con el camino que la educación formal plantea ante ellos. Al respecto Arango et al. (2015), mencionan que: “Las dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje se manifiestan comúnmente en los primeros años de educación básica, las cuales, si no se tratan adecuadamente, pueden afectar el trabajo en grados más avanzados” (p, 8).

Esta afirmación constituye uno de los problemas pedagógicos más significativos de este proyecto de investigación, puesto que, al tener procesos de lectura y comprensión insuficientes, los estudiantes afrontarán barreras conceptuales que les impedirán avanzar de forma satisfactoria en el campo académico. Así, los lectores de hoy en día se enfrentan a diversidad de textos de acuerdo a las nuevas tecnologías y al internet y no sólo decodifican el código escrito, sino también lectura de imágenes, lo que permite que el lector realice una lectura diferente a la que hace tradicionalmente del texto escrito.

Por lo anterior, la lectura y los procesos de comprensión implican unas competencias diferentes. En este sentido es muy posible que, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, el nivel literal sea el más fortalecido. Sin embargo, la falta de profundización en otros niveles de lectura

más complejos, como lo inferencial y lo crítico, impide que niños adquieran las herramientas necesarias para llegar a resolver situaciones de lectura donde deben extraer o hacer procesos de interpretación a partir de información implícita.

En consecuencia, lo anterior conlleva a que no logre tomar una posición frente a lo que se presenta en los diversos textos y la intención comunicativa de lo que lee. Es así como hemos optado por hacer un proyecto que profundice en el desarrollo de los distintos niveles de la lectura inferencial. Por esta razón, este proyecto de investigación se propone emplear la historieta como una herramienta didáctica, que puede contribuir a la profundización de procesos de comprensión de lectura inferencial en los estudiantes, ya que es un texto que combina el código escrito y el gráfico (imágenes) lo cual exige de ellos un esfuerzo cognitivo que redundará en el fortalecimiento de su comprensión, partiendo de un modelo cualitativo soportado en la metodología de la investigación acción participativa.

Para lo anterior, se partió de elementos conceptuales concretos como la definición de comprensión de lectura y sus diferentes niveles de profundización divididos en literal, inferencial y crítico (Jurado et al, 1998; Gordillo y Flórez 2009) y en los niveles de desarrollo de inferencias propuesto por Castillo *et al.* (2007), las cuales se encuentran categorizadas en léxicas, enunciativas, referenciales y macroestructurales.

Así pues, con este trabajo pretendemos ofrecer una propuesta en la cual se pueda fortalecer la lectura inferencial de los estudiantes, entendemos que una inferencia según José León (2003), es “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él” (p.24). En este sentido esperamos que nuestro trabajo aporte a la construcción de estrategias pedagógicas que se proponen fortalecer la lectura en los estudiantes de primaria. Del mismo modo esperamos, como estudiantes de la Maestría en

Educación de la Universidad de Medellín, contribuir con los aportes que ha hecho el Alma Mater al mejoramiento de la educación en nuestra ciudad.

1. PROBLEMA PEDAGÓGICO

1.1. Planteamiento del problema

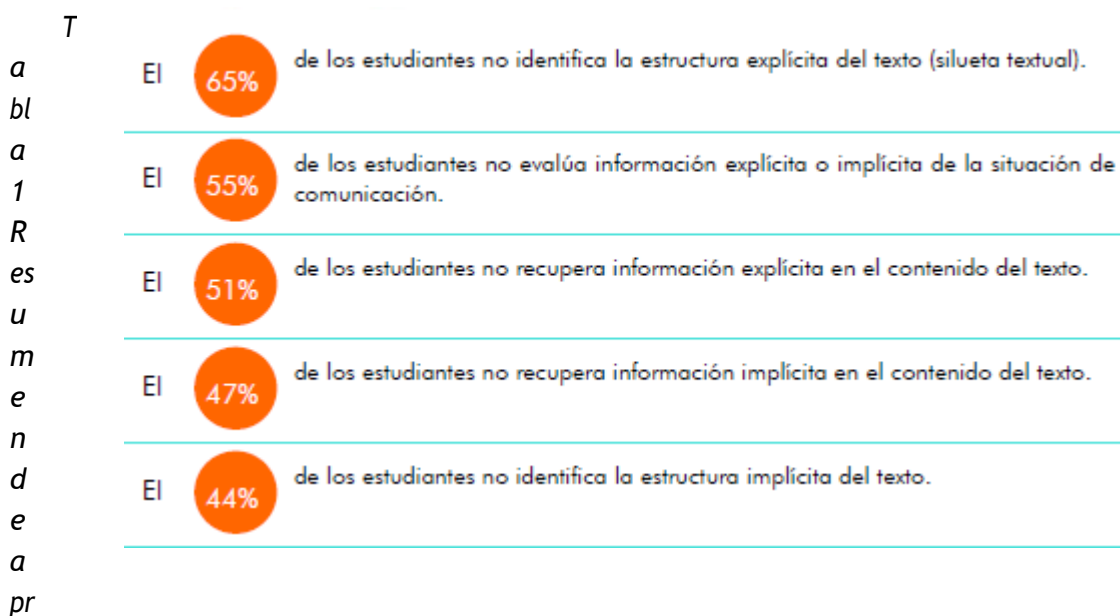
¿Se puede profundizar en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta?

En el año 2015, los estudiantes del grado tercero de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez presentaron bajos rendimientos en las áreas evaluadas por el ICFES. En el componente de lenguaje, específicamente en los niveles enfocados a la lectura, se presentan datos que son muy reveladores. A partir de la observación de los resultados arrojados por las pruebas saber de grado tercero del año 2016 resulta evidente la falencia generalizada en la competencia lectora y en el componente inferencial de la comprensión de lectura (Ver figura 1), lo cual, sumado al bajo desempeño en las áreas básicas, ratifica la necesidad imperativa de fortalecer la lectura en la educación primaria.



Figura 1 Resultados generales de la prueba de lectura 2016 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, 2016, pág. 9)

Como se puede observar en la figura 1, los estudiantes del grado tercero, evaluados en la institución durante el año 2016, presentan marcadas dificultades en los procesos relacionados con la competencia lectora. Estos problemas van más allá de la decodificación, pues esta es una habilidad que dominan en su mayoría. Como se puede observar en la siguiente tabla, hay una tendencia muy alta a que los estudiantes no realicen procesos básicos de lectura y, dentro de ellos, aquellos referidos a la lectura inferencial son los más afectados:



endizajes en lenguaje prueba saber tercero. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, 2016, pág. 9).

Tomando como base la información presentada en la tabla número 1, se observa que las principales dificultades de los estudiantes se ubican en los aspectos relacionados con la evaluación y recuperación de datos de forma explícita e implícita. De acuerdo a José León (2003), el concepto general de inferencias se refiere a: “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (p. 24). Ahora bien, la extracción de elementos de cualquier tipo de texto

representa una actividad mental en la que intervienen procesos de pensamiento específicos que permiten al lector elaborar representaciones mentales soportadas en sus saberes previos y en su experiencia, aspectos que posibilitan la comprensión del mensaje.

Esta afirmación constituye uno de los problemas pedagógicos más significativos de este proyecto de investigación, pues está claro que los procesos de lectura insuficientes generan en los estudiantes, barreras conceptuales que les impedirán avanzar de forma satisfactoria en el campo académico y en la vida en general. Por lo tanto, es necesario implementar actividades que les permitan superar sus dificultades lectoras y así dotarlos de herramientas suficientes para continuar con el camino que la educación formal plantea ante ellos.

Es así como el problema que fundamenta este proyecto, radica en la situación que se presenta con los estudiantes que han evidenciado un bajo rendimiento en los procesos de comprensión lectora, específicamente en los referidos a la lectura inferencial. Está claro que este problema no sólo afecta el desarrollo académico de los estudiantes, sino que allí se ve involucrada la vida cotidiana pues la lectura repercute desde la toma de posición crítica ante lo que nos ofrecen los medios de comunicación hoy en día, hasta la posibilidad de la construcción de una carrera profesional.

Por lo anterior, el análisis de la situación académica de los estudiantes y la revisión de los resultados en las pruebas externas, nos llevó a establecer la siguiente pregunta de investigación ¿Se puede profundizar en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta? Pues al identificar los elementos conceptuales, metodológicos y prácticos que nos permitieron darle respuesta, se contó con un bagaje suficiente para extraer conclusiones adecuadas para esta comunidad en particular.

Es así como se parte del uso de la historieta como una herramienta pedagógica que gracias a sus características particulares de énfasis en la

imagen y de la presencia de poco texto, puede servir como un elemento de análisis bajo el cual desarrollar inferencias en un escenario reducido, en comparación con los niveles de comprensión y lectura que exigen la revisión de otras tipologías como los cuentos o los artículos periodísticos.

1.2. Justificación

La capacidad para realizar inferencias es una necesidad tanto en el campo académico como en la vida diaria. Por lo tanto, las dificultades que se desprenden de su inadecuado desarrollo, generan inconvenientes que no solamente están relacionados con los resultados de unas pruebas estatales, sino que tienen que ver con el desempeño tanto en la adquisición de los aprendizajes propios de la escuela como en el desarrollo de un pensamiento crítico tan necesario para el desenvolvimiento de la vida diaria.

A este respecto, queda claro que una de las tareas que tiene la escuela, como centro de procesos de enseñanza–aprendizaje, es brindar las oportunidades para que los estudiantes puedan superar todo tipo de barrera que les impida un mejor desarrollo personal y social. La lectura, como centro de todo proceso, núcleo fundamental de todo aprendizaje, se constituye entonces en la base sobre la cual fundamentar todo aprendizaje. Las falencias demostradas por los estudiantes y presentadas tanto en las pruebas estatales como en el instrumento diagnóstico presentado aquí, hacen hincapié en el imperativo de profundizar en la lectura inferencial en los niños de la I.E. Joaquín Vallejo. Abordar estos temas se hace necesario debido que al contar con la capacidad para realizar inferencias, el estudiante estará tendrá la posibilidad de generar conexiones entre los diferentes niveles de lectura, avanzando de forma secuencial y superando algunas de sus limitantes con respecto a la comprensión.

Por lo anterior, nuestro proyecto se hace pertinente tanto para el contexto como para los grados en los que nos hemos centrado. Constituye su elaboración una puesta en escena de unos aprendizajes elaborados a partir de

nuestro tránsito por la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, así como de nuestra experiencia magisterial de varios años. Para dar cumplimiento a este objetivo, hemos acudido a la historieta como herramienta pedagógica.

La escogencia de la historieta como herramienta pedagógica se da a partir de las oportunidades de lectura que la misma ofrece, así como del acercamiento que ella permite a los estudiantes de grados inferiores. Está claro que la imagen ofrece a todo lector la posibilidad de tener una aproximación distinta a lo que está leyendo y en muchos casos la imagen corrobora, confronta, desmiente o reconstruye lo que el texto está planteando. Estas posibilidades enriquecen la lectura y hacen de ella todo un campo de posibilidades dentro de las cuales los procesos de lectura inferencial se pueden ver ampliamente beneficiados. Para ello, hemos elaborado un marco referencial que nos va a permitir fundamentar a partir de la mirada de teóricos y conceptos lo que hemos expuesto hasta aquí.

1.3. Contextualización

El Colegio de calidad Joaquín Vallejo Arbeláez se encuentra ubicado en el barrio Llanaditas comuna 8 de la zona nororiental de la ciudad de Medellín. Este barrio limita con los barrios: Golondrinas, Trece de Noviembre, Los Mangos, Altos de la Villa, La Torre, El Pacífico y Enciso. Por su parte, la institución educativa es pública de carácter mixto, está conformada por un total de 2.200 estudiantes, provenientes de diferentes barrios e instituciones del sector, entre ellas: Niño Jesús de Praga, Sol de Oriente, Colegio Básico Caminos de paz, Normal Superior de Medellín, Liceo Alfonso López Pumarejo y Luis Carlos Galán Sarmiento. También hay estudiantes procedentes de pueblos y veredas o de otros barrios y ciudades y, la institución educativa.

Por otro lado, debido a la escasez de instituciones públicas en el sector se creó la I.E. Joaquín Vallejo. De ella podemos decir que la comunidad que circunda su perímetro de influencia es población muy flotante, con un alto

índice de analfabetismo y deserción escolar, dentro de la cual se encuentran además estudiantes provenientes de situación de desplazamiento, así como un número considerable de estudiantes afrodescendientes. Actualmente, la institución cuenta con tres sedes educativas, la sede principal, ubicada en la carrera 19 No 59C - 175 barrio Llanaditas, ofrece el servicio en todos los niveles desde preescolar, básica primaria, modelo flexible en procesos básicos, secundaria y la media técnica, en ambas jornadas y se presta el servicio de básica primaria sólo en los grados cuarto y quinto (I.E. Joaquín Vallejo, 2017).

Por su parte, la sede Las Golondrinas, está ubicada en calle 65 N° 18B 60 en el barrio Las Golondrinas, presta servicio de preescolar a tercero y el modelo flexible de aceleración del aprendizaje en ambas jornadas. También encontramos la sede Altos de la Torre, que se encuentra ubicada en un barrio marginado y lejano de la sede principal. En este se presta el servicio educativo en los grados de preescolar a quinto, en ambas jornadas.

En cuanto a los estudiantes que conforman la comunidad educativa, en su mayoría pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Se tiene estimado que un alto número de los padres y madres no cuentan con empleos formales. Por lo anterior, la institución cuenta con el servicio de restaurante escolar, así como otros programas para el bienestar escolar, como psicología, escuelas de padres, que benefician al estudiantado y a las familias.

En este orden de ideas, de acuerdo a lo plasmado en el PEI (I.E. Joaquín Vallejo, 2017) sobre el desempeño académico de los estudiantes podemos afirmar que se ve influenciado por un sinnúmero de dificultades tanto personales como sociales que atraviesan su núcleo familiar. Dentro de ellas está claro que la mayoría de los estudiantes no cuentan con un acompañamiento familiar asertivo, ya que la mayoría de los miembros de la familia son analfabetos. A esto se suma la carencia de hábitos de estudio, el hecho de que los estudiantes permanecen usualmente solos en sus hogares

mientras sus padres de familia y acudientes deben trabajar. Es así como el panorama general de la institución es bastante particular y son muchas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Particularmente del grado cuarto donde se realizó e implementó el proyecto podemos afirmar que está conformado por niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 9 y los 15 años. Este dato evidencia la situación de extra edad que es consecuencia y dialoga con los problemas anteriormente mencionados y que evidentemente repercuten en desempeño académico del estudiantado. Para poder conocer más estas especificidades procedemos a ofrecer una caracterización de la población que nos permita tener un panorama más amplio de los estudiantes con los que realizamos el proyecto.

1.3.1. Caracterización de la población

Para un mayor conocimiento y acercamiento a la población intervenida de este trabajo, se utilizó el formato llamado “Plan de orientación de grupo” (Ver anexo 5.4), que fue diseñado y determinado por la institución educativa Joaquín Vallejo Arbeláez y es desarrollado y diligenciado por cada director de grupo del establecimiento educativo. Este formato tiene como objetivo principal conocer las características básicas de la población que se atiende, sus necesidades e intereses, información socioeconómica y familiar; así como promover la generación de líderes dentro de las aulas.

En consecuencia, en este formato se integran a los padres de familia que participan como veedores, tanto en el consejo de padres, como aquellos que apoyarán la resolución de conflictos y para la comisión de evaluación y promoción. Esta herramienta ha sido la base sobre la cual hemos podido ofrecer el panorama de los estudiantes de la institución y particularmente de los involucrados en este proyecto. Como hemos mencionado, las características generales son desventajosas para los estudiantes poder conseguir un grado de concentración y permanencia escolar. Es por ello que se hace mucho más urgente y necesario la construcción de proyectos como el

que ofrecemos, que pueda brindar a los estudiantes las herramientas para la construcción de un futuro más prometedor y pleno de oportunidades. Para ello hemos diseñado los siguientes objetivos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Profundizar en los cuatro tipos de inferencias de los estudiantes del segundo ciclo educativo de la I. E Joaquín Vallejo Arbeláez por medio del uso de la historieta como herramienta pedagógica.

1.4.2. Objetivos Específicos.

-Diagnosticar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del segundo ciclo educativo de la I. E Joaquín Vallejo Arbeláez mediante la aplicación de una prueba de selección múltiple.

- Diseñar una secuencia didáctica fundamentada en el uso de la historieta como herramienta pedagógica para profundizar en los cuatro tipos de inferencias en los estudiantes del segundo ciclo de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez.

-Implementar una secuencia didáctica fundamentada en el uso de la historieta como herramienta pedagógica para profundizar en los cuatro tipos de inferencias en los estudiantes del segundo ciclo de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez.

-Determinar la influencia de la historieta en la profundización de los cuatro tipos de inferencias en los estudiantes del segundo ciclo de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez.

2. MARCO DE REFERENCIA

En este apartado se realiza un rastreo general de las investigaciones que se han adelantado con relación al desarrollo de las habilidades para la construcción de inferencias en estudiantes de primaria, al tiempo que, se plantea un dialogo entre autores necesarios para la comprensión y orientación del proyecto tales como Fabio Jurado et al. (1998) y Gordillo y Flórez (2009), que plantean posiciones respecto a la comprensión de lectura, los tipos de inferencias y los procesos de aprendizaje de la lectura en la escuela.

2.1. Estado del Arte

En el proceso de investigación y análisis de los antecedentes hemos encontrado varias investigaciones que nos ofrecen una mirada sobre el campo de trabajo que hemos optado. Dentro de ellas se destaca el trabajo elaborado por Fabio Jurado et al. (1998), en el que se catalogan y definen los niveles de comprensión de lectura. De acuerdo a estos autores, se encuentran tres niveles fundamentales, el literal, el inferencial y el crítico intertextual, descripción que coincide con la presentada por Gordillo y Flórez (2009).

De acuerdo a lo anterior, se hace evidente que los procesos asociados a la comprensión de lectura han sido analizados desde diferentes posturas. En este sentido, hemos hecho una pesquisa y encontramos investigaciones como la de Lina Gil, et al. (2011), en la que presentan los resultados de un trabajo desarrollado con niños entre los 3 y los 6 años de edad, por medio de un estudio descriptivo-correlacional, en el que evidenciaron que los menores participantes de su grupo de estudio tenían un mejor desempeño a partir de preguntas que se relacionaban con su contexto, a diferencia de las que tenían que ver con el conocimiento lingüístico. Este aspecto resulta de gran importancia dentro de nuestro proyecto, pues retomaremos aquellas características contextuales con el fin de contemplarlas en la elaboración de los instrumentos y la secuencia didáctica.

En un sentido similar, Arango et al (2015), realizaron una investigación de corte cualitativo con fines descriptivos en la que aplicaron estrategias

metacognitivas para mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado tercero de primaria. Esta investigación resulta valiosa para orientar el presente proceso, puesto que las condiciones de los estudiantes con los que fue desarrollada son muy similares a los de nuestro contexto, tanto en su entorno social como en las dificultades particulares que presentan con relación a la comprensión de lectura. Este trabajo se relaciona con la investigación que desarrollamos, pues analizan los resultados de las pruebas saber de cuatro instituciones públicas colombianas, su trabajo muestra que:

Las dificultades que se manifiestan con mayor frecuencia en los estudiantes en los que se realizó la intervención didáctica tienen que ver con un escaso vocabulario, lo que influye en el nivel de comprensión; además no conocían ni buscaban estrategias para hallar el significado de las palabras que desconocían (Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera, & Ramírez, 2015, p. 14).

Con esta apreciación puede observarse que los problemas relacionados con la comprensión de lectura de los estudiantes se fundamentan en su escaso vocabulario y la ausencia de estrategias para entender las palabras nuevas, lo cual les impide tener un acercamiento claro a lo que están leyendo. Tomando en cuenta esta situación, es adecuado considerar la forma en que los estudiantes del grado cuarto de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez interpretan los términos nuevos que encuentran en las lecturas.

De este modo, los trabajos vistos hasta aquí presentan un panorama de lo que se ha hecho hasta el momento en el tema de la lectura inferencial en estudiantes de primaria. De ello se concluye que la lectura inferencial puede ser trabajada en cada uno de los niveles que se cataloguen (esto depende del autor que se escoja) y que estos niveles si bien pueden ser separados en teoría, en la práctica son interdependientes y se relacionan de manera directamente proporcional. En segundo lugar, queda claro que la lectura, así mismo, puede

verse influenciada por el contexto de lectura que se les presente a los estudiantes, así como por el vocabulario que los mismos puedan manejar.

2.2. Marco referencial

2.2.1. Comprensión Lectora.

La comprensión es uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje de todo estudiante. Este aspecto se potencia a lo largo de la formación escolar y se refuerza el entrenamiento repetido. Particularmente la lectura, podemos decir, consta de diferentes niveles. El nivel literal, el inferencial y el crítico (Jurado et al, 1998). En este aspecto Gordillo y Flórez (2009), al referirse al nivel literal explica que: “En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto” (p. 4). Por lo anterior deducimos que la intervención de procesos reflexivos durante la lectura literal es mínima, ya que el sujeto recurre a la información explícita para crearse una idea del sentido e intención de lo que está leyendo.

Por otro lado, frente al nivel de comprensión de lectura inferencial, Gordillo y Flórez (2009) mencionan que: “El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros” (p.5). En otras palabras, contar con una información previa, posibilita al lector relacionar lo que sabe con los nuevos conceptos que el texto presenta, dándole la posibilidad de interpretar el mensaje presente en la lectura.

