UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

CONFIGURACIÓN DE OTRAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA LITERARIA A PARTIR DEL LIBRO ÁLBUM

BEATRIZ ELENA GÓMEZ POSSO

MARTHA EUGENIA PATIÑO MAYA

OLGA MILENA SERNA CARO

YADY VIVIANA GÓMEZ RAMÍREZ

Asesora:

DIANA MARCELA URIBE LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MAESTRÍA EN PROFUNDIZACIÓN

LÍNEA: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MEDELLÍN

2018

BibliotecaDigital CEDED

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN **6**

ESPACIO ESCOLAR **9**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12
OBJETIVOS 15
Objetivo General *15*
Objetivos Específicos *15*
JUSTIFICACIÓN 15

CONCEPTUALIZACIONES **17**

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 17
FUNDAMENTOS TEÓRICOS 23
Leer y el encuentro del sentido *24*
Prácticas de la enseñanza de la lectura *29*
Significación, texto e imagen *30*

RUTA METODOLÓGICA **36**

FUENTES Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN 42
ASPECTOS ÉTICOS 43
SECUENCIA DIDÁCTICA 44

CONSIDERACIONES REFLEXIVAS **105**

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA 105
SIGNIFICACIÓN DEL TEXTO Y LA IMAGEN 109
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS A PARTIR DE LA LECTURA 114
CONCLUSIONES Y APERTURAS PEDAGÓGICAS 117

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **121**

REFERENCIAS DE LOS LIBRO ÁLBUM **125**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

LISTADO DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 LIBRO ÁLBUM EL TÚNEL 110
ILUSTRACIÓN 2 ESTRATEGIAS INTENCIONADAS SEGÚN EL LIBRO ÁLBUM 111
ILUSTRACIÓN 3 LIBRO ÁLBUM EL GLOBO 112
ILUSTRACIÓN 4 LIBRO ÁLBUM DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS 113
ILUSTRACIÓN 5 LIBRO ÁLBUM *DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS* Y *EL TÚNEL* 113

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN 18
TABLA 2 FUENTES Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN 42

LISTADO DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 MOMENTOS DE LA IAE 40

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
LÍNEA: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Resumen

Hoy día, los estudiantes se encuentran inmersos en un mundo que los sobrestimula visual y discursivamente a partir de las diversas propuestas gráficas que les ofrecen los medios audiovisuales; ello acarrea consecuencias en la manera como llevan a cabo su ejercicio lector, el cual no toca solamente con el texto escrito, sino también con la comprensión de la imagen como texto y como discurso.

Lo anterior entonces le implica al maestro afrontar otras formas de configurar sus prácticas de enseñanza de la lectura, de modo que lo lleven a transformarlas. Es por esto que la presente propuesta de intervención titulada Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum pretende aprovechar las características materiales del libro álbum y las relaciones entre texto e imagen y los códigos que emplean para expresar y narrar que propone en pro de fortalecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes sujetos en formación a partir de su uso intencionado, y, con ello, posibilitar una experiencia literaria.

Esta propuesta parte de una observación y reflexión de las maestras participantes a las prácticas de enseñanza de la lectura en el grupo 2º 3 de la Institución Educativa Felipe de Restrepo del municipio de Itagüí a cargo de la docente titular, y constituye el trabajo de grado de Profundización de la Línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, el cual se desarrolla bajo la perspectiva de un enfoque cualitativo y adopta el diseño de investigación acción educativa.

Finalmente, se busca llevar a cabo un aporte pedagógico y didáctico con base en los trabajos referenciados en los antecedentes (investigativos y teóricos) y en los documentos propuestos por el MEN en la forma de un diseño, planeación e implementación de la secuencia didáctica denominada “Otra mirada al libro álbum”.

Palabras claves

Experiencia, Libro álbum, Prácticas de enseñanza de la lectura, Texto e imagen

Summary

Today, students are immersed in a world that visually overstimulates them visually and discursively from the various graphic proposals offered by audiovisual media; This has consequences in the way they carry out their reading exercise, which does not only touch with the written text, but also with the understanding of the image as text and as a discourse.

The previous thing then implies to the teacher to face other forms to configure his practices of education of the reading, so that they take it to transform them. That is why the present proposal of intervention entitled Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum aims to take advantage of the material characteristics of the book album and the relationship between text and image and the codes that they use to express and narrate what they propose in order to strengthen the levels of reading comprehension of the student's subject in formation from their intended use. and, with this, enable a literary experience.

This proposal is based on an observation and reflection of the participating teachers in the teaching of reading practices in the 2nd group 3 of the Felipe de Restrepo Educational Institution of the municipality of Itagui, at charge of the titular teacher, and constitutes the work of degree of Deepening of the Language and Literature Teaching Line, which is developed from the perspective of a qualitative approach and adopts the educational action research design.

Finally, it seeks to carry out a pedagogical and didactic contribution based on the works referenced in the background (investigative and theoretical) and in the documents proposed by the MEN in the form of a design, planning and implementation of the didactic sequence calles "Otra mirada al libro álbum"

Keywords

Experience, Book album, Teaching reading practices, Text and image

PRESENTACIÓN

"Cuando se lee, se tiene la sensación de olvidar todo lo leído y de sentir propio lo que se lee y a la vez sentir que es de nadie, la lectura es una mezcla de vacío y lleno a la vez"

Larrosa (2003)

Esta propuesta de intervención titulada Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum, cuyo enfoque está enmarcado en la investigación acción educativa, fue realizada por cuatro docentes en la Institución Educativa Felipe de Restrepo con el fin de transformar las prácticas de enseñanza de la lectura a partir del uso intencionado del libro álbum. Para ello, se configuró una secuencia didáctica llamada 'Otra mirada al libro álbum", la cual tuvo como propósito posibilitar procesos de comprensión de lectura de libros-álbum en los estudiantes de 2°3. Lo anterior se desarrolla bajo la siguiente estructura a modo de capítulos en los cuales el lector hallará una descripción general de su contenido y estos estarán redactados en distintos tiempos verbales de acuerdo a los diferentes momentos que se van viviendo en cada etapa del trabajo.

En el primero, Espacio escolar, se describen la metodología institucional y lo que se ofrece en el plan de área de Comunicaciones, específicamente, en la estructura curricular del grado segundo, desde la cual se planean las guías de trabajo de los estudiantes, para contextualizar al lector en la dinámica académica; luego, se ofrece una caracterización del grupo 2º 3 y se señalan aquellos factores que inciden en la enseñanza de la lectura, como las prácticas rutinarias, las deficiencias de comprensión lectora de los estudiantes en el desarrollo de las guías de trabajo de la metodología SERI (Sistema Educativo Relacional Itagüí), entre otros, que llevan a plantear cómo transformar las prácticas de enseñanza de la lectura para propiciar una experiencia literaria mediante el libro álbum; de ahí que su uso intencionado sea pertinente en esta propuesta gracias a una mediación del maestro que posibilite otros sentidos a través de la relación texto e imagen[1]. Por último, y en consonancia con lo anterior, se enuncian los objetivos que guían la propuesta de

[1] Desde los Lineamientos Curriculares cuando se habla de imagen, se refiere al aspecto gráfico y cuando se habla de texto se refiere al documento escrito; en este sentido se aludirá a ellos en este trabajo

intervención.

El segundo capítulo, Conceptualizaciones, expone algunos antecedentes investigativos de orden local, nacional e internacional que aportan a la propuesta de intervención en la medida en que ofrecen reflexiones, aperturas frente a la práctica docente en la enseñanza de la lectura así como concepciones que la atraviesan y a la mediación que posibilita el maestro para que el libro álbum y el universo que propone, lleguen a los niños y generen experiencias literarias. De la misma manera, los fundamentos teóricos considerados retroalimentan las categorías lectura, prácticas de enseñanza de la lectura y procesos de significación del texto y la imagen desde la interpretación de otros sistemas simbólicos: el libro álbum.

El tercero, Ruta metodológica, traza el modo como se pretende responder el problema planteado desde la investigación acción educativa en cuanto al análisis de las prácticas docentes según los momentos de deconstrucción, reconstrucción y construcción (Restrepo, 2004); todo ello, bajo el paradigma de investigación cualitativa. Asimismo, se presentan las distintas herramientas utilizadas antes, durante y después de la propuesta de intervención, respectivamente, la entrevista a la docente titular, el análisis de sus guías de trabajo en el marco de la metodología SERI y la práctica diagnóstica inicial; la observación participante y notas de campo; portafolio, la práctica diagnóstica final y un apartado que incluye la secuencia didáctica denominado reflexión pedagógica. Finalmente, se expone la propuesta de intervención, la cual estuvo basada en el diseño, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica focalizada en procesos de lectura de libros-álbum mediados por su uso intencionado, cuyo objetivo era, por un lado, retroalimentar las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura de la docente titular y, por el otro, posibililitar que los estudiantes tengan experiencias de lectura literaria y visual con sentido.

Por último, ***las Consideraciones reflexivas*** presentan la triangulación de la información, es decir, el análisis de lo recolectado mediante las herramientas supracitadas, para determinar de qué modo la aplicación de la secuencia didáctica influyó en los niveles de comprensión, específicamente, en el inferencial. Así mismo, se reflexiona en torno al desarrollo de la propuesta de intervención, al ejercicio docente en la enseñanza de la lectura, al alcance de los objetivos planteados, entre otros aspectos; y se deja abierta la

posibilidad a que otros docentes indaguen por el uso intencionado del libro álbum en sus prácticas de enseñanza de la lectura[2].

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

[2] Entiéndase uso intencionado del libro álbum, cuando este se trabaja durante la lectura, haciéndose énfasis en sus características físicas y llevando a los niños a la observación de detalles e inferencia de aspectos que no están explícitos a simple vista, de lo contrario, este tipo de libro pasaría desapercibido y se leería como un libro de literatura cualquiera, sin poderse disfrutar así sus enormes bondades.

ESPACIO ESCOLAR

El espacio escolar seleccionado para la revisión de las prácticas de enseñanza de la lectura y la implementación de la secuencia didáctica configurada en la presente propuesta, en el marco de la Maestría en Educación, modalidad: Profundización, línea: Enseñanza de la Lengua y la Literatura; fue la Institución Educativa Felipe de Restrepo, con un modelo pedagógico holístico con enfoque social humanista desarrollista por competencias, ubicada en el barrio San Pío X de la Comuna 2 del municipio de Itagüí, en la Calle 30 N. º49-13.

En el municipio de Itagüí, específicamente en cuatro instituciones oficiales, se adoptó desde el año 2013 la metodología SERI, la cual está basada en la Educación Relacional Fontán (Bogotá), como una alternativa pedagógica que busca la formación de personas autónomas y el desarrollo de los pensamientos crítico y propositivo, y respeta los ritmos y estilos de aprendizaje, a la vez que exalta potencialidades y promueve competencias intelectuales, personales, sociales y emocionales en el estudiante.

Con el fin de cualificar los procesos curriculares, especialmente los de la I. E. Felipe de Restrepo, esta metodología incorpora los siguientes aspectos:

- El rol del maestro, que se convierte en el facilitador que acompaña al estudiante en sus procesos de aprendizaje y se los encamina.
- La consolidación de equipos de trabajo dentro del aula para afianzar los desempeños cognitivo, social y actitudinal; impulsar el liderazgo desde los diversos roles que se asumen para saber qué hacer y para tener responsabilidad y compromiso; y rescatar la eficacia en los procesos de comunicación grupal.
- La evaluación permanente, reflexiva, coherente y personal para posibilitar el mejoramiento del proceso formativo.
- El desarrollo de las guías de trabajo orientadas a competencias, a través de la

realización de actividades dentro de cuatro etapas: puntos de partida y de llegada, investigación, desarrollo de la habilidad y relación, las cuales atienden los subprocesos y las evidencias de aprendizaje planteados en los Estándares Básicos de Competencias (2006) y en los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-(2016), respectivamente, que se presentan en la estructura curricular de los planes de área.

En lo que respecta al área de Comunicaciones (así se conoce el área de Lengua Castellana en la metodología SERI), tiene como objetivo general desarrollar las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los estudiantes, teniendo en cuenta la suficiencia, disciplina, motivación y eficacia en la lectura a partir de la formulación y aplicación de planes de estudio pertinentes de acuerdo con sus necesidades e intereses lectores con el fin de que adquieran herramientas para el desarrollo de las otras áreas y que, una vez culminen su proceso en el grado undécimo, evidencien un dominio competente de la lengua (oral y escrita) que les permita interactuar en el contexto al que se enfrenten de manera efectiva y productiva.

De este modo, el plan de área de Comunicaciones se convierte en el eje fundamental para la aplicación de la metodología SERI, en la que se promueve el aprendizaje autónomo del estudiante y el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para que se desenvuelva de manera integral en todos los ámbitos de su vida; dicho plan es el referente curricular, pedagógico y didáctico que se sigue en cada uno de los grados y está diseñado a la luz de los Lineamientos (1998), los Estándares (2006) y los DBA (2016).

Dentro del plan de estudios del área, se propone una estructura curricular por grado para fortalecer las habilidades necesarias en los estudiantes; para ello, se plantean una meta y un objetivo que direccionan el diseño y la planeación de las guías de trabajo, en las que se especifican las competencias y los DBA seleccionados que se van a desarrollar; en cada guía, se parte desde sus saberes previos, pasando por la investigación, el desarrollo de la habilidad y la sustentación, como proceso de evaluación, para evidenciar lo que aprendió o los aspectos por mejorar que presenta y que deben fortalecerse para finalizar la guía. (el estudiante, por ejemplo, sustenta con argumentos de validez sus logros y dificultades

en la adquisición de conocimientos).

Las guías, por consiguiente, proponen una serie de estrategias que están encaminadas a la comprensión y la producción textual; por ejemplo, tipos de texto como cuentos, fábulas, poemas, cartas, noticias, etc., se trabajan a partir del reconocimiento de sus principales elementos que les son constitutivos de acuerdo a la intención comunicativa, la macroestructura o la superestructura, entre otros, por medio de actividades de lectura mental, grupal, en coro, lo cual se articula con el plan lector institucional. La maestra Martha Patiño se ha encargado de modificar, contextualizar y actualizar las guías, en atención a las necesidades de los estudiantes y a los requisitos ministeriales, respectivamente.

Cabe destacar que en las diferentes guías de trabajo al lenguaje se le atribuyen funciones estructurantes y de desarrollo, ya que constituye la esencia misma del pensamiento y, por ende, el acceso al conocimiento y al otro; por este motivo, se le concibe como una herramienta mediadora entre el sujeto y su contexto que posibilita la configuración de su universo simbólico y cultural a partir de una ética de la comunicación (PEI Felipe de Restrepo, pp. 361, 362).

Por otra parte, el grupo seleccionado para la implementación de la presente propuesta fue 2º 3, a cargo de la docente Martha Eugenia Patiño Maya, que estaba conformado por 34 estudiantes (22 mujeres y 12 hombres), cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años, pertenecientes a familias nucleares, extensas o monoparentales de estratos socioeconómicos 1, 2 o 3, con un nivel de escolaridad medio.

Conviene señalar que en el grupo se encuentran cuatro estudiantes que tienen diagnóstico (dos con déficit de atención, hiperactividad y oposicional desafiantes; y los otros dos con dificultades de aprendizaje), de ahí que presenten dificultades a la hora de alcanzar un acercamiento a la lectura y la escritura convencional, por lo que se llevan a cabo un seguimiento y adecuaciones para reforzar su aprendizaje.