En cuanto al nivel crítico queda claro que es el último nivel al que se desea llegar y que tiene como característica el que cuando se logra acceder a este nivel el lector asume una posición crítica frente al texto: lo interpela, lo cuestiona, lo valora y logra tomar una posición de distanciamiento a partir de sus propias construcciones personales. Tomando en consideración estos aspectos, en nuestro

proyecto hemos optado por trabajar el segundo nivel con miras a que más adelante los estudiantes logren acceder a un nivel crítico. Esta decisión se sustenta en que tan solo con un buen proceso de lectura literal e inferencial los estudiantes lograrán acceder a un nivel crítico. Para esto, ahondaremos más en la lectura en el nivel inferencial y precisaremos los cuatro niveles que la componen.

2.2.2. La comprensión de lectura en el nivel inferencial.

Históricamente se le ha asignado a la escuela el papel de formar en los procesos lectores, por lo tanto, su perfeccionamiento es una labor de vital importancia dentro del currículo de cualquier institución educativa. Isabel Solé (2009), se refiere a la enseñanza de la lectura en la escuela afirmando que esta debe brindarles a los estudiantes la capacidad de gestionar su conocimiento de forma autónoma. Lo anterior significa que la comprensión de lectura les ofrece a las personas la capacidad de analizar su entorno y de convertirse en sujetos competentes en los diversos campos de la vida. Así pues, el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes se presenta como una necesidad sentida, pues de ella dependen, en gran parte, la adquisición y desarrollo de aprendizajes significativos y de competencias para el desempeño en el mundo escolar y personal.

En este caso, el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes requiere de un trabajo arduo y contextualizado por parte de la escuela, pues debido a los múltiples factores de índole social y familiar que afrontan los estudiantes de la institución que es objeto de esta investigación, gran parte de la carga formativa de los chicos recae sobre los docentes y sus metodologías de trabajo. Además, el desarrollo de las habilidades como la producción y la comprensión de la lectura, tendrán un impacto general sobre la forma en que los sujetos adquieren, catalogan y gestionan la información, pues estarán en capacidad de entender lo que pasa en relación con la intencionalidad, las emociones, ideologías y posturas de sus interlocutores.

Partiendo de los supuestos anteriores, con este proyecto pretendemos realizar un andamiaje que posibilite al estudiante hacer una conexión de todos los niveles de lectura, como un proceso secuencial y progresivo, pasando por lo elemental como es el nivel literal a través de la inferencia enunciativa, continuando con la profundización en el nivel inferencial desde lo léxico y lo referencial y así crear un puente con la intención comunicativa del texto y su relación con lo cotidiano desde la inferencia macroestructural.

2.2.2.1. Tipos de Inferencias.

Al hablar de la comprensión lectora en el nivel inferencial, es necesario aclarar que dentro de la literatura se distinguen distintos tipos de inferencias. Así pues, se encuentran inferencias de tipo léxicas, enunciativas, referenciales y macroestructurales (Castillo *et al.* 2007). Veamos a continuación la definición de cada una de ellas.

2.2.2.1.1. Inferencias léxicas y referenciales.

Este tipo de inferencia tiene que ver con la disposición y conocimiento de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel microestructural. Esta capacidad es la que les permitirá comprender el compilado de información que contiene el texto. En este punto, el lector realiza un recorrido escalonado por el escrito, moviéndose adelante y atrás para estructurar una idea general que lo lleve a comprender el sentido de lo que está leyendo. Al respecto Martínez (2002) afirma que: “El autor de un texto construye relaciones significativas entre los términos y utiliza diferentes expresiones para referirse a un mismo referente o establecer relaciones entre diversos referentes” (p. 42). Con base en lo anterior, se puede inferir que las inferencias microestructurales establecen relaciones semánticas, con términos que pertenecen a un mismo campo semántico, ejemplo por sinónimos y la relación lógica y coherente entre las nuevas ideas y saberes ya interiorizados dentro del contexto de la oración o texto.

2.2.2.1.2. Inferencia enunciativa

En cuanto a las inferencias de tipo enunciativo, estas se enmarcan dentro de la identificación de la situación de enunciación, este proceso implica inferir con respecto a la forma en que se presentan las situaciones dentro del texto entre el enunciador y el enunciatario. Estas relaciones entre el escritor como autor del texto y el lector como su intérprete, se refieren a las conexiones que se pueden establecer entre el contexto plasmado en el escrito y el conocimiento que quien lee tiene del mismo. Por tal motivo, es necesario que desde la escuela se brinden las oportunidades para que los estudiantes amplíen su bagaje cultural, para que de esta forma tengan recursos suficientes para establecer enlaces entre sus saberes y lo presentado por el autor. En este mismo sentido, la inferencia enunciativa establece una relación directa entre el lector, el mensaje o intención comunicativa y el lector, que a su vez tiene una apreciación frente al texto y la manera como lo interpreta.

2.2.2.1.3. Inferencia Macroestructural

De acuerdo con Cisneros, Olave y Rojas (2010) “El concepto de macroestructura puede hacer referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan a lo largo de él” (p. 166). La inferencia macroestructural, según lo anterior, corresponde a las ideas principales y secundarias que contienen los textos y la manera en cómo le lector las interpreta según sus intereses, motivaciones y conocimiento del tema. La macroestructura potencia al lector a un nivel de lectura crítico y argumentativo partiendo de la intención comunicativa.

Habría que decir también, que el análisis de los recursos paratextuales permite a los lectores, obtener una cantidad de información útil al momento de iniciar el abordaje del texto, lo cual hace del conocimiento de estos elementos un aspecto que requiere de la atención de los docentes. Al hablar de elementos paratextuales, se hace referencia a medios que están al margen de la lectura, pero que soportan

su presentación como lo son los títulos, la portada, las ilustraciones, etc. Igualmente, las inferencias macroestructurales apuntan hacia la comprensión del sentido general del texto, su estructura y su tipología, además del establecimiento de un orden jerárquico entre la información presentada dentro del mismo.

De este modo, hemos ofrecido el desarrollo del concepto de lectura, lectura inferencial y los cuatro niveles de lectura inferencial que hemos optado para nuestro proyecto. Esta definición es esencial en la medida en que nos permite hacer una categorización del proceso de lectura inferencial y saber a qué tipo de nivel estamos apuntando en cada caso. Sin embargo, se hace necesario recordar que, si bien este es nuestro propósito, nuestra herramienta pedagógica para conseguirlo es el uso de la historieta. Por lo anterior, pasemos a desglosar los componentes de la historieta como herramienta pedagógica.

2.2.3. La historieta como herramienta pedagógica

Desde sus ancestros, la historia y evolución del hombre ha mostrado como éste busca la forma de comunicarse, compartir sus conocimientos o narrar hazañas y para ello los seres humanos hacen uso de diversos elementos, bien sea de su cuerpo o del medio en el que habitan. Dichas formas de comunicación se modifican en la misma medida en que la sociedad se transforma, es así como se han desarrollado nuevos sistemas y artefactos para posibilitar la transmisión de mensajes.

En consecuencia, nos encontramos ante diversas maneras de dar a conocer la información, entre ellas se encuentra la historieta, una forma de comunicación que ha tenido presencia en la historia de la humanidad desde hace cientos de años, pasando por los métodos más artesanales y rústicos, para llegar a convertirse en un medio visual e impreso que se encuentra al alcance de la mayoría de personas y, que hoy en día, es visto como un objeto cotidiano.

Como parte de su desarrollo y evolución, la historieta se constituye en una de las contribuciones más valiosas a las artes y la pedagogía. La historieta

evolució y se popularizó durante la Segunda Guerra Mundial, época durante la cual se originaron diversos formatos que eran distribuidos a través de los periódicos. Inicialmente se partió de una viñeta de medidas reducidas, debido la escasez de papel durante la guerra, posteriormente, apareció la tira de prensa diaria, la cual carecía de color, para luego dar paso a nuevas formas de publicación que se cualificaban a la par de los avances tecnológicos en la tipografía y la edición (Barraza, 2006).

Con el paso de los años, se utilizaron diferentes términos para referirse a las historietas, sin embargo, en este proyecto partimos de la acepción ofrecida por Eduardo Barraza (2006) quien las define como:

Una narración gráfica desarrollada a través de imágenes secuenciales que conforman una historia con un hilo conductor definido, con elementos propios, que permiten el desarrollo de la historia que relata como los Globos (o burbujas), viñetas y onomatopeyas, entre otros (p, 42).

Sumado a los aspectos recién mencionados, las historietas cuentan con otras características que permiten que su abordaje sea sencillo para los lectores, entre ellos pueden mencionarse su extensión, la presencia de ilustraciones llamativas y el uso de textos cortos. Estas particularidades hacen de este tipo de texto una herramienta de fácil acceso para el trabajo pedagógico en el aula, ya que ofrece posibilidades variadas a partir de recursos de fácil consecución. Naturalmente, el tipo de actividades que se desarrollen con esta herramienta dependerá de las intenciones del docente y de las capacidades de los estudiantes.

A propósito de su funcionalidad pedagógica, Cristian Reina y Mónica Valderrama (2014) afirman que la historieta: “Motiva la lectura literal y crítica en el alumno, permite el desarrollo de actividades de comprensión de lectura, aprendizaje de nuevo vocabulario y caligrafía” (p. 37). Teniendo en cuenta que la estructura de las historietas, al igual que su extensión y composición grafica permite el desarrollo de la comprensión de lectura, su utilización dentro de este proyecto posibilitará que los estudiantes ejerciten de forma reiterada este aspecto

permitiendo el fortalecimiento de su habilidad lectora y de interpretación, además de la adquisición de nuevo vocabulario.

De lo anterior, podemos concluir que tanto el texto visual como el escrito se complementan y a través de ellos, se pueden generar aprendizajes significativos en la medida en que se desarrollen habilidades cognitivas. La historieta lleva al niño a detenerse, a observar, a interpretar el texto que brinda la imagen como tal, además invita a los niños a abstraer un mensaje que no es visible y que está escondido en la imagen, esto moviliza sus procesos mentales permitiéndole establecer conclusiones, relaciones e interpretaciones.

Ahora bien, los medios masivos de comunicación, cada vez más innovadores, ofrecen multiplicidad de herramientas y recursos interactivos que permiten no solo la lectura sino también la creación de historietas originales, aspecto que puede fortalecer el trabajo con los estudiantes. Por lo tanto, su inclusión en el aula de clase resulta ser una oportunidad para desarrollar múltiples habilidades tanto en el campo de la comprensión de lectura como en la cualificación de conocimientos del entorno y de la realidad.

Los elementos hasta aquí presentados, los niveles de lectura inferencial y la historieta como herramienta pedagógica, serían incompletos si no tuviésemos un aspecto didáctico que las dinamice y las haga ser. En este sentido hemos optado por la secuencia didáctica, pues está claro que a través de ella podemos aunar estos dos aspectos y ofrecerlos a los estudiantes. Para ello procedemos a definir lo que entendemos por secuencia didáctica y sus características.

2.2.4 Secuencia didáctica en el aula.

La secuencia didáctica se presenta como una metodología que se ubica dentro de las nuevas propuestas de trabajo pedagógico en el aula, y que gracias a sus posibilidades se ha establecido como una opción efectiva para el abordaje de diversas temáticas en los diferentes niveles de la educación básica. Antes de avanzar en el tema es necesario definir el concepto de secuencia didáctica. Adolfo Obaya y Rubén Ponce (2007) la definen como:

Una propuesta flexible que puede y debe, adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, de manera que sea susceptible un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje con objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto (p.1).

El proceso de participación al que se refieren Obaya y Ponce, se establece mediante el trabajo solidario entre los estudiantes y el docente que, en este nivel, se ubica más como un orientador que como una figura omnisapiente, por lo tanto, la responsabilidad del avance conceptual recae sobre los chicos y su compromiso con las tareas asignadas. Desde esta perspectiva, se puede comprender el valor activo que en las secuencias didácticas se le da al alumno, pues se le considera como un actor importante dentro del desarrollo de las mismas y se le hace parte del proceso de aprendizaje, este trabajo supone, entre otras cosas, respetar la forma de pensar de los demás, acatar y soportar las críticas y estar en la capacidad de defender y sustentar las posiciones personales.

Del mismo modo las actividades planteadas por parte del maestro deben cumplir una serie de requerimientos gracias a los cuales se puede asegurar, en cierta medida, que el producto obtenido sea realmente significativo, y que cumpla con las características de una secuencia didáctica. Además, en nuestra experiencia se ha observado que, al momento de preparar las actividades, el hecho de cumplir con esta estructura también evita que se caiga en el activismo, puesto que se debe seguir con un proceso que ha sido reflexionado.

La estructura básica de una secuencia didáctica según lo presentan Tobón *et al* (2010), inicia con el reconocimiento de un problema que afecte al contexto, esta situación puede ser propuesta por los estudiantes, el docente o ser generada de un hecho particular que afecte a los miembros de la comunidad educativa. En este punto, es importante tener en cuenta que las secuencias abordadas desde esta perspectiva deben apuntar a unos retos abordables. Es decir, enfocarse en temas cuya solución pueda estar al alcance de los chicos y que pueda ser impactado por

su trabajo en el aula y fuera de ella, por lo tanto, aspectos de orden económico, de la salud pública y demás asuntos de índole superior, difícilmente podrán ser impactados significativamente desde el aula de clase.

En el caso de esta investigación, se establece el uso de las secuencias didácticas para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes, partiendo de esta intención, se trata de una situación que impacta tanto a los jóvenes como a los demás miembros de la comunidad educativa. De otro lado, la posibilidad de que los alumnos participen de la selección del tema es una forma de motivarlos a participar activamente del trabajo que se desprenda de la secuencia.

Con respecto a las actividades, la evaluación y los recursos, estos se ven asociados con las formas de planeación comunes usadas en el aula, con la diferencia de que se encadenan unas a otras con la intención de fortalecer el conocimiento o la competencia a la que la secuencia apunta. Por último, el proceso metacognitivo se refiere a la revisión integral del proceso llevado a cabo a lo largo de la implementación de la secuencia, lo que permite, establecer puntos positivos, fortalezas y debilidades y aspectos a mejorar. A continuación, presentaremos el diseño metodológico que sustenta el proyecto.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción que proponen Hernández et al (2014), las cuales son: detectar el problema, elaborar el plan o estrategia de intervención, implementarla y evaluar. Una vez abordados los elementos generales en los que se sustentan tanto el problema de investigación como la justificación para el mismo, es momento de centrar la atención en los aspectos referentes a la metodología en la que se soportará esta investigación.

Este trabajo consta de tres fases fundamentales la primera es la fase diagnóstica, en la que se preparó la prueba diagnóstica que estaba compuesta por 12 preguntas de opción múltiple, aplicada a 31 estudiantes del grado cuarto 1. En esta prueba se integraron preguntas orientadas hacia la identificación del nivel de comprensión de lectura en la línea de las inferencias, para saber en qué nivel se encontraban los estudiantes. Para tal fin se utilizaron preguntas que buscaban generar inferencias de tipo léxico, enunciativo, referencial y macroestructural, partiendo del modelo presentado por Cisneros et al, (2010).

En consecuencia, se realiza el diseño de la secuencia didáctica y posteriormente se lleva a cabo su implementación con los estudiantes. Por último, se elabora y aplica una evaluación final por medio de una prueba de comprensión de lectura con la intención de analizar los cambios ocurridos durante la puesta en escena del trabajo con los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se apoyará en la metodología cualitativa, pues esta es una línea de acción que permite analizar las particularidades de un grupo partiendo de aspectos sociales y comportamentales propios de un entorno particular. Al respecto, Patricia Salas (2012) dice que:

La metodología trata de ser sensible a la complejidad de las realidades en el ámbito educativo y al mismo tiempo, intenta exponer procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos para proponer una mejora en relación a la problemática que se investiga (p. 56).

Es significativo que se opte por este tipo de enfoque puesto que las condiciones particulares que presenta la institución y sus miembros pueden ofrecer una serie de resultados y conclusiones que serán aplicables únicamente a ellos y que ofrecen elementos para comprender la realidad de un contexto que se rige bajo condiciones propias. Al posibilitar una comprensión de la realidad social, este enfoque se presenta como una forma de abordar las problemáticas particulares de un grupo, haciendo que las conclusiones de la investigación aporten de forma directa a la solución de estas situaciones.

Por otro lado, la participación de la comunidad en el análisis de su contexto permite a los investigadores contar con información de primera mano, que se convierte en un recurso valioso al momento de tomar decisiones con respecto a la estructura metodológica del proyecto. Igualmente, se utilizará el enfoque de la investigación acción participativa, pues uno de sus propósitos es el de aportar información que les permita a las instituciones tomar decisiones para modificar sus programas o metodologías de trabajo.

3.1. Tipo de investigación

Según Hernández (2014), la investigación cualitativa parte de un fenómeno que se pretende comprender, interpretar, analizar y explicar para poder intervenirlo e incidir en él. También es humanista e intenta entender la realidad social, para lo que se basa en la recolección de datos descriptivos, realizando registros narrativos acerca de los fenómenos a los que se ve expuesto el investigador. En este sentido, se fundamenta en un proceso inductivo y en una perspectiva interpretativa de las acciones de las personas.

Con base en lo anterior, la finalidad de esta propuesta parte de un problema escolar sobre el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 3º en la comprensión lectora, básicamente en el nivel inferencial, se formula una pregunta de investigación y con base a este planteamiento se formulan las categorías de análisis y se crea la teoría que sustenta el problema.

Es así como, dentro de un proceso secuencial y probatorio, ya que se parte de una prueba inicial, se diseña e implementa una secuencia didáctica de intervención fundamentadas en los cuatro tipos de inferencias, iniciando por las microestructurales, enunciativas y macroestructurales, y se recolectan y se analizan los resultados por medio de una prueba final, para verificar y comprobar el impacto y la profundización de la propuesta sobre el fenómeno presentado.

3.2. Enfoque: Investigación acción

La finalidad de la investigación acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad).

Desde la perspectiva educativa, Suarez, citado por Colmenares (2008), menciona que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p.104).

La investigación-acción se presenta no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por esto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, es decir, se considera una realidad cambiante y holística que es llevada al ámbito del análisis del conocimiento científico, una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagador (Colmenares, 2008). Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Para Colmenares (2008), la investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que por una parte permite la expansión del

conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación que, a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso.

3.3. Muestra y tipo de muestreo

La población será el grado cuarto 1, en su ciclo II, de la sede principal de la institución educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, el cual comprende 37 estudiantes los estudiantes oscilan entre los 9 y los 15 años de edad. Se realizará muestreo probabilístico, ya que se escogerá la muestra de forma aleatoria donde todos los estudiantes del grado cuarto 1 tendrán la posibilidad de participar, de forma equitativa y sin ningún tipo de discriminación.

POBLACIÓN		MUESTRA
Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez Estudiantes grado 4º1	37 estudiantes	31 estudiantes del grupo 4º1

Tabla 2 Población y Muestra

3.4. Técnicas e instrumentos

3.4.1. Técnicas

TÉCNICAS CUALITATIVAS	TÉCNICAS CUANTITATIVAS
------------------------------	-------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante -Prueba diagnóstica - Análisis documental. - Plan de orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba diagnóstica -Estadísticas de resultados históricos de las Pruebas saber ICFES. -Estadísticas de las pruebas inicial y final.
---	---

Tabla 3 Técnicas de recolección de datos

De acuerdo a Hurtado (2000), las técnicas son procedimientos prácticos, como también actividades que se usan y nos posibilitan la recolección de datos, aquellas que le permiten al investigador extraer y obtener la información que necesita para comprender analizar y profundizar con más eficiencia el fenómeno a estudiar y así lograr los objetivos planteados.

Según lo anterior, las técnicas que utilizamos en esta investigación fueron la observación participante, la prueba diagnóstica, el análisis documental y las estadísticas de resultados históricos de las pruebas saber ICFES; así como de las pruebas inicial y final.

3.4.1.1 La observación participante

Según Cerda, H. (1991) el acto de observar se consolida como un vehículo que permite la adquisición de conocimiento, así como se convierte en una forma directa e inmediata para conocer los fenómenos a estudiar (p.237). De acuerdo a esto, se dan diferentes niveles de relación entre el sujeto y el objeto y, por ello, surgen diversas clasificaciones de la observación, siendo la observación participante una de las más usadas, conocidas y comunes en investigaciones sociales. Este tipo de investigación pretende investigar y conocer el fenómeno desde dentro, el investigador se integra a la comunidad a estudiar para hacer parte de ella y sea más exequible la tarea de recolección de datos.

3.4.1.2 Prueba diagnóstica:

Según el MEN, la evaluación diagnóstica es un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de segundo a quinto grado en las áreas de: Matemáticas y Lenguaje; la cual tiene como objetivo identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material educativo para el aula y la formación de los docentes

Por lo anterior, es de vital importancia realizarla antes de iniciar un proceso e intervención. Para el caso de esta investigación, se desarrolló una prueba, ya que es una técnica muy usada, que se realiza antes de empezar, como punto de partida, con la que se pretende determinar el estado inicial de los estudiantes en el componente semántico, específicamente en el nivel inferencial; a través de preguntas de selección múltiple que se basan en un texto específico. La evaluación inicial es la que se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren.

3.4.1.3 Análisis y recopilación documental

El análisis y la recopilación documental es una técnica de recolección de información, en las que sobresalen hemerográfica, bibliográfica, escrita, audiográfica, videográfica, iconográfica y la cartográfica; la cual pretende hacer una revisión bibliográfica para recuperar información, analizarla, criticarla e interpretarla.

Parafraseando a Hernández (2000), el análisis documental se basa en fuentes secundarias de datos, la cual busca “detectar, obtener y consultar bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas

moderadamente de cualquier realidad, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio” (p.50).

En este apartado, se presentan los instrumentos utilizados a lo largo de procesos de investigación para recolectar la información y disponerla para su posterior clasificación y análisis.

3.4.1.4 Plan de orientación de grupo

Es un formato creado por la institución educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, el cual deben diligenciar todos los docentes con el grupo a su cargo, durante la semana de inducción. Dicho formato tiene como objetivo organizar, conciliar y favorecer ambientes propicios para la formación integral del ciudadano y el desarrollo de actividades académicas, culturales y sociales que permitan una convivencia armónica del grupo; tanto como acercarse a los estudiantes, sus fortalezas, debilidades y hacer un diagnóstico inicial en las competencias básicas. Además, establecer metas académicas y de convivencia a las cuales se les debe trabajar durante todo el año. Así mismo, determinar roles y monitores para incentivar el liderazgo en los estudiantes e involucrar a los padres de familia.

3.4.1.5 Estadísticas de resultados históricos de las Pruebas saber ICFES.

Las estadísticas de resultados históricos de pruebas saber son un registro que revela año tras año los resultados de cada institución educativa en pruebas SABER, haciendo un análisis por áreas, grados y competencias evaluadas. Según el ICFES, 2.007. “Desde el año 1.991 se dio inicio a la evaluación de la educación básica en Colombia, que ha tenido por objetivo acopiar información objetiva acerca de los aprendizajes de los estudiantes en áreas y grados que se han considerado relevantes, con el fin de allegar información que permita: i) implementar programas de mejoramiento; ii) valorar la pertinencia, eficacia y eficiencia de dichas medidas”. En el histórico se puede analizar las debilidades y

fortalezas que han presentado los estudiantes en las diferentes instituciones educativas, esto con el fin de crear un plan de mejoramiento para escalar los bajos desempeños y brindar mayor calidad de educación impulsando las competencias con mayores fortalezas.

3.4.1.6. Pruebas escritas.

Para llevar a cabo la propuesta de investigación, se tuvieron en cuenta dos pruebas escritas, una inicial y una final (Ver anexos 5.1 prueba diagnóstica página 67 y 5.3 prueba final página 114), así como la elaboración y ejecución de una secuencia didáctica, acompañada de una rúbrica evaluativa (Ver anexo 5.6 página 128) que posibilitará el análisis de resultados. Tanto la prueba diagnóstica como la prueba final constaron de la misma estructura, 12 preguntas dirigidas a la evaluación y visualización cada tipo de inferencia, buscando determinar el estado inicial de los estudiantes en este componente, así como el final posterior a la aplicación de la propuesta. La secuencia didáctica fue diseñada por sesiones, 9 en total; en cada una de las cuales se abordó una clase de inferencia paralelamente al tema de la historieta. La duración de las sesiones fue variada, si bien algunas duraban dos horas de clase, otras demoraban tres y hasta más tiempo, debido a los diferentes ritmos de trabajo y comprensión y conceptualización de los estudiantes; aunque el diseño inicial fue de una duración de dos horas por sesión.

3.4.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la propuesta de investigación, se tuvieron en cuenta dos pruebas escritas, una inicial y una final (Ver anexos 5.1 prueba diagnóstica página 67 y 5.3 prueba final página 114), así como la elaboración y ejecución de una secuencia didáctica, acompañada de una rúbrica evaluativa (Ver anexo 5.6 página 128) que posibilitará el análisis de resultados. Tanto la prueba diagnóstica como la prueba final constaron de la misma estructura, 12 preguntas dirigidas a la evaluación y visualización cada tipo de inferencia, buscando determinar el estado inicial de los estudiantes en este componente, así como el final posterior a la aplicación de la propuesta. La secuencia didáctica fue diseñada por sesiones, 9 en

total; en cada una de las cuales se abordó una clase de inferencia paralelamente al tema de la historieta. La duración de las sesiones fue variada, si bien algunas duraban dos horas de clase, otras demoraban tres y hasta más tiempo, debido a los diferentes ritmos de trabajo y comprensión y conceptualización de los estudiantes; aunque el diseño inicial fue de una duración de dos horas por sesión.

3.5. Procedimiento

Este proceso constó de tres fases fundamentales. La primera es la fase diagnóstica, en la que se preparó la prueba diagnóstica que estaba compuesta por 12 preguntas de opción múltiple. En esta prueba se integraron preguntas orientadas hacia la identificación del nivel de comprensión de lectura en la línea de las inferencias, para saber en qué nivel se encontraban los estudiantes.

En consecuencia, se realiza el diseño de la secuencia didáctica y posteriormente se lleva a cabo su implementación con los estudiantes. Por último, se elaboró y aplicó una evaluación final por medio de una prueba de comprensión de lectura, muy similar a la prueba inicial, con la intención de analizar los cambios ocurridos durante la puesta en escena de la propuesta y del trabajo con los estudiantes. En este sentido, vale la pena recordar lo presentado por Hernández (2014), quien menciona que en la investigación cualitativa no se desarrolla un análisis de los resultados posterior a la aplicación de los instrumentos ni a la selección de la información, sino que, se trata de un proceso de recolección y análisis casi que paralelo, puesto que al tiempo que se recogen los datos estos van siendo categorizados y analizados.

3.6. Resultados de la Investigación

3.6.1. Prueba diagnóstica

La Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez cuenta con un formato de plan de orientación de grupo que tiene como finalidad registrar las características, intereses y compromisos de los estudiantes de cada grupo, teniendo en cuenta el registro del grado 4°, se tomó como base para la implementación de la investigación el grupo 4°1, ya que contaba con unas particularidades académicas

como bajo desempeño en las diferentes áreas y un bajo nivel de lectura reflejado en el histórico de pruebas SABER, aspectos que se consideraron pertinentes intervenir a través de una propuesta didáctica.

Para diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes se llevó a cabo una prueba diagnóstica con el fin de recoger información acerca de las fortalezas y falencias que presentan ante la interpretación y análisis de un texto. La prueba contiene 12 preguntas, cada pregunta consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D). Sólo una de estas opciones responde adecuadamente la pregunta. El estudiante debe seleccionar una de ellas y marcarla en su hoja de respuestas rellenando el óvalo correspondiente.

La primera parte de este informe visibiliza las respuestas de los niños con respecto a un grupo de preguntas que corresponden a cada uno de los cuatro tipos de inferencias, las cuales se dividen en léxicas, enunciativas, referenciales y macro estructurales (Castillo *et al.* 2007). De esta manera, las tres primeras preguntas pertenecen a los aprendizajes propios de las inferencias léxicas, las cuales se refieren específicamente a la forma en que los estudiantes reconocen las relaciones que se establecen en el nivel micro estructural del texto, comprendiendo los encuentros en las preposiciones y las palabras, al tiempo que interpretan la composición formal de las oraciones (ICFES, 2009).

El segundo grupo, comprendido entre la pregunta cuatro y la seis enfatiza en la inferencia enunciativa, en la que según Cisneros et al (2010) y Pérez (2005), hace falta que el lector tenga claro el tipo de interacciones que se entablan entre el enunciatario y el enunciador por medio de los diferentes recursos estilísticos de los que se dispone dentro del texto. Este proceso implica, no sólo una capacidad de decodificación manifiesta en los estudiantes, sino también la relación con unos conocimientos previos en concordancia con la composición del mensaje, su tipología textual y la intención asociada a cada tipo de texto.

El tercer grupo de preguntas, que va desde siete a la nueve, aborda la inferencia referencial, en este nivel, se espera que el lector este en la capacidad

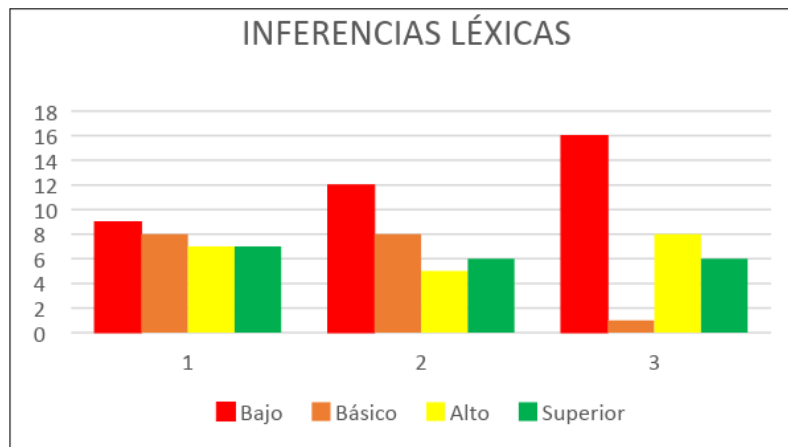
de moverse libremente al interior de la lectura, reconociendo las causas y consecuencias que determinados actos, en espacios diferentes del texto. Esto implica, necesariamente, que el lector pueda relacionar la información y contrastarla para identificar las interacciones que se generan entre cada una. Por último, se dedican las preguntas restantes (entre la número diez y la doce) para indagar por la capacidad de los estudiantes en relación con el nivel de inferencia macroestructural, donde se espera que el lector pueda ordenar y jerarquizar información relevante del texto.

Así mismo, esta prueba fue diseñada de tal manera que, al hacer el análisis, cada opción atiende a la escala de valoración de desempeños de los estudiantes, establecida por el Ministerio de educación nacional en el sistema de evaluación decreto 1290, ubicando así al estudiante en un nivel de competencia específico. Estos desempeños están definidos de acuerdo a los siguientes parámetros: Superior, alto, básico y bajo. Adicionalmente se le asignó un color a cada desempeño: Verde, Amarillo, Naranja y Rojo respectivamente, teniendo en cuenta la cartilla del Siempre Día-e (MEN, 2016).A continuación, se presentan dichas gráficas.

3.6.1.1. Preguntas Léxicas

Pregunta	Bajo	Básico	Alto	Superior
1	9	8	7	7
2	12	8	5	6
3	16	1	8	6

Tabla4PuntajeInferenciasLéxicas.



Gráfica 1 Inferencias Léxicas.

En la gráfica 1 se evidencia un alto porcentaje de aprendizajes con desempeño bajo lo cual evidencia que los estudiantes presentan dificultad para identificar las cadenas semánticas allí presentadas, además de no estar en capacidad de establecer relaciones entre ellas, ni identificar la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple (por ejemplo, el adjetivo que caracteriza a un personaje o una situación). Igualmente, se les dificulta analizar las relaciones existentes entre las palabras y las proposiciones al interior del texto. También se evidencian problemas para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel microestructural.

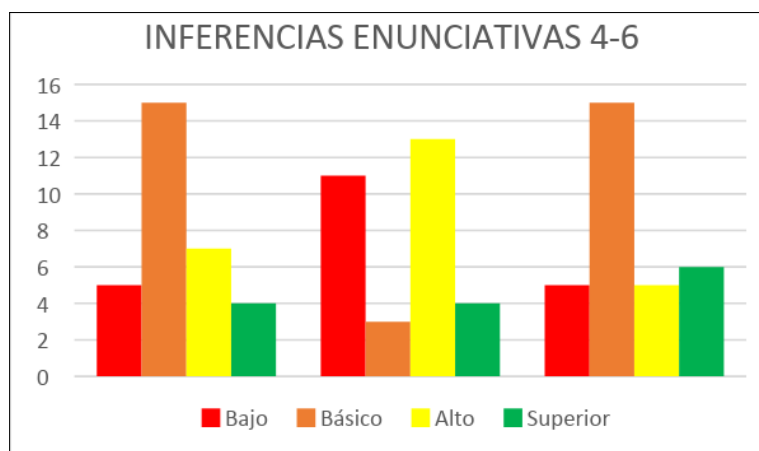
Estos resultados son coincidentes con lo expuesto por Gordillo y Flórez (2009) y Jurado et al. (1998). De acuerdo a los análisis realizados previamente, tomando como punto de partida el rendimiento general de los estudiantes en las pruebas Saber (Ver figura 1), los estudiantes se ubican en un nivel de lectura superficial, en el que han superado la fase de aprendizaje básico de la lengua y pueden decodificar las palabras, teniendo una comprensión aislada e individual del sentido de cada una de ellas.

En este punto, los estudiantes relacionan una palabra leída con su equivalente en la realidad, por lo que son capaces de relacionarla la imagen mental que la lectura les genera, con la contraparte física de este concepto. Sin embargo, al tratarse de un nivel de comprensión incipiente, aún carecen de las herramientas conceptuales para desarrollar procesos de interpretación más avanzados.

3.6.1.2. Preguntas Enunciativas

Pregunta	Bajo	Básico	Alto	Superior
4	5	15	7	4
5	11	3	13	4
6	5	15	5	6

Tabla 5 Puntaje Inferencias Enunciativas



Gráfica 2 Inferencias Enunciativas 4-6

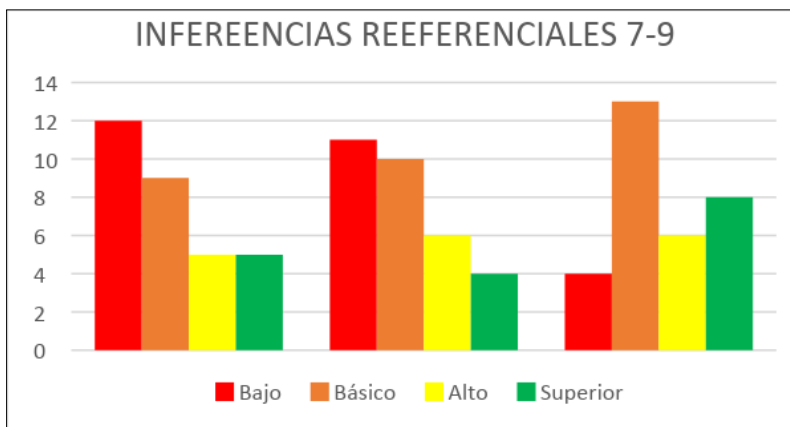
En este tipo de inferencia los estudiantes evidencian desempeño predominantemente básico. Sin embargo, se presenta un nivel bajo que resulta significativo debido a que no establecen la relación entre el enunciado, el lector y el mensaje comunicativo. En las preguntas orientadas hacia las inferencias enunciativas, se manifiesta un acercamiento leve de los estudiantes a los

elementos necesarios para definir y responder interrogantes sobre aspectos concretos del texto como: de quién se habla, a quién se refiere un apartado de la lectura, por qué o para qué se usan diversos recursos y dónde o cuándo ocurren eventos determinados. No obstante, resulta claro que es necesario enfatizar en los procesos que les permitan ubicar y recuperar información explícita y puntual del texto.

La variación entre los resultados obtenidos por los estudiantes con respecto a las preguntas que indagaban por la capacidad de realizar inferencias en el nivel léxico y el enunciativo, se deben al conocimiento del contexto comunicativo que rodea a la lectura, pues como lo menciona el ICFES (2009), la cercanía de los lectores con el entorno y los escenarios representados en un texto, les permite establecer intercambios propicios para comprender de forma general ideas y conceptos expresados por el enunciador.

3.6.1.3. Inferencias Referenciales

Pregunta	Bajo	Básico	Alto	Superior
7	12	9	5	5
8	11	10	6	4
9	4	13	6	8



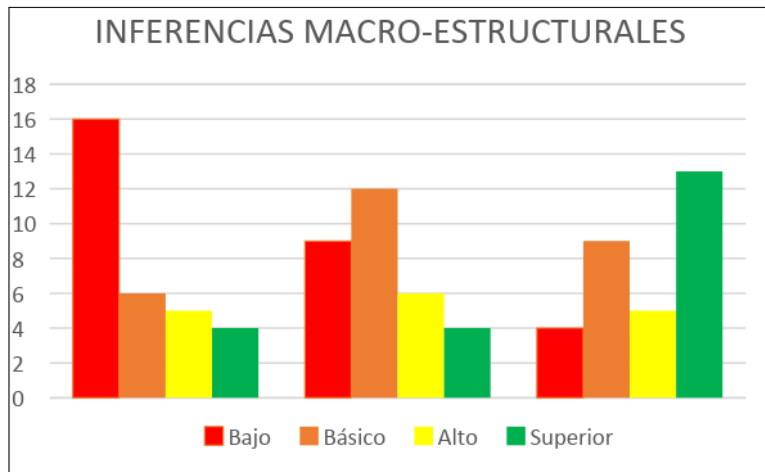
Gráfica 3 Inferencias Referenciales 7-9

En relación con las inferencias referenciales, los niños presentan desempeños bajos y una tendencia relevante al desempeño básico. Se refleja una dificultad para establecer relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas, al igual, que hacen falta recursos para hacer inferencias de lo leído. Por lo tanto, es necesario realizar actividades que lleven a los estudiantes a responder preguntas de comprensión de lectura donde se relacionen diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: El título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo.

3.6.1.4. Inferencias Macroestructurales.

Pregunta	Bajo	Básico	Alto	Superior
10	16	6	5	4
11	9	12	6	4
12	4	9	5	13

Tabla 6 Puntajes Inferencias Macroestructurales



Gráfica 4 respuestas inferencias macroestructurales

En las preguntas referidas a la inferencia macro-estructural se nota una tendencia al desempeño bajo, pero de manera significativa la última pregunta tiene un marcado desempeño superior. Lo anterior refleja que a los estudiantes se les dificulta seleccionar y jerarquizar ideas, evaluar y reflexionar sobre los contenidos del texto, así como, identificar diversos tipos de texto. Esto se debe, de acuerdo al ICFES (2009), a que los estudiantes no tienen claridad entre las diferencias presentes entre las tipologías textuales, directamente en relación, con el “esqueleto” de texto y los elementos fundamentales de cada estilo de escritura. En resumen, es poca la tendencia hacia la comprensión del sentido general del texto, su estructura y su tipología, además de un pobre establecimiento del orden jerárquico entre la información presentada dentro la lectura.

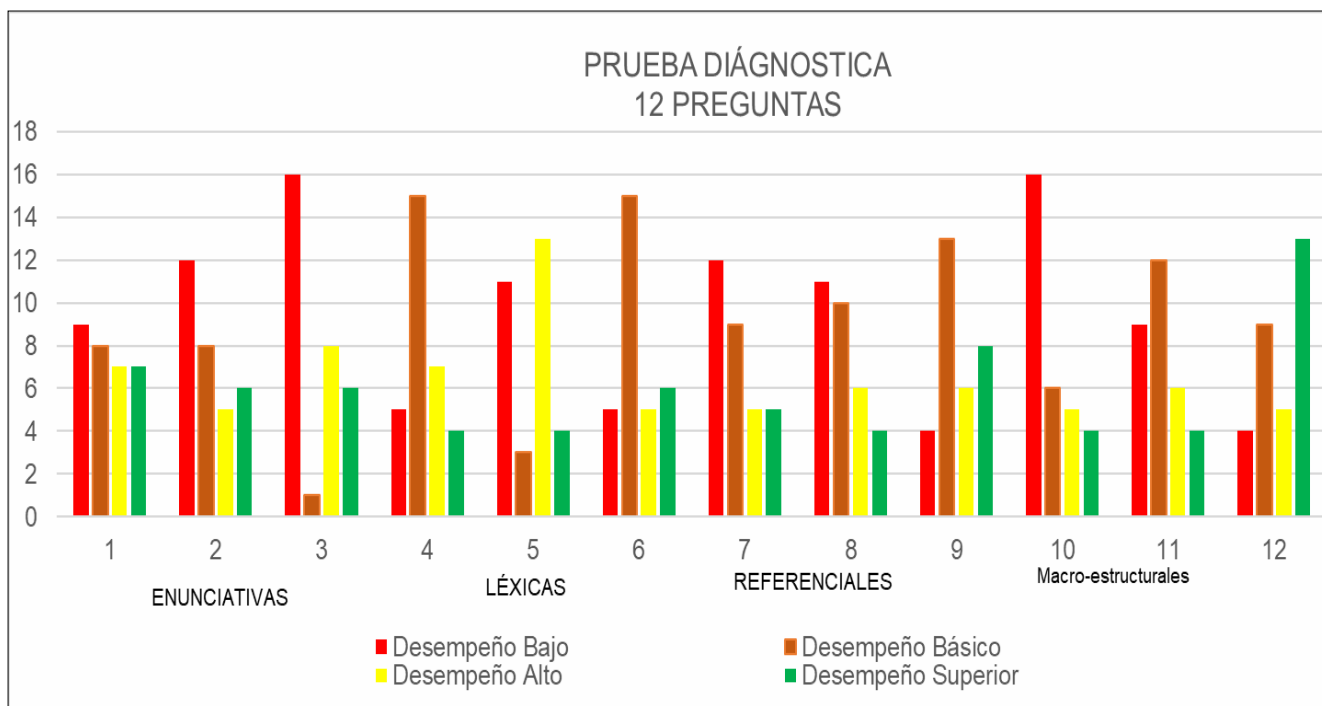
Por otro lado, puede notarse que un alto número de los estudiantes están en capacidad de identificar la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos, lo cual se convierte en un elemento importante para tomar en consideración al momento de establecer acciones de intervención con miras a

potenciar los niveles de comprensión de lectura inferencial que se encuentran en estadio de desarrollo bajos y básicos.

Como segunda parte del reporte se presenta una gráfica comparativa del total de las preguntas y los resultados arrojados por cada una de ellas, para visibilizar la tendencia general de los desempeños de los estudiantes en esta prueba.

Pregunta	Bajo	Básico	Alto	Superior	
1	9	8	7	7	7 ENUNCIATIVA
2	12	8	5	6	6 ENUNCIATIVA
3	16	1	8	6	6 ENUNCIATIVA
4	5	15	7	4	4 LÉXICA
5	11	3	13	4	4 LÉXICA
6	5	15	5	6	6 LÉXICA
7	12	9	5	5	5 REFERENCIAL
8	11	10	6	4	4 REFERENCIAL
9	4	13	6	8	8 REFERENCIAL
10	16	6	5	4	4 MACRO-ESTRUCTURAL
11	9	12	6	4	4 MACRO-ESTRUCTURAL
12	4	9	5	13	13 MACRO-ESTRUCTURAL

Tabla 7 Comparativa Prueba Diagnóstica.



Gráfica 5 Comparativa Prueba Diagnóstica.