Ahora bien, los niños de 2º 3, en general, son dinámicos y propositivos, presentan un buen nivel de atención, participan activamente en la comprensión de textos, ofrecen opiniones sobre lo que leen, disfrutan que les lean y visitan con regularidad la biblioteca donde eligen textos de su interés. En cuanto a su proceso de adquisición de la

lengua, se fortaleció desde el grado primero (en el año 2016) mediante el método global de lectura y escritura y con el desarrollo de actividades organizadas en tres momentos claves: por ejemplo, en un antes, la activación de los saberes previos frente al texto que se va a leer; en un durante, la formulación de preguntas para estimular algunas estrategias del proceso lector como la predicción y la inferencia; y en un después, algunos ejercicios para evidenciar la comprensión, ya sea de las ideas principal y secundarias o de aspectos estructurales del texto (secuencias, en el caso del texto narrativo) a través de la escritura (parafraseo, resumen) y de herramientas de pensamiento (mapa mental, cuadro comparativo). Todo este proceso dinamizado por el trabajo en equipo en concordancia con la metodología SERI.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la implementación de la metodología SERI en la Institución y el consecuente desarrollo del plan de estudio por medio de guías, los estudiantes se ven enfrentados a leer de forma comprensiva para desarrollarlas y poder fortalecer las habilidades necesarias para alcanzar las competencias propuestas en cada una de ellas. De ahí la importancia de configurar otras prácticas de enseñanza de la lectura; una propuesta que conlleve a formar lectores competentes; procesos que integren los dos códigos: escrito e imagen, para construir el sentido de los textos. Esta interacción, daría una entrada esencial para mejorar sus niveles de comprensión lectora desde los primeros grados para así lograr avances paulatinos, de modo que en los años siguientes se consideren lectores autónomos mejorando así sus resultados académicos y por ende la relación con el mundo.

Cuando los estudiantes realizan la lectura de las guías, evidencian problemas de comprensión, no solo para seguir las indicaciones en el desarrollo de las actividades descritas en cada etapa, sino también en la realización del ejercicio de lectura de los textos anexos y en los documentos de consultas; por ejemplo, se limitan a la decodificación, la cual en ocasiones se restringe al reconocimiento de oraciones, de palabras sueltas, de ahí que necesiten el apoyo y la orientación continua del docente para avanzar.

Lo anterior es también palpable en el momento en que los estudiantes se enfrentan a las pruebas externas, como las de Instruimos y las Pruebas Saber, en las que hay

presencia de imágenes en algunas de sus preguntas; éstas se trabajan poco dentro de las prácticas de enseñanza de la lectura, no se les ha enseñado a pensar sobre lo que significan, o sea no se han alfabetizado visualmente, para favorecer su comprensión; lo cual se constituye en un elemento que se refleja en los bajos niveles de comprensión lectora. Por ejemplo, el diagnóstico en el área de Lenguaje del grado tercero de acuerdo con el reporte histórico con el cual se hace comparación entre los años 2016-2017 de los resultados de las Pruebas Saber, evidencia que los niveles de desempeño de los estudiantes que se encontraban en el nivel insuficiente con un promedio del 11 % y en el avanzado con el 15 % no cambiaron en los dos años, pero se refleja que su nivel de desempeño satisfactorio bajó en un 9 % y el mínimo aumentó en un 9 %.

Cabe anotar, además, que aunque los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), las Orientaciones pedagógicas (2016) y los DBA (2016) están presentes en el plan de área, pero no han sido tomados en cuenta, en su totalidad, por parte de algunos docentes en su quehacer, especialmente aquellos que no tienen la formación específica en el área, para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de lectura en relación con la forma como están desarrollando las habilidades comunicativas en sus estudiantes para replantearlas; lo cual afecta directamente el proceso lector.

Por su parte la maestra Martha Patiño, Licenciada en Educación Infantil, (titular del grado 2º3) se ha visto en la necesidad de ahondar y formarse en aspectos específicos del área y se inquieta por mejorar sus procesos pedagógicos y didácticos; y encuentra que en sus prácticas de enseñanza de la lectura hay aspectos para mejorar continuamente, pues en general da poco protagonismo y participación a los niños durante los ejercicios de lectura.

Además, las estrategias que implementa son las mismas, por ejemplo, a partir de la lectura de un texto la maestra les formula a los estudiantes preguntas de forma literal e inferencial para movilizar anticipaciones, predicciones y verificación de hipótesis, actividades que realiza también en la lectura de libro álbum que es tomado como un texto narrativo ilustrado; en cuanto al trabajo con la imagen, no establece o explicita la relación con el texto, ejercicio fundamental para efectos de compresión del libro como una totalidad de sentido; en suma, hay poco reconocimiento del libro álbum como un texto con

particularidades específicas, es abordado como si se tratara de un texto convencional, es decir, muchas veces, la lectura de la imagen en el aula la reduce a la simple descripción y no la usa como medio para un encuentro del sentido con el texto escrito, ni como una posible forma de explorar, interpretar, sustituir, traducir o servir de referente.

Es importante tener presente que los niños van en un proceso de apropiación de la lengua, de las prácticas lectoras y escriturales. Para el caso del grado 2º3, se espera que se fortalezca su capacidad para pasar de lo literal a lo inferencial y con ciertas orientaciones, es posible que lleguen a elaborar juicios críticos sobre lo que leen. Pero, el leer no solo se refiere a enfrentarse con textos verbales; sino, y hoy día con bastante profusión, con textos en los que la diversidad de códigos confluyen. Tal es el caso de los libros álbum: texto e imágenes son los códigos que conducen a mensajes y sentidos. De ahí que se considera relevante incluir en las prácticas de enseñanza de la lectura los libros álbum y desarrollar toda una estrategia didáctica para llevar a los estudiantes de miradas y comprensiones vagas a elaboraciones mayores de significado y sentido en los libros con los que se pueden tener encuentro.

Si bien es cierto, las características particulares del grupo anteriormente descritas corresponden, en su mayoría, a dificultades de los estudiantes en torno a la comprensión lectora; pero en un diálogo reflexivo y crítico entre las cuatro maestras coequiperas de esta propuesta de intervención, se llega a la conclusión de que los factores mencionados pueden ser susceptibles de transformación a través de una propuesta estructurada que implica la comprensión de la propia práctica docente, siendo el punto de partida de la mediación pedagógica que se realiza con miras a transformarla, pues sus saberes y su experiencia han de ser renovados y enriquecidos constantemente en función del mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que las prácticas de enseñanza son el punto álgido de este trabajo de profundización, en el cual se centra su interés, por lo que cabe preguntarse:

¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de la lectura a través del uso intencionado del libro álbum para propiciar una experiencia literaria en los estudiantes del grado 2° 3?

OBJETIVOS

Objetivo General

- Transformar las prácticas de enseñanza de la lectura a través del uso intencionado del libro álbum como posibilitador de una experiencia literaria.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura implementadas en el grupo 2º3 y su incidencia en los niveles de desempeño en cuanto a su comprensión lectora.
- Configurar otras prácticas de enseñanza de la lectura mediante el diseño, planeación e implementación de una secuencia didáctica basada en el uso intencionado del libro álbum.
- Valorar el impacto de la aplicación de la secuencia didáctica en la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de profundización surge a partir de la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en torno a la lectura en el grado 2º3; a la vez, tal necesidad emerge a partir de una lectura crítica y reflexiva del contexto particular y del rastreo de antecedentes de tipo legal e investigativo que implica abordar la lectura desde un enfoque sociocultural para comprender cómo esta propicia la formación individual y prepara para la interacción social, máxime si la construcción de sentidos se da en ese intercambio constante con el otro y con el contexto. Así, Bautier (1997) alude a la escuela como ese espacio de prácticas sociales donde el lenguaje hace presencia no solo como objeto, sino también como medio de enseñanza y de conocimiento del mundo.

En esta lógica, la propuesta de intervención pretende transformar las prácticas de enseñanza de la lectura de acuerdo a lo enunciado en el planteamiento del problema, bajo el diseño de la investigación acción educativa, el cual permite permear la práctica docente

mediante los momentos de deconstrucción, reconstrucción y construcción. Proceso que se realiza con miras a lograr que en el contexto del quehacer docente se haga cada vez más consciente su saber pedagógico, de modo que se fortalezcan las distintas estrategias de mediación que lleven a potenciar en los niños la comprensión lectora.

Por lo anterior, centrar la propuesta de intervención en el uso intencionado del libro álbum a través del diseño y la aplicación de una secuencia didáctica obedece no solo a la planificación del quehacer educativo en torno al desarrollo de competencias en lenguaje, sino también a provocar transformaciones en las prácticas de enseñanza de la lectura en el grupo 2º3.

Ahora bien, téngase en cuenta que el mundo de hoy está influenciado por una gran carga audiovisual, lo que hace que la imagen también esté presente en este proceso donde el individuo llena su espacio de significado para configurarse un lugar en él. Por esto, se hace necesario que desde la escuela las prácticas educativas y, especialmente las lectoras, involucren otros sistemas de significación que permitan al sujeto expresar sus sentimientos e ideas, interactuar con otros y sentirse identificados. En este sentido, el lenguaje visual que hace parte de las relaciones humanas es un camino a recorrer, la imagen igual que la palabra dice más que lo que aparenta decir presupone un territorio, pero no es un territorio, no es aquello que se muestra, sino que debe interpretarse, su carácter polisémico hace que sus distintos sentidos dependan de las asociaciones subjetivas sociales y culturales que puedan hacerse de acuerdo al contexto en que se vive. La imagen al articular mensajes implícitos no solo denota, sino que connota, lo que requiere una asociación de formas, colores, ideas, referentes y otras historias (Orozco,2009). De esta manera, los estudiantes pueden llegar a comprender la importancia de otros sistemas simbólicos dentro de la configuración de las prácticas sociales y culturales inmersas en el aula.

Por lo tanto, es fundamental generar espacios y crear estrategias para potenciar o para generar en los estudiantes procesos más complejos y completos de análisis e interpretación de textos y discursos, entre ellos los que vinculan los libros álbum y todo ello gracias a la mediación por parte del maestro, en una experiencia literaria en la que el estudiante lea y relea para construir sentidos.

CONCEPTUALIZACIONES

Los aportes que se presentan en este apartado se relacionan, por una parte, en los antecedentes investigativos en los que se rastrean tesis relacionadas con las categorías: prácticas de enseñanza de la lectura e imagen y, libro álbum; y, por otra, en los fundamentos teóricos, las distinciones: leer y el encuentro de sentido, prácticas de enseñanza de lectura y, por último significación, texto e imagen. Los cuales se han considerado importantes dentro del proceso de búsqueda de información con miras a conocer quiénes, cómo y dónde han abordado el tema y a qué conclusiones han llegado; además, saber cuáles de estos hallazgos pueden orientar la estructura de este trabajo

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A continuación, se presenta una tabla para detallar la información correspondiente a las investigaciones consultadas, las cuales aparecen ordenadas desde la más cercana hasta la menos reciente y según los ámbitos internacional, nacional y local.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Tabla 1 Antecedentes de investigación

ANTECEDENTES	*SÍNTESIS*	*ALCANCES DEL TRABAJO*	*APORTES A ESTE TRABAJO*
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA			
Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura. Coordinado por Ana Laura Oliva, Anabela Saks u Laura Calderón 1ª Ed. Buenos Aires Argentina, Fundación Leer, 2010	Este trabajo orienta a los docentes a fin de que tengan unas prácticas de enseñanza de la lectura más efectivas y significativas para sus estudiantes, por lo que se proponen un marco de referencia, unas pautas claras con indicadores pertinentes, competencias que deben adquirir y desarrollar en sus acciones pedagógicas, criterios básicos para planear y coordinar situaciones de lectura, de comprensión lectora, de promoción de lectura y del pensamiento crítico. Al mismo tiempo, define la enseñanza como una acción intencional que conlleva variedad de oportunidades para alcanzar el aprendizaje.	Este proyecto se hace con la finalidad de invitar a los maestros a que transformen sus prácticas y así mejorar la tarea escolar; por ello, los orienta en sus procesos de enseñanza y en sus acciones didácticas adecuadas a la edad y nivel de alfabetización para garantizar a sus estudiantes el derecho que tienen a un aprendizaje eficaz.	Es necesario que haya docentes en todas las áreas que tengan las competencias y los recursos necesarios para enseñar a leer eficazmente en cualquier contexto; por ello, es importante fortalecer las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela para que los estudiantes desarrollen las competencias lectoras. Este documento, además, invita al maestro a deje atrás las actividades rutinarias y permita que los niños lean por placer, lean para jugar, para estudiar, lean solos o con otros compañeros para comunicarse; lean para desarrollar sus actividades académicas; es decir, crear situaciones que privilegien experiencias que se puedan disfrutar, comprender y aprender a través de la lectura.
Las prácticas de lectura en situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios Autora: Aldana López. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2012.	La investigación surge a partir del interés de saber cuáles y cómo son las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se presentan en las salas de los CEC y si esta forma escolar es similar o diferente a la del jardín de infantes.	El análisis de este trabajo concluye que el docente al desarrollar situaciones didácticas sigue una estructura de enseñanza sistemática en la que por lo regular es él quien lee; dicha organización le da cierta confianza a los docentes respecto a la forma en que llevan sus prácticas; sin embargo, es importante considerar si también da coherencia y seguridad a	Se resalta la necesidad de que las prácticas de enseñanza de la lectura estén orientadas por aportes teóricos y curriculares (en este caso del nivel inicial), ya que en la mayoría de las situaciones los docentes no los dejan ver en sus concepciones ni en sus prácticas habituales.

ANTECEDENTES	*SÍNTESIS*	*ALCANCES DEL TRABAJO*	*APORTES A ESTE TRABAJO*
		lo que aprenden los niños, lo que conlleva a pensar que dentro de este contexto la lectura no se considera como práctica social y cultural en la formación de los estudiantes, aspecto importante para reflexionar y renovar el sentido que se le da a la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.	
La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Autora: Rosemary Duarte Cunha Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid, 2012.	Esta tesis investiga la lectura como proceso interrelacionado al desarrollo del comportamiento lector; su propósito es promover el uso de conceptos para una metodología específica de la enseñanza de la lectura en años iniciales. La propuesta está sostenida en los tres pilares que sostienen la lectura "DDS": Despertar, Desarrollar y Sostener el comportamiento lector; y muestra una estructura posible para las actividades de lectura promoviendo el entendimiento y la comprensión..	En esta propuesta, al buscar conocer cómo enseñaban las profesoras la lectura en los grados iniciales y la forma en que crean y fortalecen sus prácticas, se encontró que estas tienen concepciones diversas sobre la lectura, algunas tomadas de autores, pero no organizan encuentros para compartir y enriquecer sus experiencias, lo que impide procesos de reflexión y reconstrucción, aspectos que desfavorecen la innovación en sus acciones pedagógicas para formar lectores autónomos.	Se invita a los docentes a que, además de tener concepciones teóricas sobre la lectura, mejoren la calidad en las actividades que ofrecen a sus estudiantes con el fin de favorecer el comportamiento lector; también, se hace necesario demostrar competencia para aprovechar eficientemente los recursos que se presentan y llevar a la práctica sus conocimientos con una didáctica apropiada.
Prácticas de Lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de Básica Primaria. Autor: Adrián Alberto Montoya Ayala. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Antioquia, Colombia, 2016.	Esta investigación procura orientar la enseñanza de la lectura en la escuela para acompañar al estudiante en la construcción de su saber, recree lo leído y, a su vez, lo ponga en práctica en diferentes situaciones comunicativas; el problema fue enfocado en los maestros, no en los alumnos, para indagar:¿cuáles y cómo son las prácticas de lectura de los grados 1º, 3º y 5º de la I. E. Nuestra Señora del Rosario?, ¿cuáles son las intencionalidades formativas que	El autor concluye que hay prácticas de lectura que no responden a una propuesta sociocultural, ya que encuentra mucha distancia entre las concepciones y el quehacer de los maestros en el aula.	Desde la escuela se deben crear ambientes de lectura y escritura desde contextos reales, con experiencias que permitan a los estudiantes hacer sus propias lecturas e involucren las diferentes áreas de formación. Por su lado las prácticas pedagógicas, es importante que la didáctica se realice en un espacio de reflexión constante en la que el maestro piense en los intereses de sus estudiantes y las necesidades del entorno, como una oportunidad para la formación de

ANTECEDENTES	*SÍNTESIS*	*ALCANCES DEL TRABAJO*	*APORTES A ESTE TRABAJO*
	están presentes en ellas? y ¿cuáles son las concepciones que las maestras han construido sobre la lectura desde sus prácticas pedagógicas?		lectores y escritores.
Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario. *Autora: María Cecilia Silva-Díaz Ortega. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Colomer Martínez. Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.*	Esta investigación en didáctica de la literatura, se enfoca en la descripción y comprensión de dos componentes en el orden de la enseñanza y el aprendizaje; los álbumes: las enseñanzas y, los lectores: los aprendizajes. Su objetivo se centra en analizar las potencialidades didácticas de los álbumes metaficcionales a partir de la descripción sistemática de sus vulneraciones y a través de la observación de la comprensión narrativa que expresan las respuestas de los lectores en una situación de aula en la que se introduce una pauta de discusión grupal. Aquí, los álbumes metaficcionales son un tipo de texto literario en los que, a través de una interrelación entre texto e ilustración, se construye una narrativa que llama la atención.	El paradigma de investigación cualitativa-interpretativa que orienta este trabajo, con objeto de estudio centrado en los álbumes metaficcionales, permitió identificar algunos de los procesos de elaboración de significado inherentes a la comprensión metaficcional, concluyendo que el álbum constituye un buen medio para activar, recomponer y expresar conocimientos acerca del funcionamiento de las narraciones. Además se constituye en un medio para favorecer la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el análisis de las respuestas sugiere una reflexión sobre las limitaciones a que está sujeta la evaluación de la comprensión literaria cuando en ésta se consideran los resultados aisladamente de los procesos. De ahí se genera la posibilidad de introducir entrevistas y discusiones menos pautadas.	La construcción teórica en torno a la literatura y al álbum, ya que enfatiza en sus características, vinculaciones y posibilidades de acercamiento en el aula a través de la didáctica; lo que permite tener una visión amplia frente a estos dos tópicos. La reflexión frente a la importancia del rol que desempeña el maestro en el proceso de lectura de los álbumes metaficcionales, ya que la lectura individual de éstos no garantiza que se explicite su comprensión; en este sentido, una descripción previa de elementos claves que los lectores pueden encontrarse en este tipo de textos, realizada antes de la lectura y de la discusión, ayudaría a que los estudiantes describieran las variaciones y las enlazaran con una intencionalidad.
IMAGEN Y LIBRO ÁLBUM			
Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum. Autora: MDartha Liliana Puerto Rubio. Trabajo de grado para optar al título	Esta investigación se desarrolla a través de una secuencia didáctica centrada en el recurso del libro álbum, con la finalidad de potencializar la comprensión lectora; para ello, se hace la pregunta: ¿cómo el libro	La autora enriquece su investigación con una visión profunda del libro álbum y el papel que cumple la imagen para la lectura comprensiva. Y concluye que a partir del trabajo con el libro álbum la lectura de los	La lectura del libro álbum exige poner en juego los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y formular hipótesis; ante esto, a los estudiantes les resulta más cómodo dar respuestas asociadas a su

ANTECEDENTES	*SÍNTESIS*	*ALCANCES DEL TRABAJO*	*APORTES A ESTE TRABAJO*
de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2015	álbum puede favorecer procesos de comprensión lectora en niños y niñas de ciclo II?	estudiantes es mucho más comprometido e interesante, ya que narran desde su punto de vista, relacionan el texto con la imagen y sacan sus propias conclusiones.	contexto. La interacción que tienen los niños con este tipo de texto les permite identificar y comprender sus elementos y es un medio para activar, recomponer y recrear el funcionamiento de las narraciones; y la lectura en voz alta motiva a los lectores a participar activamente en la construcción colectiva de sentidos y detalles generados por el texto.
"Ver para leer" propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos. Autora: Adriana Carolina Chivatá León.Tesis para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2015.	Esta propuesta fomenta el nivel de lectura inferencial en los textos icónicos y plantea la pregunta: ¿cómo fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos en estudiantes del grado quinto del Colegio Orlando Fals Borda IED a través de talleres?	Los estudiantes lograron asumirse como sujetos activos en el ejercicio lector, partiendo del reconocimiento del texto como un tejido inconcluso, susceptible de múltiples abordajes. Las imágenes abordadas en esta propuesta son un tipo de texto icónico, y proporcionan estrategias para fortalecer la comprensión lectora tanto del nivel literal como del inferencial; para llegar a este, se hace necesario que el lector sea audaz y descubra sentidos ocultos, pasando del significado denotativo al connotativo. En cuanto al currículo de Lenguaje del grado quinto, se logró incluir como temática el texto icónico, siendo necesario capacitar a los docentes para orientar la manera adecuada en que un estudiante se enfrenta a la lectura de este tipo de texto.	La escuela debe renovar sus concepciones, máxime cuando todo lo que está a su alrededor es portador de sentidos, de ahí que los docentes deban procurar diferentes portadores de textos en el aula para que fortalezcan las competencias lectoras en los niños. La lectura de textos icónicos favorece el nivel inferencial, ya que los niños logran acercarse a los sentidos ocultos del texto para sacar conclusiones y así logren darle sentido.
Literactuar con el libro álbum: una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno.	El interés de la autora es favorecer el proceso de formación lectora en el ciclo uno mediante el uso	Después de la observación reflexiva sobre el quehacer docente, se transformaron las prácticas de	El docente se reconoce como facilitador de prácticas, se empodera como investigador de su quehacer y

ANTECEDENTES	*SÍNTESIS*	*ALCANCES DEL TRABAJO*	*APORTES A ESTE TRABAJO*
Autora: Lina Viviana Valderrama Piza. Trabajo de grado para optar por al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2017.	intencionado del libro álbum como artefacto multimodal en un mundo dominado por las redes sociales y las tecnologías de la comunicación. Pregunta: ¿cómo la lectura del libro álbum favorece la formación lectora en estudiantes del ciclo uno del IED Sorrento, Sede B, Jornada Tarde?	enseñanza de la lectura en cuanto a la disposición, circunstancias, tiempo, frecuencia y la ambientación del aula dotada con libros al alcance de los niños que los lleven a explorar mundos fantásticos tras las líneas de textos escritos e ilustrados como el libro álbum; éste influyó en la riqueza verbo-visual reconociendo el diseño de los mismos para suscitar la interpretación, la comprensión y sobre todo la experiencia subjetiva, reservada e impredecible de la lectura.	está dispuesto al cambio; esto favorece el proceso de formación de lectores. La lectura del libro álbum conlleva a que los niños establezcan diversas conexiones entre texto, imagen y subjetividad y aprovecha su riqueza visual y el reconocimiento de las relaciones de interdependencia que existen entre los modos semióticos verbal y visual.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Los conceptos y reflexiones reseñados contribuyen con aspectos teóricos y didácticos a la fundamentación, planeación, ejecución y análisis de esta propuesta de intervención. En esta revisión, puede destacarse que dentro de las prácticas de enseñanza de la lectura, se invita al docente a que, por un lado, las planifique, dinamice y flexibilice a partir de estrategias pedagógicas que tomen en cuenta el contexto y las necesidades e intereses de los estudiantes para que desarrollen el pensamiento y logren las competencias de aprendizaje; y de otro, a que esté en la capacidad de cuestionarlas, modificarlas y reconstruirlas a la luz de orientaciones teóricas y curriculares que favorezcan el encuentro entre el estudiante y el texto y de esta manera se propicie la formación de lectores autónomos. También, es importante compartir con sus pares experiencias, planes estratégicos y efectivos para que de esta manera se puedan enriquecer sus acciones pedagógicas y los estudiantes tengan mayor oportunidad de aprendizaje.

Por su parte, la imagen en un sentido amplio, enriquece la imaginación, la creatividad y la motivación del niño, además de dar sentido al lenguaje escrito y complementarlo para favorecer los procesos de lectura. En los libro álbum lo que llamamos texto (tejido) es una combinación de lo verbal y lo visual; la interrelación que establecen los estudiantes con este tipo de texto, les permite expresar desde su punto de vista elementos que recrean el funcionamiento de las narraciones, ya que ellos al convertirse en lectores activos no solo relacionan el texto escrito con la imagen, sino además sacan sus propias conclusiones.

En síntesis, los aportes teóricos e investigativos ofrecen una mirada amplia pero a la vez con características específicas que permiten referenciar y recrear muchas posibilidades de orientar otras configuraciones en las prácticas de enseñanza de la lectura que conlleven a que los estudiantes encuentren mayor sentido en los textos que leen.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La siguiente construcción conceptual gira alrededor de los aportes de algunos autores relativos a aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza de la lectura, las estrategias que permiten la configuración del sentido y la experiencia a la que podría llegar el lector, el concepto de literatura infantil y los componentes que caracterizan los libros álbum: la confluencia de

imágenes y textos para la narración de historias

Leer y el encuentro del sentido

La lectura puede definirse como un acto en busca de sentido en el que el lector juega un papel activo, ya que en todo momento está haciendo consciente su proceso lector para llegar a la comprensión. En los Lineamientos Curriculares (1998), la lectura se define como un acto significativo y semiótico en el que interactúan los conocimientos previos del lector, como deseos, gustos, y unos saberes culturales, políticos, estéticos, etc.; es decir, leer significa ir más allá de la decodificación de la palabra, indica relacionar la información que nos brinda un texto con nuestro conocimiento del mundo.

Goodman, desde una perspectiva psicolingüística (1982), comprende la lectura como un proceso en el que se conjugan pensamiento y lenguaje en distintas transacciones, las cuales se dan cuando el lector pone a interactuar su conocimiento lingüístico y lo que le aporta el texto escrito; es por ello que el lector asume un papel activo en la construcción de significado, de ahí que toda lectura sea interpretación, y lo que este comprenda está influenciado por sus conocimientos previos, es decir, qué tan significativa es la información que está recibiendo en relación con su experiencia.

En esa búsqueda de sentido, el autor sostiene que el lector puede emplear diversas estrategias como:

Muestreo: El lector selecciona los aspectos más relevantes a partir de los índices que tiene el texto de acuerdo a sus expectativas.

Predicción: El lector utiliza sus esquemas de pensamiento para anticiparse a lo que vendrá en el texto de acuerdo a su conocimiento del mundo.

Inferencia: Permite al lector conocer la información que no está explícita a partir de datos que proporciona el mismo texto y que se pueden relacionar de manera lógica.

Confirmación: Permite al lector controlar el uso que está haciendo del muestreo, la predicción y la inferencia; es una especie de autocontrol.

Autocorrección: permite analizar cuándo es necesaria más información o cuando rechazar las conclusiones previas.

Goodman (1982) también habla de cuatro ciclos por los que pasa el proceso lector, estos son: el óptico, que hace referencia al reconocimiento de los signos gráficos; el perceptual, que se relaciona con la decodificación de los signos; el gramatical, que se refiere a la construcción o estructura del discurso; y el de significado, que se da cuando el lector utiliza estrategias de comprensión, de inferencia y de crítica, o sea, cuando descubre y reconstruye el sentido del discurso. Cada ciclo sigue al otro, y su repetición depende de qué tan eficiente es la lectura que está haciendo el lector; esto lleva a pensar en el papel que tienen los docentes de Lenguaje para acompañar a los niños en este proceso de lectura y su encuentro con el texto para darle sentido.

Para Solé (2008), por su parte, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Desde esta perspectiva, se puede deducir que el lector tiene un papel activo en la lectura y siempre tiene una intención que lo guía, ya sea la de disfrutar un momento de ocio, la de hacer una receta o hasta realizar una investigación. Por esta razón, la relación de cada lector con el texto es única, ya que cada uno hace sus propias construcciones de sentido y tiene unos objetivos particulares.

La autora también hace referencia a un modelo interactivo para explicar el proceso lector, el cual se da en forma ascendente cuando se interpretan palabras, frases y párrafos; y descendente cuando se trata de encontrar el sentido del texto, o sea, el lector utiliza a la vez su conocimiento del mundo y del texto de manera simultánea, es decir, al leer, se hace un proceso en forma ascendente, por medio de las distintas hipótesis que se van verificando o rechazando, pero a la vez, también se hace un proceso descendente donde se verifican algunas palabras a nivel lexical.

De igual forma, la escritora define a los lectores expertos como aquellos que realizan constantes predicciones dentro de la lectura y a medida que van leyendo, verifican si esas predicciones fueron acertadas, es decir, si esa información es la que esperaban encontrar. Aquí, los índices (título, subtítulos, forma del texto, etc.) desempeñan un papel importante, ya que ayudan a enlazar los conocimientos previos con los nuevos. Las predicciones se hacen a partir de los conocimientos previos y cuando estas no se realizan, muchas veces la lectura es poco significativa, porque no se comprende y no se es consciente de que no se comprende. Cuando se elaboran hipótesis, se va leyendo y se va comprendiendo, pero cuando esto no se da, se aplica

una acción para corregir, lo que lleva a pensar que la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación.

En cuanto a la comprensión, esta se logra por el gran esfuerzo que hace el lector por tener objetivos claros que lo guíen y por el control de lo que se está leyendo; para ello, recurre a estrategias, actos conscientes que permiten ir verificando que la información que se está procesando está siendo comprendida, o sea, si es la necesaria para alcanzar el objetivo inicial.

En consecuencia, las estrategias son un recurso para aprender. Entre las estrategias que señala la autora están: comprender los propósitos del texto, aportar conocimientos previos, atender a lo fundamental, analizar la coherencia, ir comprendiendo cada aparte, elaborar inferencias y recapitular el contenido, entre otras, las cuales se organizan en momentos específicos de la lectura, así: en el antes, se dan las anticipaciones e hipótesis, que consisten en prever lo que va a pasar en el texto, se realizan preguntas de anticipación, de predicción o de hipótesis que den cuenta de los conocimientos previos para reconocer lo que se sabe y lo que no; en el durante, se verifican las anticipaciones con la información que aporta al texto y los conocimientos que tiene el lector, aquí es importante aclarar las dudas que surgen para obtener mayor comprensión y darle así sentido al texto; en el después, se resume para tener una idea amplia del contenido y así poder tomar partes para darle un propósito amplio a la lectura.

En definitiva, se debe lograr que el niño sea autónomo como lector, pero sin desligar la figura del docente como guía y mediador en este proceso, cuyo papel, según la autora, sea la de brindar motivación para hacer que el material de lectura le resulte significativo.

Los anteriores aportes enriquecen este capítulo en la medida que aportan al encuentro del sentido desde un análisis estructural respecto a las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza el lector. A continuación se habla del encuentro del sentido a partir del establecimiento de una relación más subjetiva entre el lector y el texto.

Para Larrosa (2003) la experiencia es un movimiento de ida y de vuelta: de ida, porque sale de sí mismo; y de vuelta, ya que afecta al sujeto respecto a lo que piensa, siente, quiere, etc., de lo cual surge el principio de “subjetividad”, pues aunque la experiencia es algo externo al sujeto, también lo toca en lo más profundo para que la viva de una manera única, lo que quiere decir que la experiencia también forma y transforma al sujeto, de ahí el principio de “transformación” que, a la vez, devela el principio de “pasión”, el cual deja una herida o una

huella en el individuo, que sin poder medirse puede dar cuenta de esa huella subjetiva cuando hay referenciación de aspectos cotidianos de la vida en los textos leídos, en este caso en los libros álbum.

Cabe señalar en cuanto a la experiencia que ningún hecho en la vida del individuo, así se repita varias veces, le producirá la misma experiencia, pues cada repetición de un mismo acontecimiento provoca una experiencia distinta, si no fuera así, cada repetición de un acontecimiento, afirma el autor, sería un infierno; por tanto, la experiencia tiene algo de primera vez, algo de sorprendente, de no planeado, de no medido.

Es por lo anterior que Pérez (2003), en cuanto a la planeación y medición de la experiencia lectora, plantea que si se quiere desarrollar en el lector el gusto y el placer por leer, esta debe vivirse fuera del trabajo académico, ya que este no es solo su fin y es necesario lograr que el lector alcance un goce estético como una posibilidad de ampliar su universo cultural y de sentido, lo que implica desmontar desde la escuela algunas prevenciones y vivir espacios de lectura más informales, es decir, libres. De esta libertad también habla Larrosa (2003) cuando sostiene que en la experiencia literaria el lector lee para descubrir lo que quiere hacer con las palabras y también para saber lo que ellas pueden hacer con él; lee para encontrar el silencio al que ellas lleva y poder penetrar así en otro espacio y en otro tiempo. Leer porque sí, y aunque se busquen motivos para hacerlo, se lee a la vez para encontrar uno.