3.6.2. Secuencia didáctica y la historieta como herramienta pedagógica

Una vez aplicada la prueba diagnóstica se diseñó e implementó una secuencia didáctica fundamentada en el uso de la historieta para profundizar en los cuatro tipos de inferencias. Se pudieron evidenciar y extraer los hallazgos que se describen en el párrafo siguiente.

Frente a la historieta y los hechos que esta narra y expone, los estudiantes demostraron la capacidad para relacionarlos con el deber ser de las situaciones, retomando aspectos que cobran vida en su cotidianidad; tanto desde lo moralmente establecido como de acuerdo a los valores formados en el hogar. Al presentarles una imagen, evidenciaron facilidad para parafrasear de ella al texto, el cual pudieron resumir y sintetizar a partir de una idea general; así como resumir el texto a través de una imagen. Siguiendo esta misma línea, los educandos fueron capaces de seguir el hilo conductor de forma lógica en una secuencia de

imágenes. Si la imagen o situación que se les presentaba en la historieta no era conocida por ellos y les dificultaba su comprensión, buscaban la manera de adaptarla de forma coherente, conservando el proceso que mostraban las imágenes y creando una nueva historia haciendo uso de su bagaje conceptual y saberes previos relacionados con estas.

Con respecto a los elementos y estructura básica de una historieta, manifestaron reconocimiento de ellos, extraen la idea principal de cada viñeta, siendo muy descriptivos. Pero, les dio dificultad ampliarla para construir un texto más extenso y con un sentido más completo. Aunque fueron capaces de contextualizar una palabra desconocida para ellos, dando un significado dentro del texto. Al pasar de un texto a una historieta, pudieron generar una nueva secuencia de imágenes, insertando elementos nuevos en cada viñeta. Son capaces de predecir o anticipar un hecho de acuerdo a las preguntas o claves que se les dan. Cambian o crean con facilidad tanto el título como el final de una historieta, teniendo en cuenta el contenido de la misma.

Al narrar o escribir historietas, utilizan un lenguaje coloquial donde van insertando el vocabulario nuevo que van adquiriendo. Si no comprenden una escena, palabra o viñeta, dan un informe general omitiendo la parte que no logran comprender. Cuando se les presentó la viñeta con un bocadillo vacío para insertar un diálogo, utilizaron monosílabos o expresiones muy cortas limitadas al espacio visible para ellos y dirigidas a lo descriptivo a nivel general. Aunque insertaron sonidos onomatopéyicos de forma graciosa y divertida. Comprendieron los elementos de las historietas y los pusieron en práctica.

Cuando se les presentó un texto con imagen, fueron capaces de hacer el cambio de palabra por imagen o imagen por palabra. Su léxico no es muy técnico ni amplio, pero utilizaron algunos términos que fueron adquiriendo en la producción textual. Pueden identificar otros eventos o ideas secundarias en el texto o historieta. Reconocen la intención para utilizar un bocadillo determinado, que representan visualmente un sonido.

Para finalizar, podemos decir que la implementación de la secuencia didáctica permitió darles un orden a las acciones pedagógicas y definir con mayor claridad sus intenciones. Así mismo, permitió registrar los aciertos y desaciertos para realizar ajustes pertinentes a cada una de las sesiones a ejecutar.

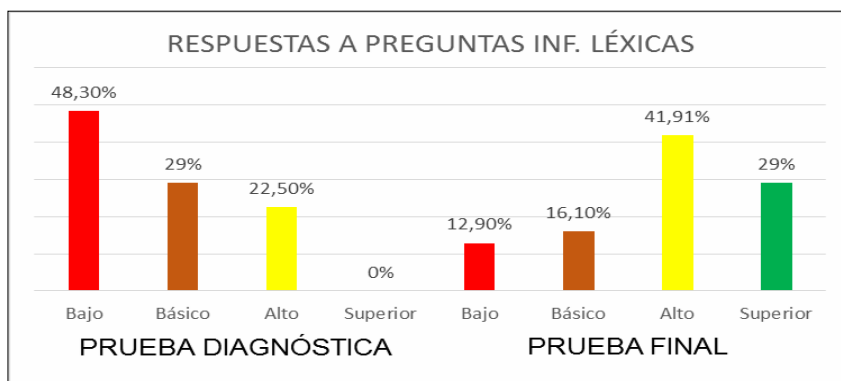
3.6.3. Prueba final

Para establecer un hilo conductor con todo lo anterior y siguiendo la relación con los objetivos, tenemos en el proceso los instrumentos que dan cuenta de la implementación de la secuencia didáctica a través de una rúbrica y la prueba final, que muestra los avances o no de la estrategia de acuerdo con el enunciado del objetivo, el cual determina la influencia de la historieta en la profundización de los cuatro tipos de inferencia en los estudiantes.

Por lo anterior, la rúbrica establece la relación de la secuencia didáctica con los indicadores especificados para cada sección y presentan el avance a nivel individual de los estudiantes durante cada parte del proceso. Así mismo, cada sesión está intencionada a partir de un tipo de inferencia determinado y cuya finalidad es potenciar específicamente ese aprendizaje en dicho encuentro.

De otra manera, la prueba final luego de la implementación de las actividades consignadas como parte de la secuencia didáctica y el uso de la historieta, presentó los resultados detallados de cada grupo de preguntas de acuerdo al tipo de inferencias al que estaba orientado. En esta prueba es importante mencionar que se estableció con los mismos parámetros de la prueba inicial: número de preguntas, relación con un tipo de inferencia específico, cada respuesta equivale a un desempeño y éstos son los establecidos por el MEN.

A continuación, se muestra un comparativo de ambas pruebas por grupo de inferencia. La siguiente gráfica con la información detallada de los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las preguntas enfocadas al nivel de inferencias léxicas.

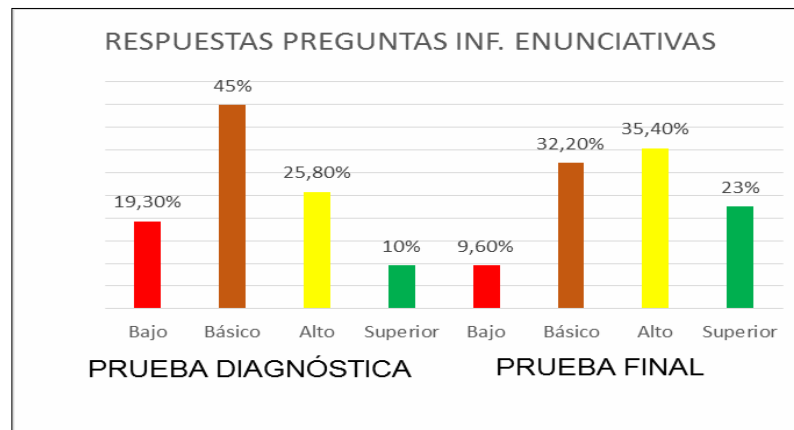


Gráfica 6 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Léxicas

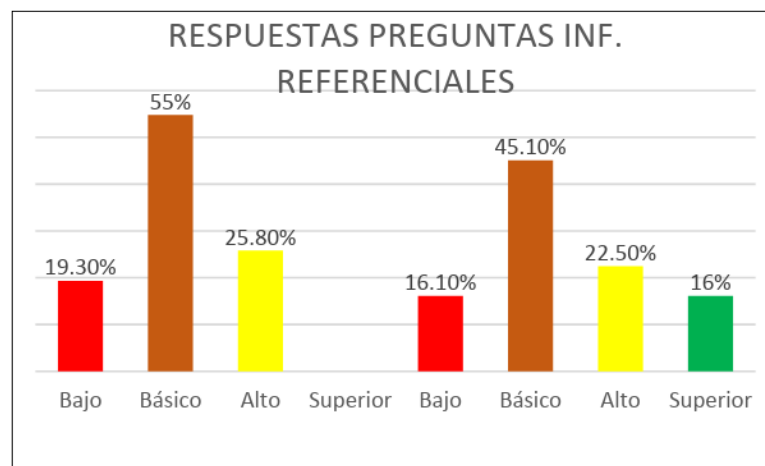
Teniendo en cuenta que, con la puesta en escena de las actividades de intervención fundamentadas en el uso de las historietas como parte de una secuencia didáctica, se buscaba que los estudiantes pudieran acceder a un nivel de desempeño más elevado del que tenían al momento de la aplicación de la prueba diagnóstica, partiendo de los parámetros de evaluación propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional. Para el caso del primer grupo de preguntas, referido a las inferencias léxicas, se observó que en comparación con la prueba diagnóstica, pues en este caso se notan avances significativos en todos los niveles, tal es el caso del desempeño bajo, en el que se pasó de quince estudiantes ubicados en este nivel en la prueba inicial, a tan solo cuatro en la final, lo que da cuenta de un avance representativo con relación a la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de inferencia en el campo léxico.

Esta mejora en el desempeño de los estudiantes puede atribuirse a varios factores, entre ellos el trabajo desarrollado con la lectura y análisis de las historietas, pues de acuerdo a Reina y Valderrama (2014): “Más allá de su facilidad de lectura, éste supone un proceso de abstracción y síntesis por parte del lector que permite acceder desde otra perspectiva al discurso narrativo” (p, 36). Lo anterior, quiere decir que el uso constante de las historietas en el aula permitió

que los estudiantes adquieran elementos para desarrollar procesos de abstracción y síntesis con respecto a la información plasmada en las historietas. Al adquirir estas habilidades, los chicos pudieron servirse de ellas en otros contextos comunicativos, en los cuales el soporte era diferente a las imágenes y las viñetas.



Gráfica 7 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Enunciativas

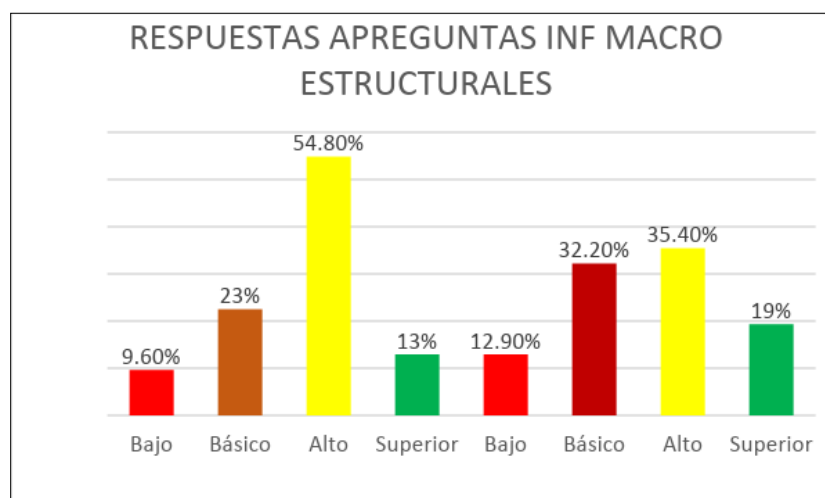


Gráfica 8 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Referenciales

Al revisar la gráfica 6 puede observar un aumento significativo entre el número de estudiantes ubicados en los niveles alto y superior. Lo cual, representa un alto porcentaje de avance en lo que se refiere a la habilidad de los estudiantes para

realizar procesos de comprensión de lectura en el nivel léxico. Por otro lado, los resultados comparativos entre los resultados de las preguntas orientadas hacia los componentes enunciativo y referencial, también mostraron avances significativos en los niveles de superior y alto, y una disminución considerable de los últimos dos.

En relación con las preguntas orientadas hacia el análisis en el nivel de las inferencias enunciativas y en las referenciales, (gráficas 7 y 8), se puede observar una disminución en los niveles bajo y básico y un aumento notorio en los niveles alto y superior, lo cual es coincidente con el avance generalizado que se ha evidenciado en todos los niveles de las inferencias que se han analizado en este proceso. Por lo tanto, y como se ha descrito hasta el momento, los resultados obtenidos por los estudiantes fueron positivos en términos generales, mostrando avances en los porcentajes de aprobación de la prueba aplicada en comparación con la prueba diagnóstica. No obstante, en el componente macroestructural se mantuvo una constante en los desempeños, teniendo cambios que a nivel porcentual, no resultan ser realmente significativos, por lo tanto, es necesario establecer unos parámetros de análisis particulares para el grupo de preguntas enfocadas hacia este componente.



Gráfica 9 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final - Preguntas Inferenciales Macroestructurales

Tomando en cuenta los resultados generales observados en las categorías anteriores, resulta llamativo el hecho que se presenta en la gráfica 9, pues a diferencia de los tipos de inferencias revisados hasta el momento, las que se enfoca en el componente macroestructural presentaron un avance menor en cuanto al nivel superior y una llamativa disminución en los porcentajes del nivel alto, lo cual implica un retroceso considerable.

Esta situación puede deberse a la relación de las inferencias macroestructurales con la capacidad de los estudiantes para identificar la estructura de diversas tipologías textuales, al tiempo que se reconocen componentes de la intención comunicativa del texto. De acuerdo con Cisneros et al (2010), en el nivel de comprensión de lectura macroestructural, los estudiantes deben categorizar la información, dándole un orden jerárquico a la misma, lo cual implica comprender tanto las implicaciones como las consecuencias de la información y los mensajes propuestos en el texto. Por consiguiente, nuestros estudiantes, presentan dificultades para asignarle un orden a la información, Cisneros (2010), explica esta dificultad diciendo que:

El abismo que arrojan los resultados entre inferencias parciales y completas al interior de una misma pregunta denota que los estudiantes reconocen, en ese interrogante, una misma exigencia de desarrollo inferencial, pero en la elaboración de una macroestructura textual es más común que las inferencias resulten incompletas y que se realicen a nivel más local y menos global. Esto indica también que las relaciones retóricas (explícitas e implícitas) entre elementos textuales diseminados presentan mayor dificultad que las focalizadas en una o varias microestructuras (p. 39).

En consecuencia, los aspectos mencionados por Cisneros (2010), son totalmente coincidentes con lo presentado en el informe por colegios hecho por el ICFES (2009), en el que se resumen las dificultades de los estudiantes en el nivel

macroestructural con los problemas para evaluar y reconocen la estructura explícita e implícita del texto. Partiendo de estas apreciaciones y con miras a la implementación de futuros proyectos de intervención en el campo de la comprensión de lectura en el nivel inferencial, es necesario enfatizar en los procesos que se relacionan con la estructuración del texto, tanto en su nivel micro, como en el macro, lo cual puede lograrse con la presentación de diversas tipologías textuales.

3.7. Análisis y discusión

3.7.1. Análisis aplicación prueba inicial y prueba final

Para una mejor comprensión del análisis concerniente a la aplicación de las pruebas diagnóstica y final, se debe aclarar que ambas pruebas fueron aplicadas a un mismo grupo de estudiantes, quienes en el momento de iniciar la investigación se encontraban en el grado cuarto y al terminar el trabajo estaban en el grado quinto. En este sentido y de acuerdo al ICFES (2006), los estudiantes ubicados entre estos grados deben estar en capacidad de:

- Localizar e identificar datos explícitos y puntuales y reconstruir la información utilizando paráfrasis simples.
- Identificar la temática general y la idea central de una lectura, al tiempo que reconoce el propósito comunicativo en sintonía con los recursos paratextuales que el texto ofrece.
- Construir conclusiones básicas y desarrollar inferencias simples.

Con la aplicación de las pruebas diagnóstica y final, se pretendió evidenciar los cambios que pudieron ocurrir en los estudiantes durante el proceso de aplicación de la secuencia didáctica en relación con sus niveles de comprensión de lectura en el campo de las inferencias. En este sentido, con la prueba diagnóstica se buscaba conocer el nivel de desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en sus diferentes tipos. La segunda prueba, se aplicó con el objetivo de obtener

información relacionada con el nivel final de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura, para de esta manera establecer cuáles fueron los cambios ocurridos en la población analizada luego de la implementación del proyecto de investigación.

3.7.1.1. Inferencia enunciativa

Con las preguntas referidas a la inferencia enunciativa, se pretendía evaluar si el estudiante, puede definir y responder interrogantes sobre los actores presentes en el texto, como: De quién se habla, a quién se hace referencia, por qué y para qué. En ella, pueden ubicar y recuperar información explícita y puntual del texto. Es este sentido, de acuerdo al análisis de los resultados obtenidos (Gráfica 7), se encuentra un avance caracterizado por la capacidad de los estudiantes para identificar aspectos básicos del texto que se les presentan de forma explícita. Lo cual es coincidente con las apreciaciones de Reina y Valderrama (2014), en la medida de que el uso de las historietas permite el desarrollo de habilidades de comprensión lectora al contar con todo un contexto comunicativo presente en unas pocas imágenes.

Así pues, el conjunto de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura desde el componente inferencial puede verse potenciada tras el trabajo intencionado y dirigido con las historietas. Esto permite pensar que la metodología de la secuencia didáctica basada en la presentación sistemática de un contenido específico como en este caso fue la familiarización y ejercitación en la generación de inferencias, aporta significativamente al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.

3.7.1.2. Inferencia léxica

En cuanto las preguntas referidas a la inferencia léxica, se busca evaluar si el estudiante puede identificar las cadenas semánticas allí presentes y establecer

relaciones entre ellas, además de identificar la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa. En esta medida puede observarse si el estudiante está en la capacidad de analizar las relaciones existentes entre las palabras y las proposiciones al interior del texto y si puede o no reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural.

Para un correcto desarrollo de este tipo de inferencia es necesario que los sujetos reciban una formación directa en relación con la ampliación de su vocabulario, aspecto que pudo llevarse a cabo de la mano de la lectura de las historietas, las cuales aunque abordaban una línea de trabajo comprensible para los estudiantes, incluía en sus temáticas palabras nuevas o desconocidas para ellos, las cuales fueron abordadas de manera particular haciendo que su comprensión formara parte de la actividad de la sesión. En relación con los postulados sobre los cuales se soporta el marco teórico de esta investigación, reina y Valderrama (2014), reconocen la utilidad de las historietas para adquirir vocabulario nuevo y comprender su uso en un contexto concreto.

3.7.1.3. Inferencia referencial

Para las preguntas enfocadas a las inferencias referenciales, se espera evidenciar si el estudiante, logra establecer relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas presentes a lo largo de la lectura, para hacer inferencias de lo leído. Además de responder preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información.

Al revisar los antecedentes presentes en las pruebas externas, se observó una dificultad de los estudiantes para relacionar la información que se presentaba como parte de las pruebas. Luego de la aplicación de las actividades relacionadas con este tipo de inferencia, se logró que los estudiantes avanzaran en este aspecto, sin embargo, es necesario tomar en cuenta que en el análisis de los resultados se evidenció uno de los avances más notorios al comparar en las pruebas diagnóstica y final el renglón concerniente al nivel superior, esto permite

pensar que se ha mejorado en la línea específica de la creación de conexiones lógicas entre las ideas que se presentan en diferentes momentos al interior de un texto.

Este proceso se equipara con lo propuesto por Martínez (2002), pues al referirse al establecimiento de inferencias en el nivel referencial afirma que: “El autor de un texto construye relaciones significativas entre los términos y utiliza diferentes expresiones para referirse a un mismo referente o establecer relaciones entre diversos referentes” (p. 42). Por este motivo, la comprensión de esta información requiere que el lector este en capacidad de moverse al interior del texto, para hallar las conexiones que le permitan extraer la idea de la lectura.

Haciendo una relación directa con el uso de las historietas y el proceso de análisis particularizado que se propuso para ellas como parte de la secuencia didáctica, se puede observar como el formato de las viñetas permite a los lectores avanzar y retroceder en la lectura, comparando la información presente en cada recuadro y estableciendo comparaciones y relaciones entre ellas.

3.7.1.4. Inferencia Macroestructural

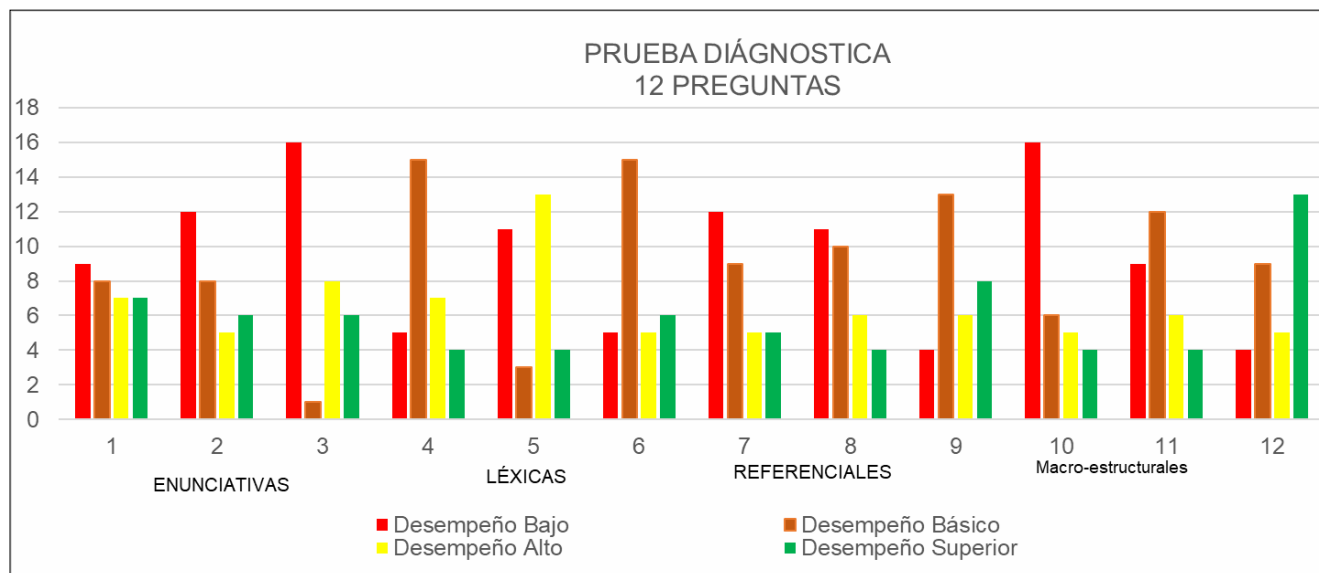
Las preguntas referidas a la inferencia macroestructural se implementaron con la intención de revisar si los estudiantes, pueden seleccionar y jerarquizar ideas y también evaluar y reflexionar acerca de los contenidos del texto. Además, de realizar acercamientos al contexto comunicativo, es decir, identificar la intención comunicativa con referentes cotidianos.