Para Larrosa (2003), la experiencia de la lectura parte de la relación del lector con el texto, de lo que él no sabe y debe forjarse incomprensible para que pase algo en él y se pueda transformar para verse diferente después de leer; por ello, la experiencia de la lectura supera la comprensión del texto y va más allá hasta la transformación del que lee, del que se arriesga a salir por la ventana sin miedo, con nada planeado hacia el encuentro de lo fortuito. Sumado a esto, la lectura es en una experiencia de lenguaje que suscita en el lector, en este caso el niño, una multiplicidad de sentimientos y emociones que lo permiten decir lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no puede y pueda sentir con su propia sensibilidad, lo cual puede darse de manera más significativa, si dicha lectura tiene que ver con su mundo infantil, con sus vivencias, sus miedos, frustraciones y anhelos.

En cuanto al papel del docente dentro de la experiencia de la lectura, este no debe tener una idea previa de lo que sería una buena lectura, ni puede pretender dar una idea de lo que

ha sentido, ya que dicha experiencia no es un experimento con el que se comprueba un saber previsto de antemano. Tampoco mostrar cómo se ha llegado a la experiencia propia; más bien, significa sugerir apertura frente a lo que escucha en el texto y dejar una inquietud, en otras palabras, hacer que la lectura como experiencia sea posible. Es por ello que el maestro no es alguien superior a su estudiante en cuanto al saber, y su trabajo con la lectura debe estar alejado de cualquier forma de dogmatismo y satisfacción, ya que ambos están viviendo su propia experiencia de lectura para encontrar sentido.

Macías (2011) también habla de la experiencia de la lectura, pero en términos de la experiencia estética, la cual alude a una sensación, a aquello que se experimenta y tiene la particularidad de estar en relación directa con lo bello, además de que posee la connotación de lo inesperado, de lo nuevo o de lo que siempre sucede de un modo diferente. (p. 79) .Y ocurre cuando el lector penetra en la región del sentido, el cual se entiende como el camino de la comprensión, es decir, el tránsito del alma a la conciencia a través del ejercicio de las facultades: imaginación, memoria, intuición y razón para alcanzar el entendimiento, de modo que se consiga la plenitud de la comunicación. El sentido que aquí se produce es de carácter individual, pues tiene que ver con que en la lectura se construye el propio sentido de la vida, en otras palabras, "ser siendo, entendiendo" (González, citado por Macías, 2011, p. 80).

De acuerdo con lo anterior, las prácticas de lectura son experiencias a las que se accede en todos los espacios que se habitan porque hay disponibilidad de la cultura escrita y es una actividad social cotidiana que posibilita momentos de aprendizaje al lector. Por lo general, la escuela es el lugar donde se inicia el proceso lector y son los maestros los mediadores de ello.

Cabe señalar que el estudiante es protagonista de las prácticas de enseñanza de la lectura, pues es quién las pone a prueba con sus habilidades, para luego valorar qué tan efectivas o no son; por lo tanto, aquí conviene referirse al concepto de infancia, el cual amplían muchos autores, en este caso se toma el de Piaget (1981), para él se refiere a la etapa en la que los niños tienen un desarrollo cognitivo natural, es cuando interactúa en el contexto en el que viven para conocer el mundo, o sea cuando "aprenden a pensar"; el infante pasa por etapas llamadas estadios, en las que su intelecto se va desarrollando y adquiriendo habilidades cognitivas y de esta manera construyen activamente el conocimiento, usando lo que ya saben e interpretando nuevas situaciones y objetos; lo importante no es qué conoce el niño, sino cómo piensa en los

problemas y en las alternativas de soluciones.

Prácticas de la enseñanza de la lectura

Pérez (2004) alude a que la lectura desde la escuela debe abordarse como una práctica sociocultural, porque desde ahí se puede abordar el derecho a la ciudadanía y a la democracia; también, a que el lenguaje es la primera patria a la que pertenece el sujeto cuando nace en un determinado grupo social, ya que, como lo afirma Jiménez (2008) la lectura es un proceso cognitivo de la alfabetización y creación de sentido de la cultura escrita a partir de la interacción con los adultos del entorno. Pero desafortunadamente para muchos este acceso se aminora por las distintas problemáticas sociales, lo que lleva al aumento de los niveles de analfabetismo en muchos países. En este sentido, la lectura y la escritura hacen parte de las desigualdades sociales, lo que ha llevado a formar unas democracias débiles; por esta razón es importante generar espacios en la escuela de oportunidades de aprendizaje para tratar de aminorar estas desigualdades y contribuir, así sea un poco, a subsanar estas problemáticas, lo que no quiere decir que esta tenga la mayor responsabilidad o sea culpable, ya que ella depende antes que nada de las distintas políticas educativas. Por consiguiente, una posible salida a esta situación es formar a los docentes para que tengan una posición clara y una visión social frente a las prácticas de lectura que permita a los estudiantes apropiarse de ella como medio para ejercer una postura crítica frente a los diferentes hechos sociales.

Ahora bien, para hablar de prácticas de enseñanza de la lectura conviene, por un lado, entender que al iniciar el proceso de lectura y escritura es necesario haber desarrollado las habilidades de escucha y habla (oralidad); estas se dan en las relaciones que se establecen con las personas, de modo que se van atesorando hasta llegar a la lengua escrita, la cual se representa mediante una codificación alfabética y en un sistema fonológico con sentido. Y de otro, comprender que aprender a leer y a escribir son procesos básicos que se dan a la par y que, por lo general, se inician en los primeros años de escolaridad, en los cuales el individuo los desarrolla a su propio ritmo; por ello, deben ser acompañados y estimulados constantemente por el maestro para favorecer el acceso a la cultura escrita.

Lerner (2001) dice que la enseñanza de la lectura tiene como objetivo primordial formar lectores, por lo que es importante enseñarle al niño a construir significados al leer desde que inicia este proceso; para ello, es necesario inducirlo para que participe en situaciones

inmersas en la cultura de lo escrito a partir de actividades de lectura y escritura, como disponer una variedad de textos, producción oral que luego pueda convertirse en un escrito, entre otras. Al respecto, el maestro debe acompañar el proceso lector desde que inicia y durante toda la escolaridad; además de tener una intencionalidad en cada actividad propuesta, ha de asegurarse de que los estudiantes den significado y sentido a todo lo que leen y escriben, en otras palabras, tener unas prácticas de enseñanzas de la lectura pertinentes e intencionadas.

A propósito de dichas prácticas, se retoman los aportes de Solé (2008) y de Goodman (1982). Para la primera, el objetivo de que los niños lean de manera convencional en la escuela ha generado debates respecto a la edad en que debería comenzar este proceso y del método más adecuado para enseñar a leer. Aunque tales debates promueven repensar la enseñanza, carecen de una fuerte justificación teórica, lo que lleva a desaprovechar esta oportunidad de intervenir en el proceso lector para que sea realmente significativo. Afirma, además, que el problema de la lectura radica en la conceptualización que se tiene de ella por parte del docente, del currículo y del método, lo que ha llevado a dejar de lado la comprensión y las estrategias que la facilitan. Para el segundo, en las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula el texto debe ser significativo para el lector, pues así puede desarrollar distintas estrategias que le permitan encontrar sentido; de esta forma, podrá hacer un uso funcional de la lectura. Esto lleva a reflexionar sobre el rol del maestro de Lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de los estudiantes: se deben implementar estrategias con una intencionalidad clara que les permitan dar sentido a lo leído, explorar otros tipos de texto (como el libro álbum) para entender otros sistemas de significación.

Así, el maestro es el mediador que, como lo afirma Sánchez (2014), acerca, interviene, apoya y jalona procesos. Por lo tanto, es fundamental hacer una apropiada planeación de clase que sea interesante para los estudiantes, para que la reflexión sea una constante sobre sus prácticas de lectura, en las que leer sea un proceso al que se le dé significado y así promover la configuración del lector, quien, día a día, y entre experiencias lectoras, se va formando en la autonomía.

Significación, texto e imagen

En los Lineamientos Curriculares (1998), se entiende que la significación es la función principal del lenguaje, además de la comunicación. Esta se refiere a las diversas maneras en que

se le da significado y sentido a los símbolos, lo que depende también de las interacciones que se establecen entre los sujetos y los procesos de la cultura; enriquecidas por situaciones, recursos y el mismo lenguaje.

Barragán (2010) estima que la relación de un signo con su objeto en virtud está mediada por unos contextos: social, institucional, técnico y pedagógico. En este sentido, habla no de visión, sino de mirada y para ello retoma los aportes de Aumont (1992), quien afirma que la mirada es más que un evento meramente fisiológico, pues integra funciones psíquicas como la intelección, la cognición, la memoria y el deseo; por tanto, es un proceso subjetivo mediado por el pensamiento y por la realidad para llevar a la construcción de nuestro imaginativo que, a su vez, es el resultado de la influencia del imaginario colectivo sobre la percepción de las cosas. Cada persona, entonces, asume una mirada distinta a partir de su interacción con el mundo, por lo cual no puede esperarse que la interpretación y asimilación de la imagen sea igual en todos los individuos.

Igualmente, Barthes (1986) habla de la mirada como el carácter polisémico de la imagen en la que hay una cadena flotante de significados de la que cada lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás para encontrar sentido o "significación", la cual se da como resultado de la relación entre significante y significado, dentro de una sociedad y una historia particulares.

De este autor también se traen los conceptos de denotación y connotación; la primera, es el mensaje a simple vista, lo obvio; y la segunda, lo comprendido a partir de un saber antropológico. En este sentido, afirma que la imagen, cuando es creada, como en el caso del libro álbum por un ilustrador, y no es tomada de la realidad tal cual como la fotografía, tiene un sentido connotado, una naturaleza codificada, la cual se manifiesta en tres niveles: en el primero, se trata de reproducir un objeto haciendo un conjunto de transposiciones; en el segundo, se hace el dibujo (codificación), que exige separar el significante del significado; y, en el tercero, se trata de dar el mensaje correcto. Asimismo, señala en la imagen tres niveles de sentido: el primero, un nivel informativo, que recoge todos los conocimientos previos; el segundo, un nivel simbólico, que es el de la significación y, como se explicó anteriormente, se da como fruto de la conjugación de un significante y un significado; en este nivel, además, está lo que el autor quiere decir, "lo obvio", lo que va por delante; y por último, está el sentido que excede a la copia

referencial, a lo obvio y lleva a la interrogación; es algo que va más allá del sentido, es la significancia, es lo "obtuso" en que se abre el campo del sentido y se sobrepasan la cultura, la información y el saber; es el disfraz.

Siguiendo esta perspectiva, si se mira la literatura infantil posmoderna, esta contiene gran cantidad de juegos literarios que deben comprenderse para el encuentro del sentido, al respecto (Colomer, 1999 citada en Silva, 2005) habla de las características de este tipo de literatura y precisa que en ella hay grandes ambigüedades entre la realidad y la fantasía, muchas alusiones intertextuales, mayor protagonismo de la imagen, presencia de la parodia, mezcla de muchos tipos de texto, géneros y personajes; lo que lleva a proponer un tipo de lectura donde el lector es invitado a resolver los enigmas, armar las distintas partes de historia, integrar las distintas voces, inferir los distintos hechos, reconocer las distintas referencias intertextuales, salirse de la narración y desde afuera tomar una posición distanciada e integrar la información que le ofrecen texto e imagen. Por tanto, la actual concepción de la literatura infantil, el lector adquiere una posición más activa, pues recibe la invitación a develar aspectos no presentes en la narración, lo que lleva al autor a perder autoridad y ceder al lector parte de sus atribuciones desdibujándose así, las fronteras entre lectores y autores.

Es por lo anterior que se eligen los libros álbum como núcleo de la secuencia didáctica, en el que la imagen no se puede interpretar al margen de lo verbal, pues texto y discurso son producto de la relación entre lo verbal y lo visual; ya que es importante tomar la imagen como mediadora dentro del proceso lector, dado que moviliza procesos de pensamiento, narra, cuenta, participa en la creación del universo de sentido que quiere manifestar el autor, de ahí su relevancia en la literatura infantil con respecto a la relación texto, imagen y significación. Silva (2005) en su tesis doctoral llamada "Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario", define los libros álbum como aquellos donde lo escrito y las ilustraciones, constituyen el texto, es decir que los dos códigos interactúan para transmitir una historia o una narración. Este tejido compuesto de dos códigos ha sido denominado ícono-texto o imagen-texto. Cuando se habla de la iniciación de los niños en los libro, es a través de obras formadas sólo por imágenes, en este sentido los libros álbum son ideales para ellos ya que texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia; o sea, utilizar diversos recursos como la utilización conjunta de texto e imagen intenta solucionar el desajuste entre la capacidad de niños para entender las narraciones orales y la capacidad de entender historias

leídas por sí mismos (Colomer, 1999 citada en Silva, 2005). En consecuencia, este tipo de libro se hace trascendental como forma de iniciación en los libros durante la etapa infantil y sumado a ello estimula la imaginación infantil ya que allí el niño se encuentra por primera vez con la fantasía estructurada reflejada en su propia imagen.

De otro lado, Díaz (2007) destaca que el libro álbum es un concepto que se desarrolla con el aporte de varios especialistas como el autor, el ilustrador y el editor; físicamente, lo respaldan elementos que proporcionan aspectos a la narración de la historia y que llevan al lector a posibles interpretaciones; estos son: el formato, que hace referencia a las medidas y a la forma de la superficie, del que existen tres tipos principales: cuadrado, rectangular y apaisado; la cubierta, que es la parte exterior delantera que cubre los pliegos del libro y en la que se encuentran los datos de la portada; las guardas, que son las páginas que se encuentran al reverso de la portada y contraportada, crean atmósferas que dan indicios y precisan la mirada en el detalle; la doble página establece aspectos narrativos, permite el progreso secuencial, la relación entre imagen y texto, otorga un ritmo fragmentado en la lectura sujeto a momentos de calma que guían a significados profundos; el soporte, que es el espacio que reúne pautas de diseño y composición; el punto y la línea, que son los que limitan el contorno de las figuras; el color, que es un fenómeno vinculado con la luz, es utilizado para generar sentimientos, sensaciones o significados simbólicos.

Por consiguiente, en el libro álbum, la imagen es la que domina el espacio visual, en el cual hay una interrelación entre el texto y las imágenes, ya que enriquecen la historia, y cada detalle tiene significado; sin embargo, existe también una interdependencia, o sea, que el texto debe estar acompañado de las imágenes para ser entendido y viceversa. Las características excepcionales de este género permiten que el niño acceda a estos recursos narrativos y cobren sentido para él y para la interpretación de todo el conjunto, por lo que constituyen un aporte fundamental en la formación lectora, para lo cual es necesario un lector comprometido al que se le exige que sea participativo e interpretativo y que ponga a dialogar los diferentes elementos observados.

En el libro álbum, hay detalles que se deben inferir, lo que conlleva a que se haga una

lectura pausada que obliga al lector a descubrir elementos llenos de significado[3]. El autor también plantea que se dan unos niveles o capas de significación con diferentes unidades de sentido, que no son más que habilidades que adquiere un niño para interpretar imágenes. En el primer nivel, denominado bajo, el niño reconoce e identifica lo que ve y ubica lo que está viviendo en un tiempo presente; en el nivel medio, separa la imagen de lo icónico y la contextualiza según sus experiencias, enlaza lo que ve con lo que ha vivenciado, en un tiempo pasado; en el nivel alto, se dan las inferencias, por ello crea hipótesis, se adelanta a aquello que está en la imagen e imagina para dar una respuesta. Por tanto, es indispensable que haya un buen mediador entre el libro álbum y los lectores para crear estrategias asertivas, preguntas abiertas que generen la anticipación, la asociación y la creación de suposiciones para que exploren su interior y puedan dar respuestas apropiadas.

Finalmente, se retoman los planteamientos de Rosero (2010) el cual habla de la relación entre texto e imagen o como la llama él mismo, la relación entre texto e ilustración; la razón según el autor de usar esta palabra es que tiene un sentido clarificacionista que genera un puente de conexión entre la idea del ilustrador y un objeto común reconocido a nivel social, con la intención de hacer un señalamiento específico a cualquier tema o contexto. El autor describe el libro álbum como un tipo de libro donde la ilustración ocupa el total de la hoja y los textos son simplificados en un par de frases. Para él, el libro álbum "es un tipo de libro donde la ilustración y el texto adquieren un nivel de significación que se activa con la relación de ambos lenguajes" (p. 2), de ahí que enumera las cinco formas en que la ilustración se combina con el texto e influyen de diversas maneras en el lector.

La primera de ellas es el vasallaje en el que la ilustración es hecha a partir de un texto ya escrito, y cumple solo un papel decorativo al servicio del texto y no representa con profundidad lo que sucede en el relato. El vasallaje permite explorar la creación y, a pesar de no necesitar la ilustración, se alimenta de ella, con lo cual logra que el lector tenga gusto por la lectura, lo que sería indispensable en cuanto al fortalecimiento de la enseñanza de las prácticas

[3] La lectura del texto que se relaciona con la imagen en el libro álbum supone un ejercicio de comprensión que debe atravesar por los tres niveles que distinguen los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998): literal, inferencial y crítico intertextual. El primer nivel hace referencia a la literalidad transcriptiva y a la literalidad en el modo de la paráfrasis en el que deben reconocerse palabras, frases e imágenes para una construcción sínica. En el segundo nivel de comprensión lectora, relacionado con la inferencia, el lector debe establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento. Finalmente, en el tercer nivel crítico intertextual, el lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo en que lo dice

de lectura.

La segunda forma es la clarificación, que se da cuando la ilustración recrea y resinifica los hechos que evoca directa o indirectamente. Se retoman hechos que están fuera del texto para generar conexiones nuevas en el lector a partir de sus conocimientos previos, lo que lleva al libro álbum a adquirir una fuerza inesperada al llamar la atención del lector para que interprete esas pistas o esos guiños que el ilustrador deja y cuando esto ocurre, se produce lo que Rosero (2010) llama "catarsis lectora" que implica traspasar lo propuesto en la narración y gracias a los lugares que se tornan comunes para el lector se puede descubrir e interpretar el significado, lo cual se convierte en un gran deseo por alcanzar dentro de esta propuesta de profundización.

La tercera forma denominada simbiosis, se genera en un contrapunteo de lenguajes, ya que tanto texto como ilustración se aportan información mutuamente, es decir, el uno suministra al otro lo que le falta y viceversa. Esta relación entre texto e ilustración convierte al libro álbum en un objeto valioso, ya que afecta tanto el pensamiento visual como el lógico discursivo.

La cuarta forma es la ficción, catalogada así por el libro "Ficciones" del escritor Jorge Luis Borges (2001); ya que igual que en el ensayo borgiano, se genera una ficción que sobrepasa la narrativa del cuento desde lo visual y lo escrito; es decir, acá la ilustración le da veracidad a la historia, haciendo creíbles los datos por más fantasiosos que parezcan.

Por último, la quinta forma es la taxonomía, en la que texto e ilustración se unen de tal forma que dan clasificación a un concepto, cuento o personaje. Acá la ilustración no se relaciona con la narración, pero sí con el pensamiento que el autor ha manifestado de forma implícita; además, convierte al lector en un jugador activo, ya que reconstruye el significado del artefacto llamado libro, o como lo dice Barthes, quita el disfraz. De esta manera, el libro álbum constituye la forma ideal de mezclar a la vez el lenguaje visual y el literario.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

RUTA METODOLÓGICA

Bajo la premisa de comprender, reflexionar y transformar un fenómeno educativo puntual, como son las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula, este trabajo de profundización surge y se desarrolla bajo la perspectiva de un enfoque cualitativo, tal como lo concibe Hernández (2010) quien, refiriéndose a su esencia, explica: "se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (p. 364). Así, esta perspectiva ofrece la posibilidad de entender la manera como los participantes, en este caso, estudiantes y maestros, perciben las prácticas de lectura. De acuerdo con lo planteado por el autor y atendiendo a las necesidades del campo educativo, la metodología es flexible, es decir, posee una estructura que orienta el trabajo pero que es posible modificarla durante su desarrollo.

Por consiguiente, se adopta el diseño de investigación acción educativa -IAE- (el cual se ampliará más adelante), como el camino más pertinente en la búsqueda de sentidos, significados y relaciones que emergen en el aula en relación con el texto y la imagen dentro del quehacer de los maestros y en la cotidianidad de los estudiantes para vislumbrar inicialmente las prácticas de enseñanza de la lectura predominantes en este espacio y las maneras como se materializan allí en formas de pensar, ser, hacer o estar y, en consecuencia, intervenirlas para lograr su transformación.

Los fundamentos de dicha elección pueden resumirse de manera clara en el enfoque que Tobón, Pimienta y García (2010) asigna a la investigación acción educativa cuando asume que "en la IAE el objeto de investigación es la propia práctica docente, y a la vez que se investiga se busca transformar e innovar dicha práctica" (p. 186); además, resalta en los docentes los tres roles que desempeñan a la vez en este proceso: investigadores, observadores y maestros. Por lo tanto, en esta propuesta de intervención, basada en la estrategia de secuencia didáctica, la comprensión de la propia práctica docente es el punto de partida, y también de llegada, de la mediación pedagógica que se realizará con miras a transformarla.

Por su parte, Restrepo (2004) enfatiza que este diseño investigativo IAE, el cual define

como un proceso holístico y disciplinado que realiza el docente al enseñar y, a la vez, investigar en el aula, donde acomoda la teoría, transforma el conocimiento y sus prácticas pedagógicas; constituye una herramienta que facilita al maestro la construcción del saber pedagógico, que corresponde básicamente a un discurso y conocimiento propios del maestro y se instaura a partir de sus saberes y su experiencia, en otras palabras, podría decirse que es un saber práctico y particularizado cuyo favorecimiento se realiza de manera permanente, enriquecida, en este caso, por las observaciones e interpretaciones de otros docentes con intereses formativos.

En esta perspectiva, se propone la implementación de una secuencia didáctica y para estructurarla se toman los aportes de Tobón, Pimienta y García (2010) quien desde un enfoque socioformativo la define como un conjunto articulado de actividades que con la mediación docente se busca el logro de metas educativas utilizando determinados recursos. Una de sus grandes bondades es la flexibilidad para adaptarse a la realidad que se desea servir, lo que en la práctica implica mejoras sustanciales en los procesos de formación de los estudiantes. Su metodología, retoma las enseñanzas del constructivismo y por ello se insiste en la necesidad de tomar problemas retadores que sean identificados en el contexto.

En cuanto a los estudiantes se favorece el aprendizaje cooperativo ya que estos trabajan en equipo realizando distintas actividades donde complementan junto a otros, habilidades, actitudes y conocimientos con el fin de resolver distintos problemas, lo que permite desarrollar distintas competencias. Para Tobón, García y Pimienta (2010) éstas son estrategias integrales que se realizan ante problemas o situaciones del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua; en este sentido el docente debe saber llevar a cabo una mediación con los estudiantes para que ellos aprendan y refuercen sus habilidades, aptitudes y competencias partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes.

De otro lado, la secuencia didáctica se estructura en las fases de observación del problema a intervenir, las competencias a desarrollar, actividades de enseñanza y de aprendizaje, criterios y evidencias para orientar la evaluación y finalmente organización de los recursos necesarios. En cuanto a la aplicación de la secuencia, las actividades de enseñanza y aprendizaje se organizan en los momentos del antes, para que los estudiantes comprendan que se va hacer; el durante para que exploren, desarrollen y se sumerjan en la temática, además de que contrasten y

corrijan errores del momento y el después para determinar los logros alcanzados, identificar necesidades de mejora y generar acciones concretas para el cambio y perfeccionamiento, lo que permite en el estudiante el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Por tanto, si se quiere una transformación real en las prácticas tradicionales, las cuales se enfocan en la enseñanza de contenidos, es fundamental orientar dichas prácticas hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes, lo cual puede ser facilitado con la implementación de una secuencia didáctica en la que el rol de los estudiantes es más activo y protagónico.

Por ello se toma esta estrategia didáctica y se elige como población de estudio al grupo 2º 3 (cuyos criterios de participación, además de que estén matriculados, corresponden a la posibilidad de encontrar, en un mismo grupo, diversidad de estudiantes en cuanto a género, creencias, edades, condiciones cognitivas y culturales), puesto que se considera importante comprender y reflexionar sobre un grupo real y cotidiano como fuente directa de datos y situaciones, máxime cuando ha sido liderado por la misma maestra desde el grado primero, quien lo postuló, y, de acuerdo a su experiencia y percepciones, identifica sus desempeños, gustos, fortalezas, preferencias, entre otros aspectos, elementos que se consideran importantes en esta propuesta, ya que permiten un mayor acercamiento a sus procesos.

Por su parte, se implementa la herramienta del portafolio, la cual se usa para la evaluación dentro del proceso de implementación de la secuencia didáctica, pues permite la valoración de las construcciones textuales de los estudiantes en correspondencia con su propio proceso, atendiendo a las relaciones que establecen entre texto e imagen. Su estructura consta básicamente de una identificación, con sus objetivos, presentación de los títulos y las competencias que se van a desarrollar en cada sesión, las plantillas propuestas para el trabajo de cada día y, finalmente, una escala de apreciación para la evaluación general. Cada estudiante tiene su propio portafolio, en el que plasma sus propias construcciones al finalizar cada sesión a partir de una plantilla ya preestablecida.

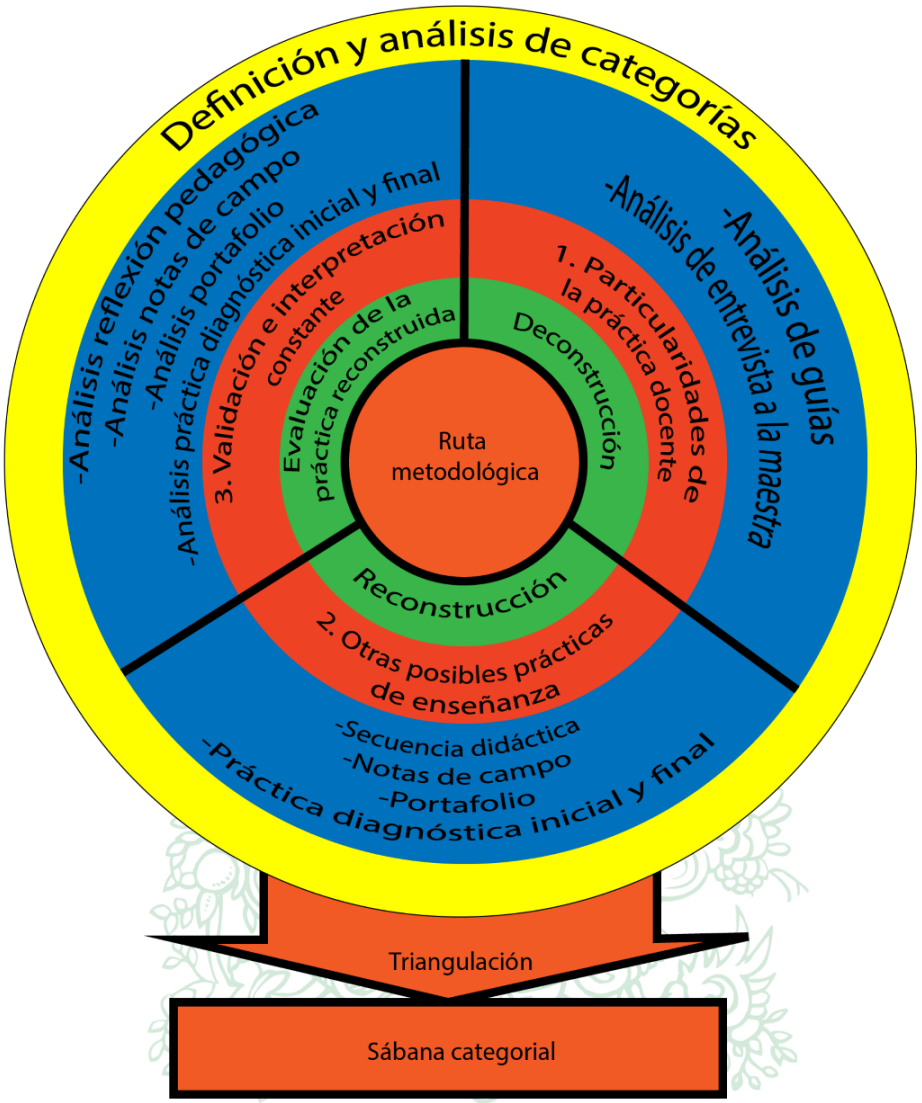
De este modo, para el análisis de los portafolios, se realiza un muestreo de 10 de ellos para atender dos factores que, según Hernández (2010), pueden intervenir en la determinación del número de casos: por un lado, la capacidad operativa de análisis de la información; y por otro, la naturaleza del fenómeno, es decir, el tiempo que ha llevado su recolección, cuyos criterios de selección son: los estudiantes que desde el año anterior iniciaron la aplicación de la

secuencia didáctica con la prueba diagnóstica inicial, los que continuaban en el mismo grupo al año siguiente en el grado tercero y que participaron en todas las sesiones de lectura, los estudiantes que resolvieron la plantilla de cada sesión sin importar cómo lo hicieron. De este modo, la propuesta de intervención no pierde de vista el objetivo central que el autor le asigna al muestreo: entender con profundidad un fenómeno y aprender de él basándose en la selección de ambientes y casos.

Ahora bien, el equipo de trabajo está conformado por cuatro docentes del municipio de Itagüí: Yady Viviana Gómez, de la I. E. María Josefa Escobar; Olga Milena Serna, de la I. E. Simón Bolívar; y Beatriz Elena Gómez y Martha Eugenia Patiño, de la I. E. Felipe de Restrepo, siendo esta última la maestra titular del grupo 2º 3. La maestra titular por su parte, cumple la función de aplicar la secuencia didáctica y es a quien se le observan directamente sus prácticas de enseñanza de la lectura (por ello, solo se analiza y sistematiza en su institución, a las otras dos se les hará extensiva la presente propuesta para dinamizarla a partir de los hallazgos que aquí se encuentren y de sus propios contextos) y las demás maestras co-participan en la construcción de la propuesta, en la observación de su aplicación y en el análisis de la información.

En relación con lo anterior y atendiendo a lo que plantea Restrepo (2004), las fases que constituyen la ruta metodológica son:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Esquema 1 Momentos de la IAE

1. Particularidades de la práctica docente

Este momento trasciende la crítica de la propia realidad y se inserta en un autoexamen en el que se analizan las tensiones presentes en la práctica y sus posibles razones, sus debilidades pero también sus fortalezas y posibilidades sin ningún ánimo de juzgar ni justificar. En este sentido, se realiza un acercamiento a la realidad de las prácticas de la maestra por medio de una entrevista estructurada (ver anexo 1) y la revisión directa de las guías que ella elabora para el desarrollo de sus clases de lenguaje (ver anexo 2); estas dos herramientas son analizadas y reflexionadas a la luz de las dos categorías iniciales del proyecto (prácticas de enseñanza de la lectura y significación, texto e imagen), lo cual permite elaborar un diagnóstico que deja percibir

las necesidades, fortalezas y debilidades en un diálogo constante entre teoría y práctica.