Igualmente, en este nivel de inferencias macroestructurales, se busca evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc. Apuntan hacia la comprensión del sentido general de la intención comunicativa, su estructura y su tipología, además del establecimiento de un orden jerárquico entre la información presentada dentro del

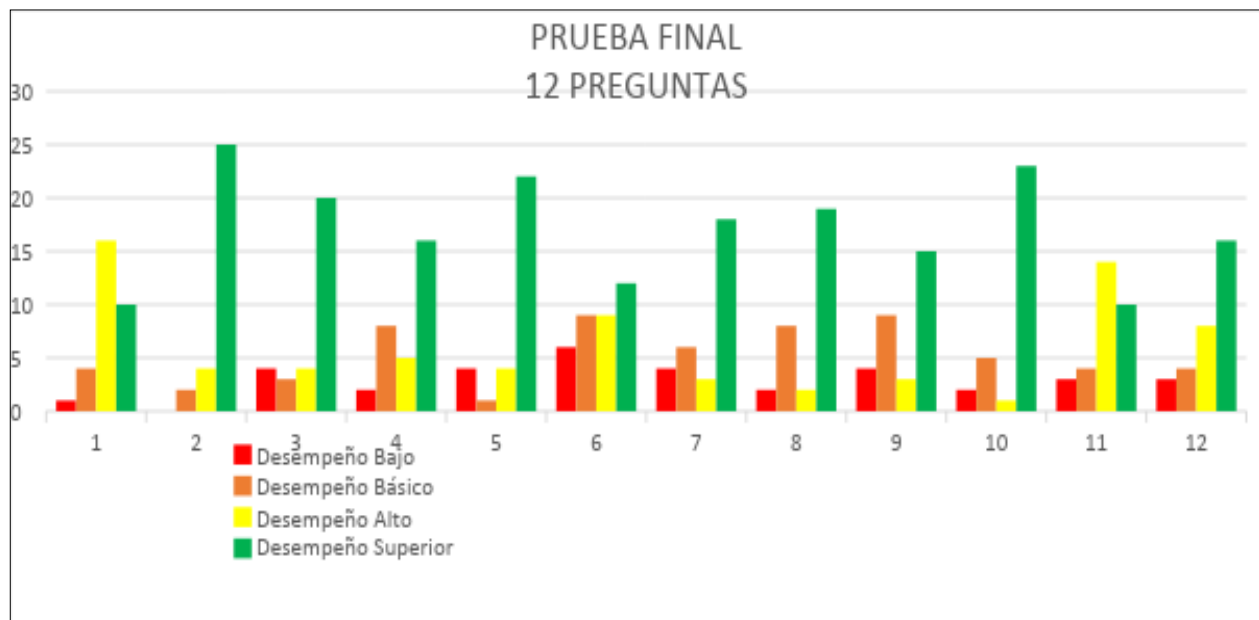
mismo. De la revisión de los resultados en este nivel se entiende que es necesario establecer mecanismos de acercamiento a la estructura textual más efectivos, pues la presentación de las historietas no favorece el reconocimiento de la macroestructura de otras tipologías.

3.7.2. Análisis comparativo Pruebas Diagnóstica y Final

A continuación, se presentan las gráficas comparativas de la prueba inicial diagnóstica y la prueba final con el interés de comparar los desempeños que los niños mejoraron o no con respecto al tipo de inferencias después de la intervención en el aula de clase con los mismos niños con los cuales se inició el proceso en el 2017 cuando estaban cursando el grado cuarto. Es de anotar, que la población ha variado en cierta medida con respecto a los estudiantes que formaban parte del grupo cuarto en el año 2017 y el grupo quinto en el año 2018.



Gráfica 10 Desempeño Prueba Diagnóstica.



Gráfica 11 Desempeño Prueba Final.

Al observar detenidamente la gráfica 10 puede notarse un mejoramiento significativo en cuanto a los niveles de desempeño particulares de los estudiantes con relación a los diferentes tipos de comprensión de lectura inferencial, este avance tiene su origen en las especificaciones que se hacen de cada uno de los elementos propios de la realización de las inferencias, las cuales forman parte de la retroalimentación que se desarrolló tras cada una de las actividades que conformaron la secuencia didáctica. Es así como se evidencia una disminución en el número de estudiantes ubicados en el nivel bajo, lo cual permite interpretar que tuvieron una migración de este estadio al siguiente nivel de evaluación. Del mismo modo, se observa que el nivel básico, tuvo una disminución considerable en relación con la primera prueba aplicada a esta misma población.

Sin embargo, el elemento más significativo al cual se hace referencia en el análisis de ambas pruebas, es que los desempeños altos y superiores aumentaron de forma considerable luego de la aplicación de las actividades y estrategias propias del componente de intervención de esta investigación. En este sentido,

vale la pena recordar que gran parte de los miembros del grupo cuarto uno se encontraban en un nivel de comprensión de lectura literal poco desarrollado, esto quiere decir, que luego de la ejecución de las actividades específicas consignadas en la secuencia didáctica pudieron fortalecer esta habilidad, lo cual concuerda con lo presentado por Gordillo y Flórez (2009), pues como se mencionó al inicio, las personas que se encuentran en el nivel de comprensión literal, “reconocen las frases y las palabras clave del texto” (p. 4).

Por otra parte, la ejercitación constante en el análisis de las historietas aportó elementos importantes al avance observado en el grupo, pues como lo menciona Valderrama (2014) la historieta: “Motiva la lectura literal y crítica en el alumno, permite el desarrollo de actividades de comprensión de lectura” (p. 37). Lo cual sin lugar a dudas generó en los estudiantes la conciencia necesaria para interpretar los diferentes mensajes que se presentaban en estos textos.

Es decir, que como consecuencia del acercamiento a los tipos de inferencia trabajados en la secuencia didáctica a través del uso de la historieta, se logró dotar a los estudiantes de herramientas conceptuales que impactaron positivamente en el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias en relación con la comprensión de lectura inferencial en sus diferentes niveles, este hallazgo coincide con lo presentado por Obaya y Ponce (2007) quienes afirman que el uso de la secuencia didáctica permite la generación de procesos de reflexión sobre las temáticas que objeto de estudio y sobre las metodologías bajo las cuales son abordados estos temas.

Del mismo modo, este proceso se relaciona con los argumentos ofrecidos por Martínez (2001), pues tras la aplicación de actividades de intervención directa en el aula se logra “reducir la distancia entre él y el texto, mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de un proceso metadiscursivo” (p. 149). De esta manera, la repetición y la puesta en escena de actividades creadas con la intención de impactar directamente en el desarrollo de la comprensión de lectura en el nivel inferencial, permitió a los estudiantes elaborar protocolos de trabajo

propios que les fueron de utilidad al momento de afrontar las actividades evaluativas y la prueba final.

En este sentido, el uso de las historietas en la secuencia didáctica profundizando en los tipos de inferencias posibilitó la adquisición de herramientas conceptuales, que asociadas al progreso en las capacidades metacognitivas de los estudiantes los llevo a comprender de mejor manera, no solo el tipo de preguntas formuladas en la prueba final, sino también, a seleccionar los elementos adecuados para privilegiar una respuesta sobre las demás opciones. Lo anterior obedece a la aplicación de procesos de mediación pedagógica (Martínez, 2001), con los que se logró incidir en dos aspectos fundamentales, el primero relacionado con la mentalidad de los estudiantes y su forma de afrontar las actividades relacionadas con la comprensión lectora, y por otro lado, se pudo modificar y fortalecer sus esquemas conceptuales.

3.7.3. Análisis Aplicación y Resultados de la Secuencias Didáctica

A partir de la observación y análisis pormenorizado de los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes tras la aplicación de la prueba diagnóstica, se establecieron una serie de generalidades (Ver gráfica 10), en cuanto a los elementos de mayor fortaleza y de más dificultades¹ presentes en el desarrollo de las competencias propias de los estudiantes en relación con la realización de inferencias en sus diferentes niveles.

Tomando en consideración estos hallazgos, se propuso una secuencia didáctica dividida en nueve sesiones de entre dos y tres horas de trabajo continuo. Para ilustrar mejor tanto los objetivos como los indicadores de desempeño y el

¹ Estas dificultades fueron descritas en el apartado referido al análisis de cada una las respuestas a las preguntas de la prueba inicial.

nivel de alcance de cada uno de estos por parte de los estudiantes luego de cada una de las sesiones de trabajo (Ver anexo 5.6 pagina 134 rúbrica de evaluación²).

Como se puede observar en esta tabla, cada una de las acciones desarrolladas como parte de la estructura de la secuencia didáctica se enfoca en el abordaje y fortalecimiento de las inferencias en un nivel específico. Igualmente, se hace evidente la relación existente entre los resultados arrojados por la prueba diagnóstica inicial y los obtenidos por los estudiantes en las sesiones de trabajo dedicadas a la secuencia didáctica, pues si bien es cierto, que el nivel de niños ubicados en el nivel alto aumento, los niveles superiores y bajo continúan mostrando coincidencias significativas con lo observado en la prueba diagnóstica.

Ahora bien, en cuanto al aumento del número de estudiantes en el nivel alto, se puede notar una migración de algunos de los estudiantes ubicados en el nivel inmediatamente anterior (Ver Gráfica 6 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final), lo cual muestra una progresión representativa. Dicho avance, puede ser tomado como un elemento particular al momento de evaluar la viabilidad y utilidad de la utilización de las historietas como herramienta pedagógica para potenciar el desarrollo de las inferencias en los estudiantes por medio de la puesta en escena de una secuencia didáctica.

Este proceso de mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes, observado a través de la aplicación de la secuencia didáctica fundamentada en el uso de la historieta, es mencionada en otros trabajos relacionados con los procesos de desarrollo de la comprensión de lectura y de la elaboración de inferencias por parte de los estudiantes. En este sentido, Barraza (2006), afirma que: “La construcción de historietas, o también el reordenamiento de una ya estructurada, pasa a ser parte de una forma de aprendizaje experiencial, más concreto, transversal y de un mayor nivel de cognición” (p. 86).

²Para la elaboración de la rúbrica se tomaron en consideración los desempeños alcanzados por los estudiantes de forma individual a lo largo de la realización de las diferentes actividades correspondientes a las diferentes sesiones.

Sumado a lo anterior, se encuentra el hecho de que el entrenamiento y la ejercitación recibida por los estudiantes fundamenta las bases para la obtención de mejores resultados en la aplicación de las pruebas relacionadas con los diferentes niveles de inferencias, pues además de lo mencionado por Barraza (2006), la presentación de la información por medio de una secuencia didáctica en la que también se realizaron acercamientos constantes y deliberados a los conceptos de inferencia, ayudo a los estudiantes a adquirir mayores niveles de conciencia en este campo.

Este proceso es reconocido por Cisneros, et al (2010), quien tras analizar los resultados obtenidos por estudiantes universitarios en pruebas de comprensión lectora afirma que:

La capacidad inferencial es modificable, de acuerdo con los estímulos con los que cuenta el sujeto comprendedor; ello sugiere que una de las causas por las cuales los estudiantes universitarios presentan deficiencias en esta habilidad es, precisamente, su falta de entrenamiento permanente desde la escolaridad (p. 20).

En este orden de ideas, es necesario mencionar también, que el avance evidenciado en los resultados de los estudiantes a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica es coincidente con lo mostrado en la prueba final, lo cual se ve refrendado al realizar el análisis particularizado de cada pregunta y del tipo de inferencia evaluado en ella. Aquí se nota un avance en relación con los diferentes tipos de inferencias (Ver Gráfica 6 Comparativas Prueba Diagnóstica y Prueba Final), este avance tiene que ver con el mayor nivel de cognición alcanzado por los estudiantes mencionado por Barraza (2006), por lo tanto, el alcance de los indicadores de desempeño propuestos dentro de la secuencia didáctica, al igual que la realización del compendio de actividades contempladas dentro del proyecto de investigación ha permitido que una parte de los estudiantes superara sus dificultades más marcadas en cuanto al tema de las inferencias se refiere, dotándolos de las habilidades básicas necesarias para interpretar una gama de discursos más amplia y de mayor complejidad a la que estaban limitados

previo a la aplicación de este proyecto. Al respecto María Martínez (2002), expresa que:

El logro de altos niveles de comprensión de los textos a través de inferencias más acertadas ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que permitirá mejorar la competencia para comprender información mucho más compleja y poder comunicarla mejor y de manera mucho más rápida (p. 11).

Lo expuesto anteriormente, se relaciona con las apreciaciones de Jurado et al. (1998), pues estos autores afirman que uno de los elementos fundamentales para que un lector realice inferencias de forma adecuada, reside en que este pueda establecer relaciones y asociaciones entre el mensaje proporcionado por el portador de texto al que se enfrenta y cada uno de sus significados. En otras palabras, al estar en capacidad de relacionar la información y de establecer una idea concreta que pueda transmitirse a los demás, el lector (en este caso los estudiantes), podrá comprender mejor la información e interpretar los mensajes de una manera crítica. Alcanzando el nivel crítico intertextual propuesto por Jurado, et al. (1998) y Gordillo y Flórez (2009).

Con esto en mente, es necesario continuar con la implementación de actividades de esta naturaleza, de tal manera que los resultados que se han alcanzado con la aplicación de la secuencia didáctica ya descrita, no se conviertan en elementos aislado del currículo escolar, ni que pasen a ser parte de un proyecto que se desarrolló en compañía de un grupo reducido, pero que no paso a ser un elemento común en la institución.

Desde otro punto de análisis, el progreso obtenido por algunos estudiantes, puede estar soportado en un asunto de orden relacional con su docente, es decir, al abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un elemento cercano al estudiante y de su interés como lo son las historietas, puede generarse un clima de trabajo dentro del aula que invita al estudiante a formar parte de su proceso formativo y a conectarse de una forma diferente a lo que suele suceder. Este

postulado se apoya en lo expresado por Barraza (2006), quien dice que el uso de la historieta en el aula de clase genera:

Una sinergia entre el profesor y el estudiante, ya que el docente verá cómo el estudiante se interesa en el tema a tratar por qué se está utilizando como plataforma de enseñanza-aprendizaje un instrumento de su gusto, y el escolar verá cómo al educador le importa saber más sobre lo que a él le gusta (p, 96).

Así pues, el uso de esta estrategia sumado a la implementación de actividades de orden conceptual concretas ha permitido no solo un mayor nivel de comprensión de los estudiantes con respecto a lo que las inferencias representan, sino también una mejora en su capacidad de análisis, permitiéndoles así tener una interpretación más elevada de los mensajes presentados en las pruebas y de la información en general proporcionada por el entorno.

Del mismo modo, la lectura de las historietas en el aula proporcionó un espacio de creación y de interacción entre los estudiantes y las temáticas que se presentaban en las mismas, aunado a la posibilidad de desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y de la ampliación del vocabulario (Reina y Valderrama, 2014), dando cabida a un abordaje diferente de las lecturas con respecto a los elementos conceptuales y prácticos con los que los estudiantes no contaban antes de iniciar con la aplicación de la secuencia didáctica.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

En el desarrollo del proyecto de investigación “Profundización en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez” se estableció un proceso de análisis documental, trabajo de campo y revisión de las diferentes categorías conceptuales relacionadas con el tema, lo cual permitió establecer una

serie de conclusiones que aportan material confiable para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada desde el comienzo de la investigación.

Al mismo tiempo, se ofrecen una serie de conclusiones de orden conceptual y metodológico que pueden ser tomadas como un punto de partida para realizar la aplicación de las estrategias de trabajo aquí propuestas en otros espacios de formación. También es posible que los elementos conceptuales, metodológicos o prácticos aquí presentados sean parte de futuras investigaciones apoyadas en el desarrollo de la comprensión de lectura, no solo en el nivel inferencial de la misma, sino en todas sus facetas.

En esta medida, el planteamiento del problema partió de la pregunta ¿Se puede profundizar en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta? Al ejecutar las diferentes actividades planteadas como parte de la investigación se encontró que los resultados del análisis de las pruebas diagnóstica y final, a la par de la revisión de la rúbrica de evaluación propuesta para la secuencia didáctica mostraron que si efectivamente.

Luego de un trabajo centrado en el uso de las historietas como elemento focal del trabajo y la ejecución de una secuencia didáctica, que comprendía la puesta en escena tanto de aspectos teóricos como prácticos, se alcanzó un avance en el nivel de elaboración de inferencias en sus cuatro niveles de parte de los estudiantes involucrados en la investigación. Viendo resultados favorables en la elaboración de inferencias referenciales, enunciativas y léxicas. En cuanto a las inferencias macroestructurales, se observó un proceso diferente (Como ya se explicó antes), lo que implica un abordaje particular de este tipo de inferencia en el que se exponga a los estudiantes al trabajo con las diversas tipologías textuales, las cuales difícilmente se encuentran en las historietas.

Del mismo modo, se alcanzó el objetivo general de este trabajo, que se buscaba lograr una profundización en la capacidad para realizar inferencias desde sus diferentes niveles en los estudiantes del grado cuarto 1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez. Con relación al desarrollo y cumplimiento de los objetivos

específicos es adecuado mencionar que, si bien cada uno de ellos se ejecutó de acuerdo a lo esperado, la fluctuación en las dinámicas institucionales hizo que fuera necesario modificar los tiempos planteados como parte del cronograma de trabajo inicial. Sin embargo, estas contrariedades pudieron ser solventadas de tal forma que no interfirieran en el desarrollo del plan de trabajo. En este sentido, es importante considerar que las instituciones educativas manejan una multiplicidad de situaciones y eventos, muchas veces fortuitos e inesperados, que obligan a modificar sobre la marcha los cronogramas y planeaciones realizados previamente.

Por otro lado, la información arrojada por la prueba diagnóstica y por los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber 2016, demostraron que si bien, la mayoría de ellos está en la capacidad de decodificar textos sencillos y de extraer la idea principal de lecturas cortas, no cuentan con la capacidad para relacionar la información entre sí, lo que implica que sus procesos de interpretación son mínimos y se limitan a la observación de información literal, ubicándolos en el nivel inicial de los procesos de comprensión lectora presentados por Jurado, et al. (1998) y Gordillo y Flórez (2009). Este aspecto implica, que a la par de la formación de los estudiantes en lo que al componente inferencial se refiere, también debía realizarse un proceso de cualificación de las habilidades lectoras de los chicos, un aspecto que no se había contemplado durante la elaboración del proyecto.

Por lo tanto, los resultados arrojados por la aplicación de la prueba inicial y final, también se vieron afectados por el nivel de decodificación de los estudiantes en sus respectivos momentos de aplicación, comprendiendo que entre una y otra prueba se desarrolló actividades que aportaron al fortalecimiento de la habilidad lectora de los estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que los resultados de los estudiantes en la prueba final fueron mejores en comparación con la diagnóstica gracias a su avance en el desarrollo de su capacidad para realizar inferencias en los diferentes niveles y por la cualificación de su habilidad para decodificar y comprender.

Luego de la puesta en escena de la secuencia didáctica, se puede deducir que las dificultades experimentadas por los estudiantes en la presentación de pruebas escritas, tanto a nivel institucional como externo, radican en la reducida capacidad de la mayoría de ellos para realizar inferencias con respecto a la información presentada en los textos que forman parte de este tipo de evaluaciones.

Por tal motivo, la aplicación de actividades concretas que apunten hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura en el nivel inferencial desde sus diferentes tipos y la ejercitación de estas por medio de la utilización de las historietas permite que la comprensión de lectura en el nivel inferencial se vea potenciado. Aspecto que fortalece de forma directamente proporcional los resultados de los chicos en la aplicación de diferentes pruebas escritas y de actividades relacionadas con los procesos de lectura en las diferentes áreas del conocimiento impartidas en la educación básica primaria.

Ahora bien, el hecho de que este proyecto haya mostrado resultados positivos al implementar una secuencia didáctica estructurada a partir del uso de la historieta como herramienta pedagógica, no quiere decir que el uso de otros soportes u otras tipologías textuales sea ajeno a esta experiencia. Pues si bien, la línea estructural de este trabajo apunta hacia las historietas como elemento fundamental, diferentes postulados teóricos confirman que los estudiantes pueden ver modificados sus niveles de competencia con relación a diversos aspectos de la comprensión si se ven expuestos a un ambiente dispuesto de manera tal que las interacciones con un tipo de conocimiento específico sean constantes y obedezcan a una secuencia de trabajo estructurada.

Con respecto a la utilización particular de las historietas permitió que los estudiantes se enfrentaran a un tipo de texto de fácil acceso y de proporciones manejables, además de tratarse de un material atractivo gráficamente y con

temáticas que no se encontraban tan distantes de su realidad³. En este caso, el uso de las historietas favoreció la conexión de los estudiantes con el proyecto, pues tanto en la selección de las mismas como en el desarrollo de ellas, se tuvieron en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes. Este no es un hallazgo menor, pues a partir de esta experiencia se pueden plantear proyectos de intervención más ambiciosos, soportados en los intereses más inmediatos de los chicos con los que se pretende trabajar.