2. Otras posibles prácticas de enseñanza

Este segundo momento demanda, según Restrepo (2004), búsqueda y apropiación de algunas concepciones o teorías que inspiran la construcción y que, apoyados en los fundamentos sólidos existentes, se entretejen para poner a dialogar una vez más la teoría con la práctica en una propuesta de una práctica alternativa que responda a las exigencias del contexto. Es en esta dinámica que la secuencia didáctica es la estrategia central de la propuesta de intervención, la cual es de orden pedagógico atendiendo a las características de este trabajo de profundización, por ello, su diseño, aplicación y evaluación se orientan primordialmente a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura. En este proceso, se implementan las notas de campo (Ver anexo 3), el portafolio elaborado por los estudiantes, la práctica diagnóstica inicial (Ver anexo 4), la práctica diagnóstica final (Ver anexo 5) y la reflexión pedagógica realizada por la docente titular, herramientas que permiten la recolección de información de manera organizada. Aquí, la puesta en marcha de la práctica reconstruida conlleva observar, pensar y actuar de manera constante ajustando en el camino algunos aspectos de la secuencia, ya que tanto el diseño como el enfoque y la estrategia adoptados, así lo permiten.

3. Valoración e interpretación constantes

El carácter cíclico de todo el proceso permite que este momento no sea el último, sino que lo traspasa y con un mayor énfasis al momento de realizar el análisis de la reflexión pedagógica, el portafolio de los estudiantes, las prácticas diagnósticas inicial y final, además de las reflexiones pedagógicas. Finalmente, se realiza la triangulación de datos a partir de todos los instrumentos aplicados y su análisis individual, para luego cruzarse a través de una sábana categorial, la cual lleva a efectuar algunos hallazgos a partir de la recurrencia de las categorías analizadas desde el inicio del trabajo y también de otras emergentes en su desarrollo. El constructo resultante es un análisis a modo de reflexión formativa y propositiva, el cual suscita otros propósitos y toma de decisiones para considerar la pertinencia de la práctica en su aplicación.

FUENTES Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

A continuación, se estructuran los procedimientos, fuentes y herramientas utilizados durante la propuesta de intervención mediante la siguiente tabla:

Tabla 2 Fuentes y herramientas de recolección de información

Fuente, Herramienta o estrategia.	En qué consiste	Para qué se hace	formatos relacionados
Observación participante	Es una herramienta formativa, continua, la cual, según Hernández (2010), implica para el observador desempeñar un papel activo y reflexivo de manera constante, pues quien observa se encuentra inmerso en la situación. Este análisis se hace en el interior del grupo elegido a partir de las categorías: prácticas de enseñanza de la lectura, significación del texto y la imagen, y de una categoría emergente: construcción de sentidos a partir de la lectura.	Permite detectar y comprender determinadas situaciones, encontrar respuestas o soluciones a interrogantes relacionados con las prácticas que nos convocan, rastrear la receptividad que está teniendo la propuesta, los aciertos, desaciertos, convergencias y divergencias y también el alcance de la propuesta, etc.	Formato Notas de campo.
Entrevista estructurada	Herramienta de recolección de información en la que el entrevistador realiza un conjunto de preguntas intencionadas, estructuradas y específicas referentes a la temática base de interés (Hernández, 2010), en este caso, de las prácticas de enseñanza de la lectura.	Se busca registrar la forma en la que la maestra titular del grupo concibe y ha orientado sus prácticas de enseñanza de la lectura.	Formato de entrevista.
Documentos, registros, materiales y artefactos	Se toma como fuente las guías de trabajo existentes mediante las cuales la maestra titular del grupo orienta el área de Comunicaciones. Según Hernández (2010), el análisis se realiza a documentos y materiales organizacionales de uso grupal, pues afectan a la institución en general, así hayan sido elaborados por una sola persona.	De acuerdo con Hernández (2010), este tipo de material "le sirve al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano". (p. 433)	Formato de Análisis de Guías de trabajo.

Fuente, Herramienta o estrategia.	En qué consiste	Para qué se hace	formatos relacionados
Prácticas diagnósticas inicial y final	Dichas prácticas son aplicas por la docente titular del grupo a partir de la lectura a sus estudiantes de dos libros álbum (El conejo más rápido del mundo, de Javier Sáez Castán; y Olivia, de Ian Falconer), ya que se considera que el ambiente que puede propiciar la maestra, puede favorecer el clima, la tranquilidad y espontaneidad con la que estos actúen e intervengan; mientras las otras tres maestras observan y toman notas. Al finalizar la implementación de la secuencia didáctica "Otra mirada al libro álbum", se aplica la práctica diagnóstica final, similar a la inicial. Ambas prácticas son herramientas que buscan analizar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes tanto del texto como de la imagen.	Se implementa con el propósito de recolectar información que sirve como diagnóstico de los estudiantes con respecto a la relación que establecen con el libro álbum y al desarrollo de preguntas intencionadas de manera oral, las cuales buscan activar procesos de interpretación en diferentes niveles.	Guiones de práctica diagnóstica inicial y final.
Secuencia didáctica	Estrategia de enseñanza que permite la estructuración, implementación y evaluación de las prácticas del maestro. Es una propuesta flexible que se adapta a la realidad del contexto, configurada mediante un proceso reflexivo en torno al uso intencionado del libro álbum, en el que se le da participación a los estudiantes y docentes. La secuencia de la propuesta de intervención es elaborada con base en el trabajo de Tobón, Pimienta y García (2010).	Su finalidad es posibilitar la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura a partir del uso intencionado del libro álbum, de tal manera que incida en las relaciones que establezcan los estudiantes entre texto e imagen.	Notas de campo. Portafolio del estudiante.

ASPECTOS ÉTICOS

Por último, es importante resaltar que se referencia e implementa la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005), dada la importancia que

se atribuye aquí a la subjetividad, las creencias, los pensamientos y la cultura como parte fundamental del ser humano. Por ello, se elaboran el consentimiento informado y el asentimiento consentido (ver anexo 6) y, en la implementación y análisis, se prioriza la noción de responsabilidad social declarada en su Artículo 14, el cual enfatiza que el progreso tanto de las ciencias como de las tecnologías debe girar en torno al fomento del bienestar de las personas y de la especie humana, de lo que se deriva, a la vez, el deber de divulgar a la comunidad educativa los resultados del proceso, haciendo hincapié en sus posibilidades formativas.

SECUENCIA DIDÁCTICA

A continuación se presenta la estructura de la secuencia didáctica que se implementó en el grupo 2° 3.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LENGUAJE **Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum**	
IDENTIFICACIÓN	**NOMBRE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:** "Otra mirada al libro álbum" **Área:** Lenguaje. **Nivel de estudios:** Básica primaria **Grado:** Segundo **Responsables:** • Beatriz Elena Gómez Posso. • Yady Viviana Gómez Ramírez. • Martha Eugenia Patiño Maya. • Olga Milena Serna Caro. **Número de sesiones:**10 **Tiempo asignado a cada sesión**: 3 horas.
LINEA TEMÁTICA	• Prácticas de enseñanza de la lectura. • Interpretación de imágenes y su interrelación con el texto.
PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	
DE LA ENSEÑANZA	**DEL APRENDIZAJE**

¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de la lectura a través de la implementación de una secuencia didáctica focalizada en libros álbum y en las experiencias literaria y estética a las que dan lugar?	¿Cómo propiciar que los espacios de lectura compartida y dirigida de los libros álbum se conviertan en experiencias literaria, estética y de vida para los estudiantes?

CONTEXTUALIZACIÓN

La secuencia didáctica llamada "Otra Mirada al libro álbum" ha sido denominada así porque se pretende rescatar el valor y las bondades de los tipo de texto llamados libro álbum, que en la escuela pasan desapercibidos desconociéndose así, que estos son fundamentales para iniciar el proceso lector, ya que la imagen tiene un papel esencial en la explicación de historias, y al relatar experiencias de vida estos se hacen significativos para los niños. Colomer (2002). Esta se aplica en la Institución Educativa Felipe de Restrepo del municipio de Itagüí; inicialmente, en el grupo 2º 3 al finalizar el último período académico del año 2017 y se continúa con el grupo iniciando el 2018 en el grado siguiente. Está conformado por 34 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años; su principal característica es la apertura ante el trabajo en equipo, se muestran solidarios, dinámicos, motivados al aprendizaje y dispuestos hacia otras experiencias de lectura.

En su proceso lector, la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel básico de codificación bajo el enfoque del método global que la maestra utiliza en sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, lo que ha permitido acercarlos no solo a la alfabetización, sino también a la comprensión mediante estrategias didácticas que favorecen las anticipaciones, predicciones, formulación de hipótesis, inferencias, diálogo grupal sobre el texto que pueden intervenir con sus opiniones.

El grupo se encuentra en un nivel de autonomía dirigido, lo cual requiere una constante mediación y orientación por parte del maestro para el desarrollo de las guías de trabajo que se realizan dentro del aula.

OBJETIVOS

GENERAL	ESPECÍFICOS
Configurar una ruta de lecturas, análisis, conversaciones y escrituras sobre una variedad de libros álbum para los estudiantes del grupo 2º 3 que les posibilite cualificar sus procesos de	1. Propiciar espacios para el encuentro con variedad de libros álbum, autores, ilustradores, historias y universos de sentido. 2. Realizar prácticas de lectura colectiva de libros álbum incluyendo estrategias y elementos, favoreciendo los procesos de interpretación y comprensión de los mismos (esto supone la

interpretación y vivir experiencias de lectura literaria con sentido.	interpretación de la imagen). 3. Valorar mediante el portafolio el nivel de comprensión de los libros álbum utilizados y las expresiones subjetivas de experiencia en los estudiantes del grupo 2º 3 dentro de la aplicación de la secuencia didáctica.

JUSTIFICACIÓN

En busca de caminos hacia la reflexión y la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura se diseña, planea y desarrolla esta secuencia didáctica con el fin de enriquecerlas a partir de su aplicación con los estudiantes del grupo 2º 3 para brindarles elementos relacionados con el reconocimiento de las características, los elementos básicos de la imagen, el uso de sistemas no verbales y el rol que desempeñan estos en los procesos de representación conceptual.

Con la aplicación de la secuencia didáctica "Otra mirada al libro álbum", se pretende mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura por medio del encuentro intencionado con el libro álbum para propiciar una mejora en los niveles de comprensión lectora y de interpretación de la imagen para ello, se busca aportar elementos y herramientas que les permitan enfrentar la lectura de la imagen en diferentes tipos de texto, bien sean académicos o literarios.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y LEGAL

La secuencia didáctica "Una mirada al libro álbum" se sustenta en documentos vigentes del área de Lenguaje, planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que invitan a vivenciar la lectura como un acto significativo y semiótico más allá de la alfabetización, dándole significado y sentido a los símbolos, mediante experiencias como el juego, la música y la literatura. Estos fundamentos son: los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) del grado tercero, los Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje V.2 (2016) y el Plan de Área de Comunicaciones de la Institución (2017).

En la planeación de cada sesión, se describe el propósito que se pretende favorecer; estos espacios de significación propuestos, están apoyados en referentes teóricos que hacen aportes importantes sobre las prácticas de la lectura, donde Larrosa (2003), indica que deben ser acciones conscientes para que haya interacción entre el lector y el texto; Lerner (2001), convoca a mediar unas prácticas de lectura intencionadas a formar lectores y a disponer de variedad de textos, propiciando un adecuado acompañamiento en el proceso; Sánchez (2014), a su vez, invita a intervenir y a jalonar desde una apropiada planeación de clase, que sea interesante para los estudiantes y que haya una constante reflexión por parte de los docentes.

Se elige el libro álbum, como protagonista de esta secuencia didáctica, ya que la imagen como mediadora dentro del proceso lector moviliza procesos de pensamiento, de ahí su gran importancia dentro de la literatura infantil y lo que respecta a la relación texto, imagen y significación. Silva (2005) define el libro álbum como aquel donde el texto escrito y las ilustraciones constituyen el texto, es decir, que los dos códigos interactúan para transmitir una historia o una narración. Este texto compuesto de dos códigos ha sido denominado ícono-texto o imagen-texto.

Cuando se habla de la iniciación de los niños en el proceso lector, los libros álbum son ideales para ellos ya que texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia. Según Rosero (2010), la imagen es un objeto digno de explorar por las distintas relaciones que se dan entre texto e imagen y por ende en los distintos niveles de significación; por lo tanto, en todas las actividades propuestas en la secuencia didáctica, la interpretación de las imágenes son el eje central. Es por ello, que se habla con detalle a los estudiantes sobre los autores del texto y el ilustrador ya que por ser una imagen creada, esta tiene un sentido connotado de interpretación; es lo que denomina Aumont (citado por Barragán 2010), como "la mirada", ya que cada persona asume una interpretación diferente a partir de su interacción con el mundo.

Las actividades son diseñadas teniendo en cuenta los tres niveles de sentido de la imagen: informativo, simbólico y significancia de los que habla Barthes (1986); favoreciendo estos niveles en forma paulatina, ampliando la mirada de los estudiantes y que fueran desde sus conocimientos previos, lo obvio hasta abrir el campo del sentido que sobrepasa la información, el disfraz.

Para este proceso de interacción, las prácticas de lectura propuestas, están apoyadas desde Solé (2008), quien propone estrategias bajo la mediación docente, que ayuden a los estudiantes a entender el texto, como ir comprendiendo cada parte, hacer inferencias, recapitular la historia, anticipar, formular hipótesis, verificar la información en la medida que se lee, representar con sus propias ilustraciones, completar mapas mentales y muchas más estrategias planeadas buscando la autonomía del estudiante en su proceso de lectura.

Para la estructuración de la secuencia se toman los principales componentes de una secuencia didáctica por competencias desde Tobón, Pimienta y García (2010) en *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*, donde se proponen aspectos puntuales para su planeación como: el problema en contexto, competencias a formar, actividades de aprendizaje y evaluación; condiciones necesarias para un aprendizaje significativo. Los autores dan flexibilidad al maestro para su diseño, por lo que se proponen otros componentes para contextualizar la propuesta y describir los demás procesos formativos.

Los anteriores aportes teóricos están detallados en el trabajo de enseñanza de la lengua y la literatura *Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum*, específicamente en el apartado conceptualizaciones, donde se amplían conceptos como la significación, texto e imagen, estrategias frente a la lectura, su comprensión, la interpretación de la imagen y el significado del texto.

EXPLICACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA SECUENCIA

Los aportes que hacen los documentos rectores como los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), los DBA (2016), y la estructura curricular de la Institución Educativa (2017), se interrelacionan de manera intencionada con el fin de contribuir con la propuesta de intervención; orientando el desarrollo de las prácticas de enseñanza del maestro como mediador y dinamizador del proceso de aprendizaje. Para tal efecto se tienen en cuenta en el siguiente diseño y aplicación, los fundamentos que favorecen los objetivos de la secuencia y las actividades pertinentes que guardan coherencia con ellos así:

Los Ejes, son el horizonte global de la secuencia, desde donde se define el trabajo pedagógico, fueron seleccionados desde los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998).

Los Estándares, se eligen teniendo en cuenta el grupo de grados que ofrece el documento, se retoma los del primer ciclo (grados de primero a tercero) con el fin de respetar el proceso de desarrollo de los estudiantes que participan, atendiendo también las competencias de lenguaje que se pretenden favorecer. Se compone del factor que se relaciona con los ejes propuestos, un enunciado identificador del estándar, que expone el saber específico y la finalidad inmediata, lo que a su vez establece los subprocesos que se desea que los estudiantes lleven a cabo.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje V.2, son un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de aprendizaje, en este caso, el grado segundo y son elegidos los que hacen aportes. (DBA V.2)

Las competencias aquí propuestas son las actuaciones integrales que se quieren desarrollar en los estudiantes, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en perspectiva de una mejora continua; las competencias principales tienen en cuenta las tres competencias específicas que se deben desarrollar durante los procesos de enseñanza- aprendizaje según el plan de área de comunicaciones de la institución: interpretativa, argumentativa y propositiva, que conforman la denominada competencia comunicativa. Se enriquecen a partir de la finalidad específica en cada sesión de lectura. PEI, (2017).