Ligado a lo anterior, se encuentran una serie de dificultades presentadas por los estudiantes, que si bien, no forman parte directa de los elementos abordados a lo largo de esta investigación, son relevantes al momento de establecer cualquier proyecto que se relacione con la lectura o la escritura en el nivel de básica primaria. Entre ellas, cabe mencionar el poco bagaje literario de los estudiantes y el esporádico contacto que tienen con material de textos literarios, un aspecto que limita su conocimiento del entorno y les impide establecer conexiones entre diferentes textos y temáticas. Otro punto que debe ser tenido en cuenta, es el escaso vocabulario con el que cuentan estos chicos, sumado a su poco conocimiento léxico y semántico, lo cual constituye un punto de intervención que requiere de atención por parte de los docentes, ya que la suma de estos elementos impide que avancen en el desarrollo de competencias en lectura acordes con su edad y su nivel de escolarización.

Con respecto a la utilidad de las historietas para potenciar el desarrollo de los cuatro tipos de inferencias, se encontró que esta herramienta posibilita la generación de diferentes tipos de relaciones entre el lector, el texto y la imagen, dándole a los estudiantes la oportunidad de obtener información desde los diferentes frentes presentes en la historieta, con lo que logran complementar datos, crear hipótesis y establecer ideas y conceptos más elevados, de los que

³Es importante mencionar que las historietas seleccionadas para trabajar con los estudiantes fueron elegidas teniendo en cuenta criterios como su extensión tanto en el texto escrito como en la cantidad de viñetas, la complejidad de sus temáticas y el nivel de accesibilidad de su vocabulario.

podrían realizar al momento de analizar un texto en el que se transmite el mensaje bajo una sola categoría, ya sea escrita o por medio de dibujos.

Finalmente, se concluye que este tipo de propuesta se convierte en una opción útil y factible para ser aplicada en esta y otras instituciones educativas tanto en los niveles de básica primaria como en la secundaria y la media. En tal caso y tomando en consideración los elementos contextuales propios de cada comunidad, bastaría con realizar algunas adecuaciones de orden temático e incrementar el nivel de exigencia de algunos apartados de las actividades contempladas en la secuencia didáctica. Dado el caso, sería útil implementar herramientas de creación de contenidos virtuales, que permitiesen monitorear el trabajo de los estudiantes y también permitieran elaborar materiales para compartir con la comunidad educativa.

Por otro lado, la utilización de las secuencias didácticas se mostró como una herramienta de trabajo apropiado para el tipo de actividades que se pretendían realizar en esta investigación, puesto que, gracias a las posibilidades que esta estrategia ofrece para presentar los contenidos de forma segmentada, se pudo establecer una línea de trabajo en que la se abordaron temáticas nuevas para los estudiantes con niveles de complejidad variables, que iban aumentando con el paso de las sesiones y que se ajustaban a sus niveles de comprensión.

En esta medida, la secuencia didáctica permitió que la información que se les ofrecía a los estudiantes no los fatigara, pues venía acompañada de otro tipo de actividades que, si bien aportaban elementos a la construcción conceptual, no eran vistos como una tarea pesada para los chicos. Sin embargo, es preciso mencionar que el establecimiento de la secuencia didáctica adecuada para esta investigación no fue necesariamente sencillo, esto quiere decir, que, aunque la estructura base de la estrategia es cercana y aparentemente simple, requiere de tiempo y dedicación para su planeación y ejecución. Haciendo que el proceso de reflexión final sobre sus ventajas y desventajas sea tan importante como la misma puesta en escena de las actividades contempladas en ella.

4.2 Recomendaciones

Los resultados de este proyecto no pueden verse como el trabajo aislado de un grupo de maestras investigadoras, por lo tanto, es importante que este tipo de iniciativas sean tomadas en cuenta como parte del proceso de planeación institucional, de modo que sean integradas a las demás áreas del conocimiento y puedan verse potenciadas por el conocimiento, las habilidades y experiencias del colectivo docente. Igualmente, hace falta cierto nivel de continuidad en el tiempo para que los resultados obtenidos como parte de este trabajo puedan ser analizados y comparados con sus antecedentes, es así, que hace falta establecer estrategias similares a esta desde los primeros grados de escolaridad, de manera tal que se pueda contar con el acompañamiento de un núcleo de docentes que estén apropiados y comprometidos con el desarrollo del proyecto.

Cabe mencionar que los estudiantes con los que se realizó este trabajo deberán presentar pruebas estandarizadas externas en otros momentos de su formación escolar. En este caso, es necesario hacer un seguimiento tanto a su desarrollo académico como a los resultados que obtengan en dichas pruebas, de modo que estos puedan ser utilizados como un elemento de contraste que permita comparar los resultados de las pruebas presentadas en el grado tercero y las del grado quinto y el nivel de influencia que la intervención realizada como parte de esta investigación tuvo en ellos.

En este orden de ideas, también hace falta implementar un sistema de atención y acompañamiento particular para los estudiantes que presentan mayores dificultades escolares, partiendo de la implementación de una prueba diagnóstica con la que se pudo caracterizar el nivel de lectura que poseen, para de esta manera establecer una ruta de trabajo en la que se puedan fortalecer los aspectos relacionados con la comprensión de lectura que se encuentren más bajos en el grupo, la evaluación diagnóstica que se aplicó en esta investigación puede servir como un punto de partida, pues al reconocer estas condiciones en los estudiantes,

se podrán establecer planes de estudio acordes a sus capacidades y enfocados en sus necesidades.

Por último, valdría la pena ampliar el grupo focal de este proyecto o proyectos similares, llegando así a los demás grados de la institución, pues aunque algunas de las situaciones académicas que motivaron la elección de esta temática en particular y de que las actividades planteadas estaban enfocadas en el grupo cuarto 1 de forma particular, es evidente, que la posibilidad de fortalecer las competencias de los estudiantes para realizar inferencias en sus diferentes niveles es un conocimiento que aportaría en gran medida al desarrollo escolar de todos los miembros de esta institución.

REFERENCIAS

- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, O., & Ramirez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Barraza, E. (2006). "La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula". *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* (47), pág. 73-97.
- Castillo, M., Constanza, N., Duarte, P., Pérez, M., & Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en el lenguaje*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá. Editorial el Búho LTDA.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colmenares, A. M. (2008). "LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas". *Revista de Educación Laurus, Vol 14 N° 27*. Caracas. Pág. 96-104.
- Gil, F., & Flórez, R. (2011). "Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de la lectura en niños de tres a seis años". *Panorama* (9). Pág. 109-125.

- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora." *Revista Actualidades Pedagógicas* (53).
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill Educations.
- Hurtado, Jacqueline. (2000). *El Proyecto de Investigación*. Segunda Edición. Caracas. Ed. Quirón.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. (2009). *Guía de orientación*. Colombia: ICFES.
- _____. (2016). *Informe por colegio*. Colombia: ICFES.
- _____. (2017). *Descripción de los niveles de desempeño*. Colombia: ICFES.
- I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín.
- Jurado, F., Bustamante, G., & Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar, evaluación de las competencias en lectura y escritura*. Colombia: Plaza y Janés.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali. Ed. Taller Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencia del lenguaje*. Bogotá: MEN.

Obaya, A., & Ponce, R. (2007). "La secuencia didáctica como herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje en el área de químico biológicas". *Contactos*, 63. Pág. 19-25.

Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*. Colombia: ICFES - UNIVALLE.

Perez, O. (2003). "Taxonomías y tipos de inferencias". En J. A. León, *Conocimiento y discurso* (págs. 45-68). Madrid: Pirámide.

Pimienta, J. (2011). "Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior". *Bordón*, 63(1). Pág. 77-92.

Reina, C., & Valderrama, M. (2014). *El cómic como herramienta didáctica para el mejoramiento de la competencia léxica del inglés en la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, Jornada nocturna*. Bogotá: Universidad Libre.

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura* (21 ed.). España: GRAO.

5 ANEXOS

5.1. Primera Fase: Prueba diagnóstica

5.1.1 Evaluación de la lectura inferencial.

Grado cuarto

Las preguntas de esta prueba se basan en el texto “*Elefantes africanos. Gigantes terrestres*” (*Revista El Mundo de National Geographic*, El Espectador, Bogotá 27 de abril de 2003).

Elefantes Africanos: Gigantes Terrestres

El calor comienza a dejarse sentir con fuerza en la sabana y buena parte de los grandes cazadores africanos se han retirado a descansar, buscando la sombra de las acacias para rendirse a un reconfortante sueño. Una familia de leones reposa en las inmediaciones de uno de los ya escasos bebederos naturales que aún sobreviven a los rigores de la estación seca, mientras que a lo lejos aparecen las grandes moles de una manada de elefantes. Su paso es lento y parsimonioso. Sus patas, recias y columnares, terminadas en cuatro grandes uñas romas que no alcanzan a tocar el suelo gracias a unas potentes almohadillas plantares, se mueven despacio. Sobre ellos se divisan las blancas figuras de las garcillas bueyeras, que utilizan los elefantes como atalayas móviles para disfrutar del fácil banquete que representa la multitud de insectos que saltan de las reseca hierbas al paso de los gigantes.

Poco a poco la manada de elefantes se acerca y los leones abandonan el sueño. Guiados por la hembra de más edad, los elefantes han decidido pasar junto a la acacia en su camino hacia el agua, y los leones saben que deben ceder el paso. Con desgana, los felinos se levantan y se retiran a una prudente distancia mientras el grupo de elefantes atraviesa la zona. El «rey de la selva» sabe que no debe interferir en las decisiones de los tranquilos gigantes y abandona por unos

momentos su «trono». Molestar a los elefantes puede acarrear graves consecuencias incluso para un león adulto, pues sus colmillos constituyen poderosas armas contra las que nada pueden hacer las garras ni los dientes del felino.

El grupo de elefantes prosigue su camino hasta el cercano abrevadero mientras los leones retoman su posición a la sombra. Con la misma parsimonia con la que han recorrido el camino, los elefantes se introducen en las aguas poco profundas de la charca y, una vez allí, dan inicio a una de las actividades que mayor placer parecen proporcionarles, el baño. Es entonces cuando entra en funcionamiento uno de los más singulares órganos del elefante, su trompa.

Formada por la fusión de la nariz y el labio superior, la trompa es mucho más que una larga nariz con la que captan los olores del entorno. Con cerca de 2 Mts. de longitud en los adultos y una capacidad de alrededor de 7,5 litros, la trompa del elefante está formada por más de 50.000 músculos que permiten realizar los más variados movimientos con una sorprendente mezcla de precisión y fuerza. Además, en su extremo posee dos pequeñas y sensibles prolongaciones a las que, debido a su función, se les suele dar el nombre de «dedos».

Sin mayores preocupaciones, los elefantes aspiran el agua con sus trompas y la introducen directamente en el interior de la boca. Con cada trago, cerca de 6 litros de agua, van calmando la sed de los animales y ayudan a digerir los más de 100 kgs de vegetación que un elefante adulto necesita comer cada día para mantenerse en buenas condiciones físicas. Calmada ya la sed, el elefante se dedica a otras tareas. Su trompa llena de agua se curva hacia arriba y, como si se tratase de una ducha, suelta un poderoso chorro de agua cae sobre su lomo. Pero el «aseo» del elefante no termina con el remojón. La piel húmeda quedaría desprotegida frente a los potentes rayos solares y la multitud de insectos que pueblan la sabana; para evitar tales molestias, los elefantes dan una nueva utilidad a sus trompas. Esta vez no se llenan de agua, sino del polvo y la tierra que rodea la charca. Del mismo modo que durante la «ducha», es ahora el polvo el

que sale disparado por el extremo de la trompa y recubre el cuerpo del elefante hasta formar una coraza de barro que, además de retardar la evaporación de la humedad de la piel y de protegerla del sol, evita que muchos insectos depositen sus huevos en ella provocando ulceraciones.

Tras las labores de higiene, la manada de elefantes abandona la charca y retoma su deambular por la sabana en busca de comida. La prolongada escasez de lluvias ha terminado por secar gran parte de la hierba de la sabana, que ha quedado convertida en un enorme pastizal de color ocre amarillento, de manera que los elefantes se ven obligados a comer otras cosas. Las hojas y la corteza de las acacias aparecen entonces como sustituto de la hierba, y el elefante utiliza su trompa para alcanzar las copas de los árboles. Con gran habilidad, los «dedos» de su trompa van seleccionando el alimento en las partes altas y arrancando tiras de corteza de las ramas. Pero esta delicadeza se abandona cuando la situación se hace más complicada. En ese caso, el elefante rodea con su trompa la rama apetecida y la arranca del árbol haciendo gala de una tremenda fuerza.

La labor de los elefantes sobre los árboles facilita la alimentación a otros muchos animales. Las sacudidas de las ramas provocan la caída de frutas y semillas, muchas de las cuales no son comidas por el gigante y quedan a disposición de los otros animales. Por este motivo, su actividad posee una tremenda importancia en el mantenimiento del ecosistema en el que habitan. Las semillas y frutos de algunas plantas están adaptadas para atravesar el sistema digestivo del elefante, sin ser digeridas. Los jugos gástricos del animal debilitan sus cubiertas protectoras, de modo que cuando retornan al suelo con las grandes masas de excrementos no solo están preparadas para germinar, sino que se encuentran en un terreno abonado para hacerlo. El elefante se convierte, así, en uno de los agentes diseñadores del paisaje de la sabana.

Preguntas de selección múltiple.

Lee bien la siguiente oración, cuantas veces lo consideres necesario: **“Una familia de leones reposa en las inmediaciones de uno de los escasos bebederos naturales que aún sobreviven a los rigores de la estación seca, mientras que a lo lejos aparecen las grandes moles de una manada de elefantes”**. Después responde las preguntas: **(Inferencias léxicas)**

1. En el texto, el término **“grandes moles”** nos indica que los elefantes son:

- a. Peligrosos
- b. Nómadas
- c. Corpulentos
- d. De patas grandes

2. En la misma oración, la palabra **“bebederos”** puede ser remplazada por:

- a. Tanques
- b. Pozos
- c. Lagos
- d. Ríos

Responde las preguntas 4 de acuerdo a la siguiente oración:

“Sobre ellos se divisan las blancas figuras de las garcillas bueyeras, que utilizan a los elefantes como atalayas móviles para disfrutar del fácil banquete que representa la multitud de insectos que saltan de las resacas hierbas al paso de los

gigantes”:(Inferencias enunciativas)

3. La expresión **“atalayas móviles”** nos quiere decir que las garcillas bueyeras toman a los elefantes como:

(Inferencias léxicas)

- a. Su principal alimento
- b. Sus amigos de emigración
- c. Torres para divisar su alimento
- d. Simplemente para transportarse

4. Un párrafo del texto explica que la hierba es la dieta básica de un elefante. También informa que los elefantes comen hojas y cortezas del árbol de la acacia. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que:**(Inferencias referenciales)**

- a. La única dieta del elefante es la hierba.
- b. Los elefantes complementan su dieta básica con hierbas secas y cortezas blandas.
- c. Los elefantes reemplazan su dieta básica con hojas y corteza del tronco de ciertos árboles.
- d. Los elefantes transforman su dieta de hojas secas y superficies duras del tronco de algunos árboles.

5. De acuerdo a la lectura, ¿por qué el autor define a la trompa del elefante como sorprendente? (**Inferencias referenciales**)

- a. Desarrolla varias tareas, además de las olfativas
- b. Tiene mucha fuerza
- c. Es muy larga
- d. Sirve de regadera

6. Si fueras un elefante africano de un tamaño muy pequeño: ¿Cuál sería el principal riesgo que correrías? (**Inferencias referenciales**)

- a. Perder la compañía y

protección que te brindan las garzas bueyeras. Ellas se benefician del tamaño de los elefantes y los elefantes se benefician de la limpieza que ellas les hacen.

- b. Quedarías a merced de los leones pues ellos se sienten intimidados por el tamaño y los colmillos del elefante, esta es la principal razón por la que no los atacan.
- c. Los insectos te atacarían sin piedad. Dado que lo que más protege al elefante es su gran tamaño, si no mueres por las picaduras serías depredado por los leones.
- d. No sería ningún riesgo, de hecho podrías asearte más rápidamente y huir de tus depredadores cuando te ataquen.

7. Deja volar tu imaginación e imagina que eres un elefante africano que no tiene trompa y llevas algún tiempo extraviado, deambulando por la sabana. ¿Qué crees que te sucedería? Escoge una de las siguientes

posibilidades: **(Inferencias macro estructurales)**

- Morirías devorado por los leones
- Morirías a causa del parasitismo de las garzas bueyeras.
- Tendrías que alimentarte de la carne otros animales pues no alcanzarías los frutos y hojas de los árboles.
- Morirías debido a la sed y a falta de agua.

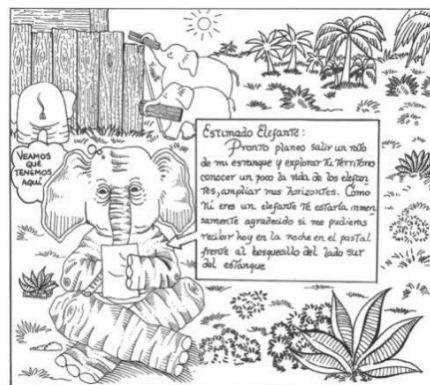
- Imagina que eres el editor de la revista NationalGeografic y te han pedido ponerle un título al texto antes de ser publicado. La condición que te ha puesto el escritor es que el título que escojas refleje la **intención comunicativa** del discurso:
¿Qué título escogerías?
(Inferencias macro estructurales)

- Características físicas del elefante africano.
- El elefante africano: una especie en vía de extinción.
- ¿Cómo se baña un elefante

africano?

- Un día en la vida de un elefante africano.

Responde las preguntas 10,11 y 12 de acuerdo a la siguiente historieta:



- De acuerdo a la imagen anterior, se puede decir que:
(Inferencias enunciativas)
 - Quién escribe la carta es otro elefante.
 - Quién escribe la carta no es un elefante.
 - Quién escribe la carta es una persona.
 - Los elefantes están jugando al correo.
- En la carta que recibe el elefante, la palabra “**postal**” se refiere a: **(Inferencias léxicas)**
 - Espaguetis.

- b. Pasta para los dientes.
- c. Un lugar abundante de pastos.
- d. Un lugar donde venden pastas.

11. La expresión “ampliar mis horizontes” está referida a:

(Inferencias referenciales)

- a. Conocer más sobre el mundo.
- b. Agrandar el estanque.
- c. Mirar mejor de lejos.
- d. Correr las montañas.

12. De los siguientes, el título más apropiado para la imagen sería: **Inferencias macro**

estructurales)

- a. Los elefantes en el estanque.
- b. El elefante más estimado.
- c. Las aventuras de un desconocido.
- d. La carta que recibe el elefante.

5.2 Fase Dos: Secuencia Didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

GRUPO 4º1

COLEGIO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ

ESTUDIANTES: GRUPO 4º1

RESPONSABLES:

DELIA ROSA BUSTAMANTE SEPÚLVEDA

DIANA MIRA HERNÁNDEZ

LILIANA MARCELA GALLEGO ATEHORTUA

OBJETIVOS:

- Diseñar una secuencia didáctica fundamentada en el uso de las historietas como herramienta didáctica para profundizar en la lectura inferencial desde el componente semántico en los estudiantes del grupo cuarto 4 de la I. E Joaquín Vallejo Arbeláez.

- Implementar acciones pedagógicas fundamentadas en el uso de la historieta como herramienta didáctica para profundizar en la lectura inferencial desde el componente semántico los estudiantes del grupo cuarto 4 de la I. E Joaquín Vallejo Arbeláez.

Fase	Tema	Descripción de la actividad	Concepto (marco referencial que	Recursos
------	------	-----------------------------	---------------------------------	----------

			desarrolla)	
Sesión 1 EXPLORACIÓN	Preparación al proceso de inferir. Saberes previos	<p>-Dinámica el espejo: hacer gestos faciales y gestuales con un compañero, ¿qué sentimientos representan ?</p> <p>¿Se comprende fácilmente lo que quieren comunicar con sus gestos?</p> <p>-Clasificar imágenes, definir qué representan y ponerles un título.</p>	<p>Concepto:</p> <p>Nivel inferencial</p> <p>-Inferencia referencial</p> <p>Significado:</p> <p>da 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 más ampliamente, agrega</p>	FICHA ANEXO 1

			<p>informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.</p> <p>-Clase de inferencia (Referencial)Tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los</p>	
--	--	--	---	--

			Elementos que permiten la progresión temática en un texto.	
DESARROLLO				
		Elaboración de inferencias a través del material de "Asociaciones inferenciales" de Juan C. Ripoll Salceda.		
FINALIZACIÓN		-Jugar con pictogramas, adivinanzas y jeroglíficos. -Crear y socializar pictogramas, adivinanzas y jeroglíficos, respondiendo a		

		preguntas claves que faciliten la comprensión de los mismos.		
Sesión 2 EXPLORACIÓN	Historia del cómic : Momentos claves sobre la historia del comic	-Juego de imágenes (concéntrese) Buscar el par de imágenes iguales (Jeroglíficos, superhéroes, villanos, personajes de tiras cómicas reconocidas, personajes de caricaturas). Luego se identifican cuáles son jeroglíficos,	Concepto: -Historia de la historieta Significado: -Historia del comic: El cómic nació al menos en 1829, con los trabajos del suizo Rodolphe Töpffer y las historietas publicadas posteriormente por variedad de autores en la prensa satírica e ilustrada	Link video: https://youtu.be/V4dwrNjn6GY

		<p>cuáles son superhéroes, cuales personajes de tiras cómicas reconocidas, cuáles son personajes de caricaturas.</p>	<p>Europea del siglo XIX.</p> <p>Momentos clave donde se expone la aparición de superhéroes en el cómic.</p> <p>Clase de inferencia enunciativa:</p> <p>- Es la inferencia donde se identifica la relación entre enunciador</p> <p>¿Quién habla?</p> <p>El enunciado</p> <p>¿Qué dice?</p> <p>El enunciatario</p> <p>¿A quién se dirige?</p> <p>Corresponde</p>	
--	--	--	--	--

			a datos específicos del texto, dando información sobre ¿El qué?, ¿El cómo?, ¿El cuándo?, ¿El dónde?	
DESARROLLO		<ul style="list-style-type: none"> - Observación de un vídeo: Momentos clave en la historia de los comics. - Conversatorio sobre el contenido del video. Posteriormente se les hará unas preguntas a los estudiantes 		

		<p>sobre cómo se creó el cómic y su evolución.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo se creó el cómic?2. ¿Qué características tenía el cómic inicialmente?3. ¿Cuál fue el primer personaje del cómic?4. ¿Cómo se llamó la primer súper-heroína en 1939 y cuáles eran sus características?5. ¿Cuál		
--	--	--	--	--

		<p>personaje se creó después del gran éxito que tuvo Superman?</p> <p>5. ¿Qué superhéroes formaban la llamada línea de la justicia?</p> <p>6. ¿Cómo es el atuendo del capitán América?</p> <p>7. ¿Cuál otra súper-heroína es nombrada en el video? Descripción física.</p> <p>8. ¿Qué es Marvel?</p>		
FINALIZACIÓN		- Colorear fichas sobre		

		<p>los principales personajes de los cómics a través de la historia.</p> <p>-Conversar en torno a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué características tienen los superhéroes ?</p> <p>Escoger un superhéroe y contestar las preguntas acerca de éste.</p> <p>-¿Qué superhéroe es?</p> <p>-¿Cómo se</p>		
--	--	--	--	--

		<p>identifica?</p> <p>-¿Qué hace?</p> <p>- ¿Cuáles son sus poderes?</p> <p>- ¿Dónde actúa ese superhéroe?</p> <p>-Dibujan su superhéroe.</p>		
<p>Sesión 3</p> <p>EXPLORACIÓN</p>	<p>Introducción e iniciación a la historieta</p>	<p>- Observación de un vídeo la conceptualización del cómic.</p> <p>-Parfrasear sobre el contenido del video.</p> <p>- Se les presentará a los estudiantes diferentes historietas</p>	<p>Concepto:</p> <p>Elementos de la historieta</p> <p>Significado:</p> <p>Clase de inferencia (enunciativa)</p>	<p>Link video : https://youtu.be/eKnQOsfHeDU</p>

		<p>que circulan en el medio para analizar sus características:</p> <ul style="list-style-type: none">-Tiempo-Espacio-Lenguaje-Diálogos-Atmósferas-escenas-Personajes-Imágenes-Viñetas-Bocadillos-Explicación <p>y socialización de las características del cómic</p> <p>¿Cómo leerlo?</p>		
--	--	---	--	--

		-Lectura individual y grupal		
DESARROLLO		<p>- Observación de un vídeo la conceptualización del cómic.</p> <p>- Parfrasear sobre el contenido del video.</p> <p>-Explicación y socialización de las características de la historieta.</p> <p>-Elementos de historieta.</p> <p>Luego se hace un conversatorio para</p>		ANEXO 3

		<p>responder las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es una historieta?</p> <p>¿Qué es una viñeta?</p> <p>¿Cuáles clases de globo hay en las historietas?</p> <p>Explicación.</p> <p>¿Cuáles son las partes del globo o bocadillo?</p> <p>¿Qué son las onomatopeyas?</p>		
FINALIZACIÓN		- Observación de la historieta.		

	<p>-</p> <p>Identificación de las partes de la Historieta.</p> <p>- ¿Cuáles personajes están en la historieta?</p> <p>- ¿Qué pasa en la primera viñeta?</p> <p>- ¿Qué pasa cuando el personaje quiere golpear a Superman?</p> <p>- ¿Dónde sucede la historia?</p> <p>- ¿Cómo termina la historieta?</p> <p>Pintan y la historieta y le escriben un título.</p>		
--	--	--	--

<p>Sesión 4 EXPLORACIÓN</p>	<p>Elementos de la historieta Personajes de los cómics</p>	<p>-Analizar los valores y las actuaciones de los personajes de los cómics. -Conocer personajes representativos de los cómics. - Dibujar un personaje que represente los siguientes gestos: •Terror (cabello erizado, ojos desorbitados) •Sorpresas (cejas altas) •Enfado (cejas fruncidas) •Pensamiento</p>	<p>Concepto: Elementos de la historieta (personajes) -Significado Un personaje tipo es un modelo humano o animado que reúne un conjunto de rasgos físicos, psicológicos y morales prefijados y reconocidos por los lectores o el público espectador como peculiares de una función o papel ya conformado por la tradición.</p>	
--	--	---	---	--

		<p>o (mirada de lado)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorpresa (ojos muy abiertos, boca abierta) • Sueño (ojos cerrados) • Frío (nariz oscura) • Confianza (boca sonriente) • Tristeza (labios hacia abajo) • Rabia (mostrar los dientes) <p>- Presentar a los compañeros la representación de gestos dibujados, puesta en común por sub-grupos</p> <p>- ¿Qué</p>	<p>- Clase de inferencia léxica:</p> <p>disposición para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural.</p>	
--	--	--	---	--

		aprendizajes obtuvieron?		
DESARROLLO		<p>-Representar por medio de dibujos, los rasgos físicos y psicológicos del héroe, y en general, de los diversos personajes del comic.</p> <p>-Análisis e interpretación de los diferentes personajes presentados en los cómics. El héroe, la heroína y el villano.</p> <p>-Construir un cómic partiendo de un héroe.</p> <p>Actividades:</p>		ANEXO 4

		<ol style="list-style-type: none">1. Identifico el nombre de cada personaje.2. Recorto cada personaje y lo pego en el cuaderno.3. Debajo de cada imagen escribo el nombre del personaje4. Debajo de cada nombre describo cada personaje, sus características, qué hace, quienes son sus amigos y conocidos.5. Pinto cada personaje con sus colores		
--	--	--	--	--

		<p>características.</p> <p>Preguntas de comprensión lectora:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo es el vestuario de los personajes?2. ¿Qué relación tiene su vestuario con su forma de actuar?3. Escribe una oración describiendo a cada personaje4. Enumera cada una de los elementos (vestimenta) que portan los personajes		
--	--	---	--	--

FINALIZACIÓN		<p>- Sentimientos y comportamientos de los personajes.</p> <p>-Describir personajes utilizando sinónimos y antónimos.</p> <p>-Cambiar términos de acuerdo al contexto donde esté el personaje.</p>		
<p>Sesión 5</p> <p>EXPLORACIÓN</p>	<p>Discurso de los personajes</p>	<p>-Conocer y analizar las diferentes formas en las que puede expresarse un personaje, interpretando el mensaje que guarda</p>	<p>Concepto:</p> <p>Elementos de la historieta</p> <p>-Los diálogos de los personajes</p> <p>Significado:</p> <p>El diálogo es</p>	<p>ANEXO 5</p>

		su discurso.	<p>una conversación o intercambio de palabras entre dos o más personajes. Los elementos fundamentales del diálogo son los interlocutores y el mensaje.</p> <p>Clase de inferencia (Macro estructural) Seleccionar jerarquizar las ideas de un texto en un todo coherente.</p>	
DESARRO		Actividades de		

LLO		<p>comprensión lectora:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Escribe en una oración de qué trata cada viñeta2. ¿Cuál es el elemento característico de las imágenes?3. ¿Qué hacen Mariona Y Berta? Describe cada situación4. Resúmela historieta en una idea principal5. Crear el diálogo de acuerdo a las imágenes y		
-----	--	--	--	--

		a los personajes		
FINALIZACIÓN		Lectura de historietas, analizando las distintas maneras de expresar las imágenes		
Sesión 6 EXPLORACIÓN	Elementos narrativos del comic -Clases de bocadillos y onomatopoyas	Reconocer los elementos más relevantes de la narrativa del comic y su utilidad en la producción de historietas. - ¿Qué son las onomatopoyas? ¿Qué son los bocadillos en	Concepto: Elementos de la historieta -Bocadillos - Onomatopoyas Significado: El globo o bocadillo es una convención específica de historietas y caricaturas, destinada a	

		<p>la historieta?</p> <p>¿Cuáles son las clases de bocadillos?</p> <p>- Lectura de onomatopeyas en diversas historietas</p>	<p>integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta.</p> <p>-</p> <p>Onomatopeya: es la imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo o vocablo que imita o recrea el sonido de la cosa o la acción nombrada.</p> <p>Clase de</p>	
--	--	---	--	--

			<p>inferencia enunciativa:</p> <p>tiene que ver con la disposición que tienen los estudiantes para construir o</p> <p>identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre:</p> <p>Enunciador-enunciado-</p> <p>Enunciatario, es decir:</p> <p>¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?;</p> <p>¿cómo se</p> <p>Instaura el enunciador en</p>	
--	--	--	---	--

			<p>el texto?</p> <p>¿Qué huellas lo hacen visible?</p> <p>¿Desde dónde habla?</p> <p>Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción:</p> <p>¿Qué huellas identifican el posible enunciatario?</p> <p>¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?</p>	
DESARROLLO		<p>Actividades de comprensión lectora:</p> <p><i>ANEXO A</i></p>		

		<p>1. ¿En qué contexto se lleva a cabo la historia?</p> <p>2. ¿Qué ocurre en la secuencia de imágenes?</p> <p>3. ¿Quiénes participan de la historia?</p> <p>4. ¿Cómo relacionas el contexto de los animales con tu realidad?</p> <p>5. Crea los diálogos a partir de las situaciones expresadas en las imágenes</p> <p><i>ANEXO B</i></p>		
--	--	---	--	--

		<p>1. ¿Qué sonidos interpreta el personaje de la historieta?</p> <p>2. ¿Qué actividades realiza y dónde?</p> <p>3. ¿Qué clase de visita habrá recibido?</p> <p>4. ¿Cuál fue su actitud cuando llegó la visita?</p> <p>5. ¿Cómo describirías al personaje de la historieta?</p>		
FINALIZACIÓN		- ¿Qué intención tendría el autor de la historieta?		

		- Lectura de las historietas con los diálogos realizados		
Sesión 7 EXPLORACIÓN	Lenguaje de planos	<p>Conocer e implementar los planos en la producción de comics.</p> <p>Conceptualización de planos:</p> <p>Ver imagen ANEXO 7</p> <p>Plano detalle</p> <p>Plano panorámico</p> <p>Plano entero</p> <p>Plano medio</p>	<p>Concepto: Lenguaje de planos</p> <p>Significado: Los planos y los enfoques que usamos en los comics vienen del lenguaje del cine, cada uno cumple una función en particular en la narración visual del</p>	

		<p>Primer Plano</p> <p>Plano americano</p> <p>-</p> <p>Observación de historietas según los diferentes planos</p>	<p>comic.</p> <p>Clase de inferencia léxica</p>	
DESARROLLO		<p>A partir de la imagen</p> <p>Anexo 7^a</p> <p>Responde las preguntas:</p> <p>1. ¿Qué entiendes por maqueta?</p> <p>2. Cambia la expresión: “me carga la gente” por otra palabra</p>		

		<p>3. Escribe tres sinónimos más para la palabra “lloriquear”</p> <p>4. Describe con tus palabras qué son prioridades</p> <p>5. ¿Por qué uno de los personajes saldría a tomar oxígeno?</p>		
FINALIZACIÓN		Cambiar los diálogos de la historieta y exponer en un mural		
Sesión 8 EXPLORACIÓN	El argumento y el guión	-Construir y organizar una historia utilizando los elementos	Concepto: El argumento y el guión Significado:	

		del comic	<p>Un guión, es un texto que expone, con los detalles necesarios para su realización, el contenido de una película, de una historieta, o de un programa de radio o televisión. Es decir, un escrito que contiene las indicaciones de todo aquello que la obra requiere para su puesta en escena.</p> <p>Clase de inferencia enunciativa, léxica,</p>	
--	--	-----------	--	--

			referencial	
DESARROLLO		<p>Responde según la historieta realizada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué ocurre? 2. ¿Quiénes son sus personajes? 3. ¿Cuál es la intención de tu historieta? 4. ¿Qué sentimientos tienen los personajes? 5. ¿Cuál es el mensaje que quiere comunicar tu historieta? <p>- Transformar palabras en imágenes,</p>		

		<p>distribuir en 6 viñetas las siguientes tareas:</p> <p>-Con qué dibujo se presenta</p> <p>¿Quién aparecerá?</p> <p>¿Qué postura tendrá?</p> <p>¿Qué estará haciendo?</p> <p>¿Dónde lo situará?</p> <p>¿Qué va a decir?</p>		
FINALIZACIÓN		Desarrollar pruebas saber con historietas.		
Sesión 9 EXPLORACIÓN	Adaptación del argumento literario.	<p>-Adaptar una obra literaria a la estructura del comic.</p> <p>-Convertir</p>	<p>Concepto:</p> <p>El argumento</p> <p>Significado:</p> <p>Un argumento</p>	ANEXO 8

		<p>una narración literaria en un guión y representarl o en una historieta.</p>	<p>es un razonamiento que se emplea para demostrar o probar que lo que se dice o afirma es cierto, o para convencer al otro de algo que aseveramos o negamos.</p> <p>Clase de inferencia léxico-referencial</p>	
DESARROLLO		<p>Responde según la historieta:</p> <p>Observa la historieta y responde las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Cuántas viñetas</p>		

		<p>tiene?</p> <p>2. ¿Cuáles son los personajes?</p> <p>3. Realiza un listado de todo lo que ves en cada escena</p> <p>4. ¿Qué sucedió?</p> <p>5. ¿Cómo se solucionó?</p> <p>6. ¿Qué habrías hecho tú?</p> <p>7. ¿Qué piensas de esta historia?</p> <p>8. ¿Qué sabes de los bomberos? ¿Por qué son importantes?</p>		
--	--	--	--	--

		<p>9. ¿Qué sucede actualmente con los animales?</p> <p>10. ¿Qué hubiese sucedido si no ayudan al gato?</p>		
FINALIZACIÓN		<p>Organización de viñetas teniendo en cuenta la secuencia.</p> <p>-Interpretar textos y organizarlos con una secuencia lógica.</p>		

Tabla 8 Secuencia Didáctica de intervención pedagógica.

Anexo 1

Nombre: _____	INFERENCIAS	Nombre: _____	INFERENCIAS
<p>Completa las frases con las pistas que el mago te da.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando Pablo se levanta, su padre le prepara cereales con _____ fría. • En _____ voy diariamente a la playa, me encanta bañarme y hacer _____ en la arena. • ¿Quieres venir al _____ a ver la última película de Shrek? • Pasa la leche en el _____ unas segundas porque estaba muy fría. • Cierra la _____ por favor, hace demasiado viento y está entrando polvo a casa. • Dejo de tocar la _____! No suena bien y puedes romper las cuerdas. 		<p>Completa las frases con las pistas que el mago te da.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ya es casi la hora de salir al recreo. Tengo ganas de salir al patio para _____ con mis amigos. • Espero que a mi madre le quite el _____ que le hemos comprado por su cumpleaños. • Al ver el fuego que salía por la ventana, llamamos a las _____. • Al escuchar aquel ruido, se asustaron y salieron _____. • Para poder pegar el dibujo en la cartulina, necesitas _____. • Ten cuidado y no hagas ruido, el bebé está aun _____. • Repartí las _____ porque era mi cumpleaños. 	

Anexo 2

<p>Inflé la rueda con el bombín y me fui al parque con los amigos. ¿De qué transporte hablo?</p>	<p>Vino la grúa porque nos quedamos sin gasolina y nos fuimos los 3 en taxi a casa. ¿De qué transporte hablo?</p>	<p>Conseguí soplar 4 velas pero 1 quedó encendida. ¿Cuántos años cumplía?</p>
<p>Nos pusimos bajo la sombrilla y jugamos a hacer castillos de arena. ¿En qué época del año estábamos?</p>	<p>Me tomé la taza entera después de calentarla en el microondas. ¿De qué bebida hablo?</p>	<p>Me puse el pijama y me lavé los dientes. ¿Dónde me iba?</p>
<p>Me puse el chubasquero y las botas de agua para salir a la calle. ¿Qué tiempo hacía?</p>	<p>Llegaron los bomberos muy rápidos y sacaron las mangueras. ¿Qué había pasado?</p>	<p>Me tumbaron en la camilla y me escayolaron el brazo. ¿Dónde estaba?</p>

Anexo 3

<p>Y EN EL 217 DE COURT AVE... ¡AUTO AÚ!</p>	<p>¿QUE QUIERES?</p>	<p>¡NO TE PONGAS DURO!</p>	<p>¡"DURO" SE QUEDA CORTO PARA DEFINIR LO QUE TE ESPERA!</p>	<p>¡AHORA NO ESTÁS LUCHANDO CON UNA MUJER!</p>
<p>¡TU LO HAS QUERIDO!</p>	<p>¡CON UN FUERTE CHASQUIDO, LA MUJER SE ROMPE AL CHOCAR CON LA PIEL DE SUPERMAN!</p>	<p>¡Y AHORA VAS A APRENDER UNA LECCIÓN QUE NO OLVIDARÁS!</p>	<p>¡SE HA DESMAYADO!</p>	

Anexo 4

Los

ANEXO B

Mariana y Berta juegan

SNORKELERS

CHIMULUS

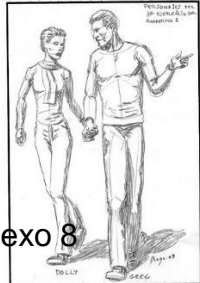
Anexo 7

Anexo 7^a

Plano americano



Plano entero



Primer plano



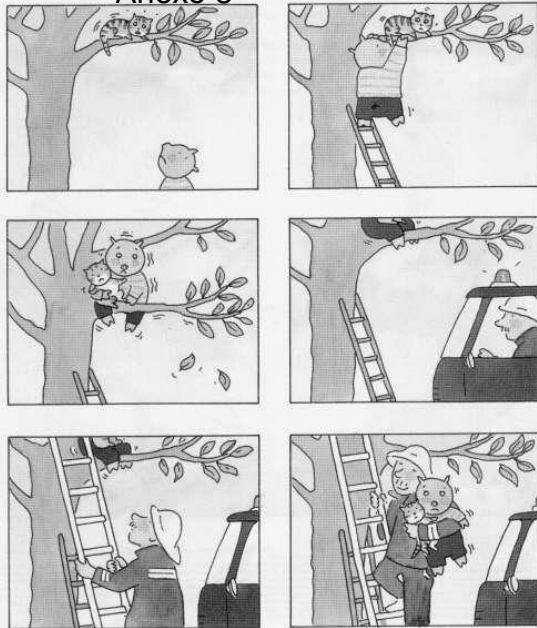
Plano de detalle

Anexo 8

Plano medio



Anexo 8



Observa la historieta y responde las siguientes preguntas:

¿Cuántas viñetas tiene?

¿Cuáles son los personajes?

Realiza un listado de todo lo que ves en cada escena

¿Qué sucedió?

¿Cómo se solucionó?

¿Qué habrías hecho tú?

¿Qué piensas de esta historia?

¿Qué sabes de los bomberos? ¿Por qué son importantes?

¿Qué sucede actualmente con los animales?

¿Qué hubiese sucedido si no ayudan al gato?

5.3 Fase Tres: Prueba Final

Pingüinos

Tomado de (*Los pingüinos. Aprender a comprender textos expositivos.* Julio Tarín Ibáñez, educaLAB. From *leer.es* - January 10, 2015)

(1) Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin víveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.

(2) Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona. Algunas de las especies más conocidas son: el Emperador, el Rey, el Real, el Adelia, el Azul, el Crestado, el Saltarroca, el Ojoamarillo o el Macarrones.

(3) Ponen huevos, tienen plumas, construyen sus nidos en tierra, respiran aire, tienen pico... Los pingüinos son aves que no vuelan, sino que nadan con sus aletas. Resistentes y atléticos algunos, como los Emperador y los Adelia, caminan enormes extensiones para buscar comida. Sus oídos les permiten escuchar debajo del agua, y se reconocen por la voz entre miles de parejas.

(4) Cada especie de pingüino es capaz de **zambullirse** a una determinada profundidad. El Emperador bucea hasta 250 metros para buscar comida, pero su récord está en más de 500 metros, es decir, puede zambullirse a una profundidad similar a la altura de la torre CN Tower de Canadá.

(5) Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano antártico, los pingüinos se asan. Entonces, **erizan** las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.

(6) Los únicos “pingüinos de hielo” son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío.

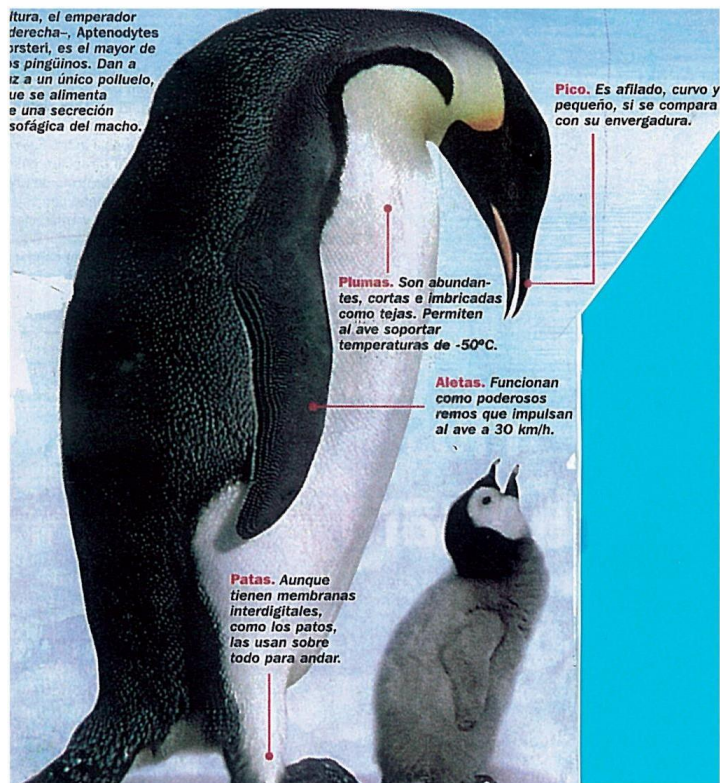


Imagen 1 Anatomía del pingüino.