Los criterios, son las pautas para valorar las competencias o desempeños de los estudiantes.

Se describen también en la plantilla de aprendizaje, los que se pueden evidenciar en el proceso de evaluación según Tobón, Pimienta y García, (2010).

Las evidencias, son las pruebas concretas y tangibles de las competencias que resultan esenciales para evaluar los procesos, Tobón, Pimienta y García, (2010).

EJE			
Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación			
FACTOR Comprensión e interpretación Textual.	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	**SUBPROCESOS** • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global del texto, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos y temáticas.	**DBA # 6** Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos. **Evidencias de aprendizaje:** • Relaciona la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos. • Comprende el tema global de los textos que lee, y responde preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito. • Ordena las secuencias presentadas en el texto
FACTOR Medios de comunicación y otros	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo la información que	**SUBPROCESOS** • Entiendo el lenguaje empleado en los libro álbum. • Reconozco la temática de los	**DBA # 2** Identifica la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno.

sistemas simbólicos.	circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	libro álbum • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.	**Evidencias de aprendizaje:** • Asocia los dibujos de las señales y símbolos con sus posibles significados. • Identifica la función de las imágenes en textos como libro álbum.
FACTOR Literatura	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	**SUBPROCESOS** • Leo textos literarios. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. • Identifico maneras cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.	**DBA # 3** Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones. **Evidencias de aprendizajes:** • Establece semejanzas y diferencias entre los textos literarios que lee. • Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia narrada. • Reconoce las principales partes de un texto literario. **DBA # 4** Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias. **Evidencia de**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

			aprendizajes: • Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la narración y atribuye nuevos perfiles a los personajes. • Elabora hipótesis predictivas del contenido de textos literarios. • Reconoce el orden lógico de los eventos de una narración
FACTOR Producción textual	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	**SUBPROCESOS** • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial.	**DBA # 7** Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares). **Evidencias de aprendizaje:** • Participa dentro de los espacios de conversación que hay en su entorno. • Respeta los turnos de uso de la palabra y las ideas expresadas por los interlocutores. • Selecciona palabras que

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

			tienen sentido y relación con las ideas que quiere expresar en los diálogos.
	ENUNCIADO IDENTIFICADOR Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	**SUBPROCESOS** • Elijo el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.	**DBA # 8** Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular. **Evidencias de aprendizaje:** • Elige palabras adecuadas a una temática y a la redacción de tipos de escrito específicos como autorretratos, invitaciones, cartas, entre otros.
FACTOR Ética de la comunicación.	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.	**SUBPROCESOS** • Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. • Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto. • Identifico la intención de quien produce un texto.	**DBA # 9** Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas: sonidos en palabras y palabras en oraciones. **Evidencias de aprendizaje:** • Reconoce el propósito comunicativo de un interlocutor de acuerdo con las palabras que

			emplea en sus mensajes. • Comprende el contenido global de un mensaje.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS QUE SE PRETENDEN FAVORECER	**INTERPRETATIVA:** Hace referencia al dominio de la interpretación. Interpretar implica establecer relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en un texto y que permiten tomar posición frente a este.
	ARGUMENTATIVA: Hace referencia al dominio de la justificación y la explicación. Argumentar implica explicar las razones y los motivos que dan cuenta del sentido de los textos.
	PROPOSITIVA: Hace referencia al dominio de la creación, del planteamiento y la reconstrucción. Proponer implica la actuación crítica y creativa frente a los problemas que se plantean, lo cual se ve reflejado a partir de opciones, soluciones y alternativas.

MEDIACIÓN (METODOLOGÍA)

Las sesiones propuestas en la secuencia didáctica son mediadas por Martha Patiño, las demás docentes Beatriz Gómez, Viviana Gómez y Milena Serna, acompañan el desarrollo de sus prácticas dentro del grupo, realizando el registro pertinente.

Al iniciar la aplicación, los estudiantes son informados de la presencia de las docentes acompañantes, en calidad de observadoras; se dan a conocer la selección de textos propuestos dentro de la secuencia, entre docente y estudiantes se establecen los acuerdos y normas como: interdependencia positiva respetando los turnos, responsabilidad individual, asumiendo el rol o las actividades que se le asignen dentro del equipo de trabajo y el liderazgo como actitud solidaria y servicial. El aprovechamiento del tiempo y calidad en el desarrollo de las actividades para el desarrollo de las diferentes sesiones; se reúnen los estudiantes y la docente mediadora en asamblea como estrategia para exponer el libro álbum físico y puedan observar más de cerca las ilustraciones de los libro álbum, además en algunas sesiones se proyectan los libros álbum para que no se omitan detalles ya que el grupo es numeroso; se les expone el portafolio y la plantilla a desarrollar, donde quedan registradas las evidencias individuales de los estudiantes, que al finalizar se convierten en un espacio de reflexión y registro de la comprensión del texto leído y la opinión que tienen acerca de las prácticas de la maestra.

En cada plantilla se plantea una misma estructura: El número de la sesión, el libro álbum elegido para la interacción, las competencias a desarrollar, los recursos necesarios, las actividades (las mediadas por la docente y las de aprendizaje), los criterios que se tienen como referencia miden las

habilidades que se pretenden adquirir en los estudiantes para alcanzar las competencias propuestas, las evidencias son producciones que los niños realizan a partir de las actividades de lectura, se recopilan en un portafolio individual (carpeta que organiza y sistematiza las evidencias o trabajos construidos por cada estudiante), para hacer seguimiento a su proceso de aprendizaje.

Así mismo dentro de la secuencia se presenta un apartado para la reflexión pedagógica de la docente, que hace como ejercicio descriptivo habitual después de finalizada cada sesión, como proceso para volver sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y poder hacer una transformación de las mismas.

Cabe señalar que, se desarrollan los tres momentos de la lectura teniendo en cuenta los aportes de Solé (2008), quien los clasifica en un antes, un durante y un después. En el primer momento, el antes, se dan las anticipaciones e hipótesis que consiste en prever lo que va a pasar en el texto, se realizan preguntas de anticipación, predicción e hipótesis partiendo de los índices del texto, que den cuenta de los conocimientos previos, para reconocer lo que se sabe según sus propias experiencias; se exponen aspectos relevantes del escritor y del ilustrador, un breve recuento de sus biografías, mostrando en diapositivas sus imágenes y los datos más importantes como la fecha, lugar de nacimiento y algunas experiencias de su vida. Durante la lectura, se verifican las anticipaciones con la información que aporta al texto y los conocimientos que tiene el lector, aquí es importante aclarar las dudas que surgen para obtener mayor comprensión y darle así sentido al texto. Y en el después, se releen los aspectos que hacen falta por aclararle a algunos estudiantes para comprender el sentido del texto, además se abre un espacio para la creación personal.

Ahora bien, las actividades propuestas en la secuencia didáctica, son opciones significativas que llevan a los niños a participar de forma activa en diálogos abiertos con posibilidad de compartir sus sentimientos, pensamientos y experiencias, a interactuar con texto e imagen de forma directa para ampliar su mirada e interpretarlas relacionándolas con historias leídas; antes de hacer el cierre de la sesión se entrega a cada estudiante una plantilla (hoja de registro de aprendizaje de cada sesión, donde el estudiante evidencia por medio de la herramienta de pensamiento que tenga que desarrollar) y lo archiva en su portafolio, en el cual se propone el criterio de evaluación y queda como instrumento para valorar su aprendizaje.

Por otra parte los libros álbum utilizados fueron seleccionados en diferentes bibliotecas públicas de la ciudad ya que en las Instituciones se cuenta con poca variedad. El criterio para elegirlos partió de aportes teóricos como los de Colomer(2002) quien sugiere aquellos que se relacionen con la vida cotidiana de los niños, es decir que muestren el mundo desde los distintos referentes infantiles actuales y por supuesto que se relacionen con el contexto social del grupo y con las distintas lecturas realizadas en las clases; estos fueron: *El conejo más rápido del mundo* (2010) autor e ilustrador Javier

Sáez Castán; *Encender la noche* (2010) autor Ray Bradbury, ilustrador Noemí Villamusa; *El túnel* (2014) autor Anthony Browne*; La merienda del señor verde* (2007) autor e ilustrador Javier Sáez Castán*; Donde viven los monstruos* (2015) autor e ilustrador Maurice Sendak; *El globo* (2015) autor e ilustrador Isol; *Fernando Furioso* (2011) autor Hiawyn Oram , ilustrador Satoshi Kitamura; *El sonido de los colores* (2008) autor e ilustrador Jimmy Liao; *Re-zoom* (2001) ilustrador Istvan Banyay ; *Olivia* (2014) autor e ilustrador Ian Falconer.

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Se propone una evaluación formativa según Tobón, Pimienta y García (2010), proceso que permite a sus participantes, tanto a la maestra como a los estudiantes, reflexionar sobre su desempeño desde una acción autorregulada, consciente y significativa. Para esta evaluación por procesos se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

PARTICIPANTES	**MOMENTOS DE EVALUACIÓN DURANTE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA**		
	ANTES	**DURANTE**	**DESPUÉS**
LA MAESTRA: Revisión de prácticas de enseñanza de la lectura.	• Entrevista. • Revisión de las guía de trabajo del área de comunicaciones.	• Registro de las prácticas (observación participante). • Reflexión pedagógica al finalizar cada sesión (metacognición).	• Triangulación de la información recolectada.
LOS ESTUDIANTES: Los niveles de comprensión del texto y la interpretación de la imagen.	• Práctica diagnóstica inicial (niveles de comprensión de lectura).	• Portafolio de evidencias.	• Práctica diagnóstica final. (niveles de comprensión de lectura). • Análisis del nivel de interpretación de la imagen que alcanzaron los estudiantes. • Análisis de portafolios.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Están propuestos como un proceso continuo, en la medida que se desarrollan cada una de las sesiones de lectura y las actividades de aprendizaje, se planifican de forma paralela a las actividades de la secuencia de acuerdo a las competencias que se pretenden favorecer y serán evaluados bajo la escala de desempeño de la institución donde es aplicada la secuencia: Por lograr, Logrado en nivel inicial, Logrado y logrado con excelencia. Los niveles de comprensión lectora se tienen en cuenta como punto de comparación entre la práctica diagnóstica inicial y final, así como los niveles de interpretación de la imagen.

Según Díaz (2007), las imágenes hacen aportes propios a la lectura, lo que conlleva a que esta se haga pausada, requiriendo que el lector encuentre detalles llenos de significados. Al respecto Barthes (1986), propone tres niveles de interpretación de la imagen con diferentes unidades de sentido, que no son más, que habilidades que adquiere el niño y que son los mismos que se tienen en cuenta para revisar y analizar los alcances de los estudiantes al final de la secuencia, en las evidencias de los portafolios, que luego aparecerán oportunamente en el capítulo llamado consideraciones reflexivas del presente trabajo de profundización, donde se pueden visibilizar. Los niveles de interpretación que servirán como criterios de evaluación al finalizar la aplicación de la secuencia son:

Nivel informativo	Nivel simbólico	Nivel de la significancia
Se reconocen detalles superficiales que se ven a simple vista.	Se interpretan las situaciones que se revelan, lo que se ve y se forma una idea de ello.	Se interpreta lo que está más allá del sentido; el significado oculto que se debe develar.

El portafolio como estrategia de evaluación

Teniendo en cuenta la metodología SERI (Sistema Educativo Relacional Itagüí) implementada en la institución educativa y el modo de comprender los procesos de aprendizaje de manera reflexiva y crítica, donde los estudiantes son protagonistas; se selecciona el portafolio como instrumento para sistematizar las producciones de los niños, propuesto por Tobón, Pimienta y García (2010), con el fin de conocer los avances de los estudiantes, sus expresiones subjetivas respecto a las lecturas realizadas, en pocas palabras abren una ventana a los avances y logros que van alcanzando durante todo el proceso de aplicación de esta secuencia.

En la primera sesión la docente explica los parámetros del portafolio, tanto de diseño como las instrucciones de uso para las siguientes; se desarrolla veinte minutos antes de finalizar la sesión donde quedan evidenciados los aportes reflexivos que hacen los niños respecto a la comprensión del texto leído y la visión que tuvo frente a la práctica de la docente; de esta manera se contempla el punto de vista personal, guiando tanto a la maestra como a los estudiantes con relación a los progresos y dificultades que se van presentando.

El portafolio llamado: Organización e identificación del portafolio "Otra mirada al libro álbum", diseñado dentro de esta propuesta contiene unos parámetros claros y contextualizados a las necesidades de la secuencia, que según Tobón, Pimienta y García (2010), se pueden ajustar como en este caso: los objetivos del portafolio, estándares a favorecer, las diez sesiones con sus respectivas competencias y sus criterios de evaluación, los cuales van aumentando su complejidad según los niveles de interpretación de la imagen que se quieren alcanzar en los estudiantes, las plantillas planteadas con el fin de evidenciar el aprendizaje logrado, el sentido global que hacen del texto, la interpretación de la imágenes propuestas en los libro álbum al finalizar cada sesión.

Por su parte en la plantilla para la evidencia de aprendizajes del portafolio, el registro se convierte en una forma consciente de reflexionar para los estudiantes, tanto de su interacción con el texto, como su participación en las actividades propuestas, y para la maestra sobre sus prácticas de enseñanza de la lectura, destacando los puntos fuertes y débiles, así como propuestas de mejora.

Cabe resaltar que en cada plantilla propuesta aparecen técnicas de estudio diferentes, usadas también en las guías de trabajo, referenciada en la agenda SERI que se le entrega a los estudiantes; son habilidades que los niños lectores desde pequeños deben aprender a desarrollar para llevar un texto a otras formas de comunicar el sentido e interpretación; en este caso algunas de ellas son: esquemas para relacionar la importancia de los contenidos de la lectura; cuadros comparativos para señalar características relevantes de los personajes; mapa mental, desde la imagen del personaje principal se desprenden ramificaciones, líneas con otras imágenes del libro álbum para que el estudiante escriba ideas importantes con un mínimo de palabras posibles; fichas nemotécnicas utilizadas para recoger parte del aprendizaje de los estudiantes; comentarios de textos, es la explicación sobre el impacto que reciben los niños, tanto desde el campo emocional, como el estético e intelectual, después de la lectura; resumen, para convertir el texto leído en otro menos largo, con ideas fundamentales de la comprensión que se hace del mismo.

Después de finalizada la secuencia didáctica, se realiza un proceso de evaluación con los portafolios, para ello se plantea una escala de apreciación: evaluación general del portafolio. "otra mirada al libro álbum. Esta matriz tomada de Tobón, Pimienta y García (2010), permite revisar la información según los criterios de aprendizaje de lectura, el proceso de reflexión que hacen los estudiantes, las competencias favorecidas, el establecimiento de relaciones medidas por la escala de desempeño propuestos desde SERI (Logrado con excelencia, Logrado, Logrado a nivel inicial y Por lograr) y al final, la docente mediadora hace un comentario reflexivo para el estudiante.

Ahora bien, para medir el alcance de la propuesta se seleccionan algunos portafolios bajo el criterio de aquellos estudiantes que hayan participado desde el inicio de la aplicación de esta secuencia didáctica, desde la práctica diagnóstica inicial, la sesión #1, que además participe en todas las sesiones (el

seguimiento queda evidenciado en el portafolio) y finalice en la sesión 10 con la práctica diagnóstica final.

El registro y posterior análisis de la información lo realizan las docentes Beatriz Gómez, Viviana Gómez y Milena Serna, quienes observan las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente Martha Patiño, teniendo en cuenta los alcances de los objetivos propuestos y el impacto que se obtiene en los estudiantes en cuanto a la comprensión de los textos y la interpretación de las imágenes, para ello se asume los tres niveles de interpretación de la imagen según Barthes (1986).

Se aclara que las matrices diseñadas para el proceso de evaluación y la recolección de información del portafolio propuestas se diseñaron a partir de lo que sugieren Tobón, Pimenta y García (2010).