Responde las siguientes preguntas de selección múltiple según el texto.

(Inferencias enunciativas)

1. ¿Dónde viven actualmente los pingüinos?
 - a. En el Ártico
 - b. En Islas
 - c. En el Antártico
 - d. En la arena

2. ¿Cuáles fueron las posibles causas de la extinción del “gran Auk”?
- Las altas temperaturas
 - La presencia de depredadores y cazadores
 - Bajas temperaturas
 - No sabían nadar

3. ¿En qué época del año los pingüinos erizan sus plumas para aumentar el flujo del aire?
- En verano e invierno
 - En invierno
 - En otoño
 - En verano

(Inferencias léxicas)

4. Las palabras “erizar” y “zambullirse” se pueden reemplazar por:
- Pellizcar y esconderse
 - Levantar y hundirse
 - cubrir y escaparse
 - Dormir y alejarse
5. Analiza la gráfica de la anatomía del pingüino; “sus aletas funcionan como

poterosos remos” esto quiere decir que son:

- Potentes
- Importantes
- Frágiles
- Ricas

(Inferencias referenciales)

6. “La Antártica y sus islas están libres de depredadores terrestres, mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos.” La palabra resaltada se puede sustituir por:
- Porque
 - Tal vez
 - En cambio
 - Desde

7. “El Emperador bucea hasta 250 metros para buscar comida, pero su récord está en más de 500 metros, es decir, puede zambullirse a una profundidad similar a la altura de la torre CN Tower de

Canadá.” Cuando se dice récord, hace referencia a:

- Su máximo logro
- Su mínimo intento
- Un nivel normal
- Apenas está aprendiendo

(Inferencias macro-estructurales)

- Según la anatomía del pingüino se puede concluir que posee adaptaciones físicas para:
 - Vivir en el agua
 - Construir sus nidos en la tierra
 - Volar
 - Vivir en el agua y en la tierra
- ¿Cuál crees que fue la intención comunicativa del autor con el texto?
 - Expresar sus sentimientos hacia los pingüinos
 - Exponer las características de los pingüinos
 - Narrar una historia sobre los pingüinos

- Contar una anécdota sobre los pingüinos

Analiza la historieta de Mafalda y responde las preguntas 10, 11y

12



- Mafalda se refiere a la sopa como un “brebaje espantoso” esto quiere decir que es:

(Inferencia léxica)

- Una colada deliciosa
- Un caldo horrible
- Un remedio con sabor a fresa
- Un chocolate caliente

- Cuando dice Mafalda que si le molesta a su madre la crítica constructiva, hace

referencia a: (**Inferencia referencial**)

- a. Un comentario sin mala intención
- b. Una charla
- c. Una queja
- d. Un diálogo cotidiano

(**Inferencia macro-estructural**)

- a. Comérsela sin problemas
- b. Botarla en la basura
- c. Quejarse porque no le gusta la sopa
- d. Hacer sentir mal a su madre

12. La intención de Mafalda en quejarse de la sopa era:

5.4 Plan de Orientación del Grupo



Institución Oficial Aprobado por la Secretaria de Educación del Municipio de
Medellín

Según Resolución 09994 de 2007.

DANE: 105001025771 COD. ICFES 125708

Plan de orientación de grupo

Objetivo: Organizar, conciliar y favorecer ambientes propicios para la formación integral del ciudadano y el desarrollo de actividades académicas, culturales y sociales que permitan una convivencia armónica del grupo.

"Mira cada día como una oportunidad para invertir en la vida. Una oportunidad para compartir tu experiencia con alguien más. Cada día es una oportunidad de crear milagros en la vida de los demás". JimRohn

Sede: Principal	icl o: 2	Grado y grupo:4.1	Jornada: Mañana	Añ o:2018
Orientador del grupo: Delia Bustamante				

DIAGNÓSTICO DEL GRUPO

Deben describirse el estado general del grupo en aspectos académicos, convivenciales, disposición frente al trabajo, nivel de comunicación, edades promedio, número de hombres y mujeres, cantidad de estudiantes nuevos,

repitentes y antiguos, quiénes tienen hermanos estudiando en la institución y en qué grados, además aspectos que relaten las condiciones particulares del grupo.

El grupo 4.1 está conformado por 37 estudiantes ,tres proceden de aceleración del aprendizaje, dos son nuevos y dos repi-
tentes,al iniciar el año escolar se hizo una redistribución teniendo en cuenta a aquellos casos de extrema indisciplina en
año 2017, en procura de una mejor convivencia en los grupos. Lo anterior, no ha dado resultado hasta la fecha, debido a
que los estudiantes ya se conocían e inmediatamente armaron grupos y por ende, focos de indisciplina. Por ello se hará
la firma de compromisos tanto académicos como disciplinarios. Las edades de los niños y niñas oscilan entre los 9 y los 15
años. La gran mayoría vienen de los barrios Llanaditas, Golondrinas, El faro, Tres Esquinas, El Pontón y Los Mangos,
pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2.
A nivel disciplinario, es un grupo al que es necesario llamarle demasiado la atención para lograr concentración y atención,
tanto durante las explicaciones como en el trabajo grupal e individual, ya que hay mucha distracción. Desde el año anterior
demuestran dificultades disciplinarias por minucias, construyen discusiones o conflictos dado que caen en el
error de hacer comentarios malintencionados, poner apodosos constantemente e intervenir en situaciones que no les corres-
ponden. Se paran del puesto constantemente a prestar materiales y esto genera desorden. Llegan tarde con frecuencia.
En su gran mayoría, todos llevan y lucen correctamente el uniforme.
A nivel académico, gran número de estudiantes fueron promovidos al grado quinto con dificultades básicas y fundamenta-
les en el área de matemáticas, como son las operaciones de suma ,resta

.multiplicación y división, por ende, la resolución
de problemas. En cuanto a las habilidades comunicativas, la mayoría de defiende al leer y escribir, aunque es necesario
potenciar el mejoramiento de la estética de la escritura espontánea y la construcción de 3ella,ya que encontramos estu-
diantes con grafías enredadas y confusas. Además, muy lento el ritmo de escritura ,bien sea espontáneo o de transcrip-
ción. En cuanto a la lectura, a nivel general es muy fraccionada, lo que dificulta la comprensión.

ASPECTOS ACADÉMICOS

Metas académicas del año:

Desarrollar las competencias requeridas en las diversas áreas ,mejorando el ritmo de trabajo ,la disposición y el
compromiso frente a las tareas asignadas tanto dentro como fuera del aula de clases.

Horario de clase					
H ora	Lune s	Mart es	Miérco les	Jue ves	Viern es
1	Leng ua Castella na	Cien cias Naturale s	Matem áticas	Cien cias Social s	Tecn ología e informáti ca
	Desc anso	Desc anso	Desca nso	Des canso	Desc anso

2	Educación Física	Educación Artística	Ética	Inglés	Educación Religiosa
---	------------------	---------------------	-------	--------	---------------------

Equipo de apoyo académico: Son compañeros que se destacan por su rendimiento académico y por conformar grupos de apoyo para los compañeros que presentan dificultades en diferentes áreas.

Líderes académicos:

1. Diego Alejandro Graciano Isaza
2. Ana Sofía García Cossio
3. Mara Jimena Borja
4. Danilo Morales

Monitores académicos: Son los representantes del docente en caso de su ausencia, sirve como apoyo en las actividades académicas y organiza equipos de estudio dentro del aula en las actividades académicas.

Área o asignatura	Nombre del docente	Nombre del monitor
Lengua Castellana	Delia Bustamante	Diego Graciano
Educación Física	Julián Osorio	Danilo Morales
Ciencias Naturales	Julián Osorio	Sofía García
Educación Artística	Herminia Mesa	Cristián Camilo George
Matemáticas	Herminia Mesa	Santiago Roatán
Ética	Nohemy Castrillón	Mara Ximena Borja

Ciencias Sociales	Nohemy Castrillón	María Fernanda Cardona
Inglés	Lucetty Mena	Luisa Fernanda Copete
Tecnología e informática	Lucetty Mena	Andrés Felipe Restrepo
Educación Religiosa	Delia Bustamante	Lorena Perea

ASPECTOS CONVIVENCIALES

Acompañamiento del director de grupo y los docentes en general durante el debido proceso: En este aspecto no se trata solamente de aquellos formatos y la manera de diligenciarlos, también es fundamental entender que el maestro está en el deber de escuchar oportunamente a sus estudiantes, establecer criterios para respetar las ideas de los demás y sobretodo determinar una herramienta eficiente para resolver los problemas que se generan al interior del aula para que no trasciendan a otros espacios o momentos.

- Conocer los casos teniendo en cuenta los descargos de las partes implicadas.
- Verificar el debido diligenciamiento de las fichas de anotaciones con la información respectiva de los descargos de las partes.
- Citar al padre, madre o acudiente.
- Archivar las fichas de anotaciones de los estudiantes y darle seguimiento para determinar iniciación o no de la aplicación de Debido Proceso.
- Realizar el seguimiento disciplinario de los estudiantes y diligenciar el formato de Debido Proceso, remitiendo a Coordinación los mismos.

- Verificar el cumplimiento de los compromisos adquiridos por las partes y realizando los ajustes pertinentes conforme sea el progreso del proceso.
- Actualizar las fichas de Hojas de Vida de los estudiantes.

Acuerdos para la sana convivencia y el desarrollo de las competencias ciudadanas durante el año:

-Ser puntuales
-Escuchar a quien habla
-Hacer silencio
-Respetar las diferencias
-Mantener el aula en orden y sin basuras
-Evitar burlarse del otro y no poner apodos
-Evitar juegos bruscos

Meta convivencial:

-Al finalizar el año, seremos un grupo donde prime el respeto por el otro ,las pertenencias ajenas, las opiniones de los de-
Más y donde no se manifieste la violencia ni la agresión, todo esto ,fundamentado a través del diálogo y el respeto por las
Orientaciones de nuestros docentes, tal y como está consagrado en el manual de convivencia institucional.

<p>Equipo de Convivencia:Estos compañeros velarán por la sana convivencia del grupo en el aula, actos comunitarios y diferentes ámbitos escolares, facilita el orden y espacios de integración entre sus compañeros y median el diálogo. Este grupo de estudiantes informan oportunamente al orientador de grupo las dificultades que se presentan en su grupo para darle solución oportunamente y asistir al Comité de Convivencia Institucional</p>
<p>Líderes de convivencia:</p> <p>-Danilo Morales</p>

-Liyen Mena
-Mariana Gutiérrez
-Steven Bejarano
-Samuel Montaña

Representante y suplente del representante de grupo: El representante y suplente de grupo son estudiantes que por su capacidad de liderazgo, gestión y la confianza que depositan los compañeros en ellos, se hacen acreedores a representarles ante la comunidad educativa, y a ser gestores del progreso y bienestar del grupo y de la institución.

FUNCIONES:

- Servir de canal de comunicación entre los docentes, orientador de grupo y los estudiantes.
- Informar al orientador de grupo sobre las anomalías que se presenten.
- Tener espíritu colaborador y sentido de pertenencia con la institución y su grupo.
- Motivar al grupo para un mayor rendimiento académico y sana convivencia.
- Dialogar con los compañeros en forma individual cuando note que es necesario un cambio de actitud en alguno de los estudiantes.
- Motivar al grupo en el cumplimiento de las actividades asignadas.
- Reemplazar en caso de ausencia a los monitores del área.
- Informar a los estudiantes sobre los cambios o sugerencias enviadas por el orientador de grupo.
- Mantener el orden y sana convivencia en el grupo en caso de retraso del docente.
- Motivar a los compañeros para que lleven correctamente el uniforme.
- Asistir a las reuniones de representantes de grupo.
- Hacer sugerencias que crea oportunas para el mejoramiento o superación de su grupo.

Representante de grupo: Diego Alejandro Graciano
Suplente del representante: Ana Sofía García

Representante del Contralor: El contralor grupal debe velar por la transparencia en el manejo de los recursos y generar una cultura participativa en los temas de control fiscal.

FUNCIONES:

- Contribuir a la creación de la cultura del Control Fiscal, del buen uso y manejo de los recursos y bienes del aula y la institución.
- Participar de las reuniones correspondientes a la Contraloría Escolar.
- Conocer el Manual de Convivencia, el presupuesto y el plan de compras del grupo y la institución.
- Velar por el mejoramiento de la calidad de vida de los compañeros del grupo.

Contralor del grupo: Elizabeth Caro
--

Apoyo de padres		Nombres	
Teléfono			
Padres que apoyarán resolución de conflictos	que la de	-Emilsen González	3217975275
		-Yackeline Oquendo	No tiene
Consejo de padres	de	-Johana Molina	3156841296
		-Silvia Palacios	3206720205
Padres para la comisión	para la de	-Romelia Cossio	3002360628
		-Sindy Pérez	No tiene

evaluación	y		
promoción			

COMITÉS DE APOYO AL GRUPO

<p>Uniforme y puntualidad: Este estudiante lleva un registro diario de aquellos compañeros que tienen dificultades con su uniforme según el Manual de Convivencia institucional e informa al orientador de grupo sobre la reincidencia de los estudiantes. También realiza control de asistencia de los estudiantes a primera hora y después del descanso pasando reporte de las anomalías diariamente.</p>
<p>Líder del control de uniforme y puntualidad: Eilyn Dahiana David</p>

<p>Aseo: Estos equipos de aseo son responsables del orden y limpieza del aula de clase durante las clases y al finalizar las mismas, velan porque el salón quede cerrado y en óptimas condiciones para la jornada contraria.</p>				
Equipos de aseo				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Vierne s
-José David	- Yudifer	-Sara Ximena	-Javier Ibarguen	-María Ángel M.
-Laura Daniela	Lisdey -	-Diego Alejandro	-Juan David	-Juan David
- Steven	Elizabeth Caro	-Ana Sofía	Lemus -	Mosquera -
Bejarano	-Luisa	-Diego	Miguel	Freiner
-Mara Jimena	Jimena -Eilyn	Alejandro -	Ángel -Juan	Murillo -
-María Fernanda	Dahiana -	Mariana Gutiérrez	José Molina	Estefany Paola

- Andrés Felipe - Santiago Roatán	Ronald Loaiza - Manuela Escobar -Juan Sebastián	-Luis Mateo -Sary Tatiana	- Samuel Montaño -Danilo Morales	- Isabella Palacios -Lorea Perea - Yeferson Pérez
Líder de aseo: Estefany Paola				

Ecología (PRAE): Son personas que tienen interés la protección de los recursos naturales, velan por una adecuada disposición de las basuras y el cuidado y mantenimiento de zonas verdes.
Líderes de la protección de los recursos naturales: Lorena Perea, Estefany Paola. Isabella Palacios, Cristian Camilo y Diego Alejandro.

Decoración y ornato: Garantizan la buena presentación del salón con sentido estético y armónico diseñando elementos decorativos de acuerdo al espacio, elaboración de carteleras para eventos institucionales, distintivos y demás aspectos de ornato.
Líderes de la decoración: -Liyen Mena -Elizabeth -Luisa Copete -Mara Ximena Borja -Laura Bracos -Yeferson Pérez

Social (Eventos culturales): Organizan cartelera con las fechas de los cumpleaños de los compañeros, señalan las fechas que celebrarán durante el año y lideran los encuentros sociales en los que interviene el grupo dentro de la institución.

Líderes de eventos sociales y culturales:

- Santiago Roatán
- Juan David Mosquera
- Ana Sofía García
- Ronald Loaiza
- Yudifer Cardona

Deporte (Tiempo libre): Estos compañeros reconocen la importancia del deporte para la salud física y mental, organizan actividades deportivas e informan a sus compañeros todas las novedades deportivas que ofrece la institución como torneos, inscripciones a semilleros entre otros.

Líderes deportivos:

- Steven Bejarano
- Samuel Montaña
- Danilo Morales
- Andrés Felipe Restrepo
- Juan Sebastián Rodríguez

Biblioteca (El placer de leer): Es el mediador entre lo que sucede en la biblioteca y el grupo, informa sobre las novedades y recursos de la biblioteca y se encarga de recolectar el material, distribuirlo y devolverlo a esta instancia.

Líder de biblioteca: Manuela Escobar

Tecnología (TICS): Se encarga del cuidado, desplazamiento, instalación y entrega de los equipos que se empleen en las actividades académicas del

grupo.
Líder tecnológico: Ana Sofía García

Bienestar estudiantil: Apoya el proceso de seguimiento y control en el restaurante escolar, refrigerio y/o vaso de leche durante el año escolar.
Líder restaurante escolar: Elizabeth Caro
Líder refrigerio y/o vaso de leche: Freiner Murillo

5.5 Codificación de Prueba Inicial y Prueba Final

E	CODIFICACIÓN	PRUEBA DIAGNOSTICA																PRUEBA FINAL															
		Inferencia léxica				Inferencia enunciativa				Inferencia referencial				Inferencia macroestructural				Léxica				Enunciativa				Referencial				Macro estructural			
		S	A	B	BJ	S	A	B	BJ	S	A	B	BJ	S	A	B	BJ	S	A	BA	BJ	S	A	BA	BJ	S	A	BA	BJ	S	A	BA	BJ
1	E1			x			x						x					X			X						X			X			
2	E2				x								x					X				X					X		X				
3	E3			x				x						x				X				X				X			X				
4	E4	x				x								x						X			X				X			X			
5	E5				x			x						x				X				X					X	X					
6	E6	x					x						x					X				X				X				X			
7	E7				x				x				x						X						X			x			X		
8	E8				x				x					x				X				X			X					X			
9	E9				x				x					x				X				X			X				X				
10	E10			x					x					x				X				X				X			X				
11	E11				x								x						X			X				X				X			
12	E12				x								x							X			X				X				X		
13	E13				x								x						X				X				X				X		
14	E14				x									x					X			X					X			X			
15	E15				x									x					X			X					X			X			
16	E16				x									x					X			X					X			X			
17	E17				x									x						X			X			X			X		X		
18	E18				x									x					X			X			X			X			X		
19	E19				x									x					X			X			X			X			X		
20	E20				x									x					X			X				X			X				
21	E21	x												x					X			X				X			X				
22	E22				x	x								x						X			X				X			X			
23	E23				x									x						X				X			X				X		
24	E24				x									x						X			X				X			X			
25	E25				x									x						X			X				X				X		
26	E26				x									x						X			X				X			X			
27	E27	x					x							x						X			X				X			X			
28	E28	x												x						X				X			X			X			
29	E29	x												x						X			X			X			X				
30	E30				x									x						X			X				X			X			
31	E31	x												x						X			X				X			X			

5.6 Rúbrica de Seguimiento Secuencia Didáctica

Rúbrica de seguimiento secuencia didáctica					
Título del proyecto	Profundización en los cuatro tipos de lectura inferencial a partir del uso de la historieta con los estudiantes del grado cuarto 1 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez				
Integrantes	<i>Diana Mira Hernández</i> <i>Delia Bustamante</i> <i>Marcela Gallego</i>				
Nombre del estudiante					
SECCION	INDICADOR	DESEMPEÑOS			
		Superior	Alto	Básico	Bajo
#1 Inferencia referencial “Lo que comunican los gestos”	Interpreta una acción comunicativa a partir de los gestos				
	Asocia ideas e imágenes haciendo referencia a un contexto				
	Establece relaciones de palabras e imágenes de manera coherente				
#2 Inferencia enunciativa “Lo que se dice de la evolución de	Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados.				
	Recupera información de un mensaje transmitido en forma				

la historieta”	oral, escrita y/o visual.				
	Narra con sus propias palabras datos , hechos y personajes presentes en un acto comunicativo				
#3 Inferencia enunciativa “El propósito de las característic s de la historieta”	Relaciona lo leído o escuchado con sus conocimientos previos.				
	Identifica el propósito de cada elemento de la historieta para comunicar en un contexto dado				
	Explica el propósito o la intención de un texto cuando usa una determinada palabra o expresión.				
#4 Inferencia léxica “Interpretand o personajes”	Atribuye significación a hechos, espacios y personajes principales y secundarios en función a contextos externos.				
	Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones.				
	Infiere el significado de palabras en contextos				

	determinados.				
#5 Inferencia macro-estructural “La intención de un diálogo”	Identifica el significado y la temática global del texto (macro-estructura, Coherencia global, progresión temática).				
	Distingue lo relevante de un diálogo; hace preguntas sobre lo que lee; e infiere el significado de palabras por el contexto.				
#6 “Inferencia enunciativa” “El sonido que emite un mensaje”	Identifica la situación de enunciación del texto sobre el quién o quiénes hablan, cómo y para quién lo hace.				
	Reconoce onomatopeyas y las utiliza de acuerdo al mensaje que quiere expresarse.				
#7 “Inferencia léxica” El significado	Crea diálogos con palabras que amplían o cambian el significado a una idea en la historieta.				
	Identifica la función que				

de los planos	cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto.				
	Asocia los diferentes planos de la historieta con la intención del mensaje.				
#8 “Inferencia enunciativa, léxica, referencial” El argumento y el guión	Crea argumentos de acuerdo a una idea estructurada a partir de imágenes.				
	Relaciona personajes con comportamientos, características, aspecto físico y elementos que los identifican para la creación de guiones.				
#9 “Inferencia léxico-referencial” Adaptación del argumento literario.	Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos.				
	Interpreta textos narrativos en secuencias lógicas.				