SESIÓN 1

Título del libro álbum: "*El conejo más rápido del mundo*" **Autor e ilustrador:** Javier Sáez Castán Editorial: Océano de México S.A.	 http://oceano.com.mx/obras/el-conejo-mas-rapido-del-mundo-javier-saez-castan-8807.aspx

RESUMEN "El conejo más rápido del mundo".

El libro álbum elegido, "*El conejo más rápido del mundo*" del escritor Javier Sáez Castán, es un cuento dentro de otro cuento, que lleva al lector a vivir la fugacidad del tiempo tras una carrera llena de situaciones divertidas. En la historia, la liebre y la tortuga vuelven a encontrarse después de mucho tiempo y empiezan a leer el mismo libro que el lector tiene en sus manos, pero el tiempo se les pasa tratando de alcanzar al conejo más rápido del mundo para pedirle un autógrafo, a tal punto que cuando llegan a él, ha pasado mucho tiempo y ya son ancianos. Este libro resulta interesante en la medida que el lector debe ir hilando distintos hechos de manera rápida para comprender la historia.

RECURSOS

- Video beam.
- Libro álbum digital "*El conejo más rápido del mundo*".
- Colcha de retazos (3 cartulinas nombradas por una pregunta en las que se presentarán las respuestas del grupo).
- Retazos (papel donde los estudiantes plasman por escrito su respuesta).

- Guion de preguntas para que el docente guíe la lectura (ver anexo # 1 de la secuencia).

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

FACTOR	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 6** Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.
Comprensión e interpretación Textual.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	• Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.	**Evidencias de aprendizaje:** • Relaciona la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos.

COMPETENCIAS A FAVORECER

- Activa sus conocimientos previos relativos al texto que lee.
- Reconoce algunos elementos importantes subyacentes en el libro álbum que favorecen la interpretación de la historia.
- Predice el contenido del texto a partir de sus índices (las imágenes y el título) y de su final.
- Anticipa con hipótesis, lo que ocurrirá en la historia a partir de la lectura del texto o de las imágenes.
- Reconoce lo que ve en la imagen separándola del ícono, contextualizándola según su experiencia.
- Elabora inferencias completando información ausente o implícita a partir de la lectura.
- Relaciona ideas para la creación del significado del texto.
- Evalúa su propia comprensión después de finalizada la lectura con procesos de reflexión, encontrando la relación que hizo entre las imágenes y el texto.
- Confirma y autocorrige sus hipótesis a medida que avanza la lectura y al final con la interpretación que hace del texto y las imágenes.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	Actividades de aprendizaje
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Ambientar el aula. Se propone una colcha de retazos (tres cartulinas, cada una con una pregunta) que se expondrá después de la lectura del texto para la presentación del sentido global por parte de los estudiantes. **2. Despertar el interés en los estudiantes**. Se presenta el libro álbum donde la imagen y el texto adquieren un nivel de significación que se activa con la relación entre ambos lenguajes durante el desarrollo de la secuencia didáctica. **3. Presentar la biografía del autor e ilustrador**. Javier Sáez Castán nació en Huesca, en 1964; ilustrador y escritor español especializado en libros para niños y libro álbum. Después de su presentación se hacen algunas preguntas a los niños: ¿Habían escuchado antes el nombre de ese autor?, ¿Han leído otros textos del autor?	**1. activar los saberes previos.** Comentarios que hacen los estudiantes antes de leer el cuento sobre lo que saben (preguntas formuladas por la docente) con respecto a: • El personaje de la portada (el conejo). • Lo que hace el personaje (comiendo zanahoria y para qué), etc.
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Focalizar la atención de los estudiantes. Visualización detenida en los índices del libro álbum (título e imagen de la portada, contraportada y las guardas), para que comenten lo que ven se hacen preguntas ¿Qué diferencias observan entre este texto y otros que se hayan leído en la clase? Invitando a los estudiantes a que detallen la pasta dura del texto, (se les muestra el libro para que hagan una observación detallada de la ilustración en la portada con el fin de que analicen detalles como las líneas, la presencia del reloj, su vestuario, etc.). **2. Activar los saberes previos.** Contextualiza la imagen y el texto que se va leyendo con lo que han	**1. Predecir.** Expone sus ideas en relación con lo que continúa en la narración. **2. Relacionar imagen-texto.** Hallar la información que ofrecen las ilustraciones en la construcción del sentido. **3. Clarificar.** A medida que avanza la lectura, va confirmando o modificando las hipótesis que se habían formulado.

vivenciado los estudiantes (se le pregunta a los estudiantes ¿qué cuento les recuerda lo que observan?). **3. Promover la predicción.** A partir de la proyección detallada y pausada de cada una de las páginas del texto haciendo referencia a las preguntas planteadas por la docente (se les pregunta ¿a dónde se dirigía el conejo?, ¿Quién es la tortuga?). **4. Releer**. Volver al texto para verificar aquellos aspectos que no son claros (mostrarles páginas ya leídas para que calcularan la edad del conejo).	
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Propiciar el recuento de la narración. Algunos de los estudiantes cuentan en forma oral, con sus propias palabras, lo que comprendieron del texto. **2. Formular preguntas a partir de la lectura:** ¿Qué te ha gustado?, ¿Qué te ha sorprendido?, ¿Recomendarías este libro?, ¿Por qué? **3. Movilizar la socialización.** Invitar a que compartan sus sentimientos, pensamientos e ideas. (Expresar si ¿les gusto o no y por qué?). **4. Propiciar la reflexión.** Se orienta a los estudiantes para que reflexionen a partir de la experiencia de lectura, su disposición y desempeño durante la sesión.	**1. Expresar** con sus propias palabras o dibujos la respuesta a una de las preguntas propuestas en el retazo (media hoja de papel) dado por la docente (dibujar lo que más les gustó del texto leído o responder si recomendarían el libro y por qué).
Criterios y evidencias	
Criterios **1.** Muestra interés, apertura y respeto sobre las decisiones de los demás y sus opiniones. **2.** Predice la historia a partir de los índices del texto, el título que hay en la portada, las imágenes de la contraportada y las guardas. **3.** Anticipa partes de la historia según los conocimientos previos y la lectura, elaborando hipótesis interpretativas. **4.** Confirma las hipótesis que se formuló, modificando o rechazando su anticipación. **5.** Infiere la información ausente en el texto y relaciona las ideas expresadas para dar sentido a la lectura. **Evidencias**	

1. Participa en diálogos en torno al texto leído.

2. Registra la respuesta a las preguntas formuladas por la docente y las expone en la colcha de retazos**.**

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

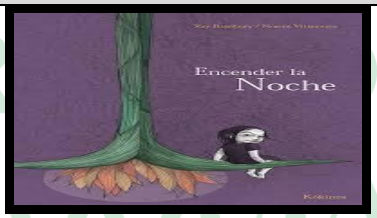
Esta práctica diagnóstica fue diseñada para comprobar en qué nivel de comprensión lectora se encontraban los estudiantes del grado 2º 3 y a la vez el nivel de comprensión de la imagen que permitía dar cuenta del sentido global del texto. Se preparó la lectura de forma anticipada (libro álbum "El conejo más rápido del mundo") teniendo en cuenta no solo la propia interpretación, sino también otras de diferentes lectores, además de resúmenes que podían llevar a una lectura más consciente y veraz. Durante la sesión, en los tres momentos de la lectura sugeridos por Solé, desde sus saberes previos, la formulación de hipótesis, predicciones y la verificación de las formulaciones que hicieron los estudiantes desde el inicio hasta el final de la lectura; se tornó pausada por la riqueza de las ilustraciones, para que los estudiantes ampliaran su mirada e hicieran una observación detallada, se trató de mantener activos el rol del maestro como el de los niños para así sacar provecho de sus saberes.

Para la propuesta de las preguntas, se realizó un guion que me sirviera de ruta para formular las diferentes preguntas que indicaran en qué nivel de interpretación se encontraban los estudiantes, las preguntas fueron propuestas a medida que se hacía la lectura, ésta se hizo de manera pausada para que los estudiantes visualizarán con detalle las imágenes y pudieran dialogar sobre ellas, tanto de forma espontánea, como dando respuesta a las preguntas formuladas.

La participación de los estudiantes fue buena en general, pero se notó en algunos un poco más de interés por interpretar la imagen, observar cada detalle, compartir su observación con el grupo; en general, disfrutaron la lectura, aunque fue muy pasiva.

SESIÓN 2

Título del libro álbum:
"*Encender la Noche*"
Autor : Ray Bradbury
Ilustrador: Noemí Villamuza
Manso
Editorial: Kokinos



https://www.amazon.es/Encender-Noche-Ray-Bradbury/dp/8492750510

RESUMEN "Encender la Noche".

La historia cuenta que un niño le temía a la noche, tanto que iluminaba todos los rincones de su casa con luces, lámparas y velas, no entendía cómo los niños podían jugar fuera de sus casas durante las noches de verano. Un día recibe una extraña visita, era una niña llamada Oscuridad, quien le muestra bondades de la noche, como ver los grillos con sus luces, las estrellas y escuchar las ranas cantar y desde

ese momento dejó de tenerle miedo a la oscuridad y juega afuera con otros niños.

RECURSOS

- Tres ejemplares del libro álbum "*Encender la Noche*". Elementos que propicien la relación con el texto (linterna, candelabro y una vela).
- Colcha de retazos (Espacio elaborado en papel simulando un cielo).
- Retazos (Estrellas en papel para que los niños escriban su sentir del texto, atendiendo a una pregunta formulada).
- Portafolio.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

FACTOR	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 6** Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.
Comprensión e interpretación Textual.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	• Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.	**Evidencias de aprendizaje:** • Relaciona la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos.

COMPETENCIAS

- Reconoce el libro álbum y sus principales características.
- Activa sus conocimientos previos relativos al texto que lee.
- Reconoce algunos elementos importantes subyacentes en el libro álbum que favorecen la interpretación de la historia.

- Predice el contenido del texto a partir de sus índices (las imágenes y el título) y de su final.

ACTIVIDADES	
Actividades mediadas por las docentes	**Actividades de aprendizaje**
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Determinar el propósito de la lectura. ¿Para qué vamos a leer? (en esta sesión se identificará la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en el texto, demostrando que se ha comprendido). **2. Presentar la biografía del autor e ilustrador.** Ray Bradbury, Se proponen preguntas como: ¿Han escuchado alguna vez el nombre de ese autor? ¿Han leído otros textos del autor? ¿Quién es? Se lee un resumen de su biografía. Nació el 22 de agosto de 1920, Waukegan Illinois, escritor estadounidense de misterio, de género fantástico, terror y ciencia ficción. **3. Activar los saberes previos**. A partir del título y tema del libro álbum se realiza un diálogo basado en preguntas como: ¿Cómo se enciende la noche?, ¿A quiénes les gusta la noche y por qué? , ¿A quiénes les da miedo la noche y por qué? **4. Motivar a la formulación de hipótesis y de predicciones.** A partir de la visualización de la imagen de la pasta y las guardas, se hacen las siguientes preguntas: ¿Qué observan en la imagen?, ¿De qué creen que tratará la historia?, ¿Qué aspecto tiene la niña de la imagen?	**1. Comprender la intención de la lectura.** Saber para qué se va a leer, cuál es la intención de la lectura. **2. Inferir**. Haciendo uso de los saberes previos. **3. Hacer predicciones del título y las imágenes**. Observando la imagen de la portada, la contraportada y las guardas. **4. Construir texto**. Escriben en las estrellas de papel lo que les gusta de la noche. **5. Socializar su producción.** Exponer las estrellas en la colcha de retazos (el cielo de papel).
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Leer en voz alta el título del texto "*Encender la Noche*" promoviendo las anticipaciones de los	**1. Elaborar paráfrasis.** Con sus propias palabras y usando frases distintas sin alterar el significado

estudiantes acerca del contenido. En medio de un espacio ambientado con los otros dos libro álbum y con los elementos relacionados con la lectura (linternas, velas, faroles, el cielo, las estrellas), se pretende cautivar la atención y disposición de los estudiantes en la lectura. **2. Formular preguntas a medida que se lee**. Proponer preguntas espontáneas pero inteligentes que lleven a los estudiantes a acercarse más a los detalles que aportan las ilustraciones ya que plasman gran realismo y hacen aportes a la comprensión del texto. Se hace pausa en los personajes para que predigan ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? ¿Cómo se relacionan con los otros personajes? **3. Aclarar posibles dudas acerca del texto.** La docente deberá leer el texto con anticipación y enriquecer su comprensión con varias interpretaciones que se hace del libro álbum expuestas en internet desde varios referentes, editoriales, escritores, periodistas o bibliotecas virtuales, para tener la capacidad de ampliar la visión del texto y aclarar las dudas de los estudiantes en el transcurso de la lectura. **4. Releer las partes confusas.** Retomar párrafos ya leídos del texto o devolverse a imágenes ya vistas como mecanismo para hacer confirmaciones.	da cuenta de lo leído. **2. Predecir.** A partir de los índices (título e imágenes) que le aporta el texto, dialoga sobre su contenido y lo que podrá ocurrir más adelante. **3. Relacionar imagen texto.** Observando con detalle las imágenes, las expresiones de los personajes, el espacio donde ocurre la historia y algunas señales de la imagen que aportan para su interpretación como su color y las formas que presentan. **4. Elaborar inferencias.** Imagina según lo que le aportan las imágenes y el texto, situaciones que no están planteadas a simple vista y que las puede relacionar con sus propias vivencias. **5. Confirmación y autocorrección.** En la medida que se hace la lectura detecta cuáles hipótesis fueron reales o más acertadas y cuáles no.
Después de la lectura	**Después de la lectura**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

1. Formular preguntas. Las preguntas se hacen de una forma más crítica para que los estudiantes expresen cómo se sintieron en la lectura, acerca del texto leído, su comprensión global, diálogo sobre su contenido, cómo actúan los personajes, qué acciones realizan y de qué manera esto se relaciona con sus experiencias. **2. Orientar actividad del portafolio.** Explicar y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una forma consciente, responsable y autónoma.	**1. Expresar** experiencias y emociones personales. **2. Recapitular la historia**. Terminada la lectura cuenta con sus propias palabras que ocurrió en la historia confirmando sus hipótesis. **3. Evidenciar aprendizaje en el portafolio**. Da cuenta del sentido que le hizo el texto y la interpretación que hizo de sus imágenes.

Criterios y evidencias

1. Participa en comunicaciones orales atendiendo al diálogo a partir del texto leído.

2. Reconoce el libro álbum y sus principales características.

3. Elabora hipótesis acerca del sentido global del texto, antes y durante la lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y el título.

4. Comprende en forma global el texto que lee y responde a preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito.

5. Recupera información explícita en el contenido del texto.

6. Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales.

EVIDENCIAS:

1. Comentarios orales del texto leído.

2. Respuesta a la pregunta formulada por la docente y su socialización en la colcha de retazos.

3. Desarrollo de plantilla del portafolio.

4. Realiza una ilustración que dé cuenta del sentido global de la historia.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

La lectura del texto se jalona desde la planeación para que sea interesante para los estudiantes; en la sesión se tuvo en cuenta llevar al aula algunos elementos relacionados con la historia del libro álbum para cautivar su atención; aspectos que ayudaron a que lanzaran sus propias hipótesis, antes de la leer y a mantener fija la mirada en la lectura, en el transcurrir de la historia ya que algunos de los elementos aparecían durante ésta y se iban relacionando los elementos propuestos en el aula, no como decoración sino como detonantes de interpretaciones, y al final para confrontar lo que dijeron antes de leer el texto.

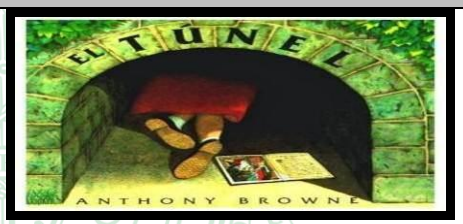
La implementación de la colcha interactiva (el cielo en este caso) y los retazos (las estrellas) en los que escribieron cómo les parece la noche y a quienes les da miedo, promueve la socialización de

sus sentimientos, relacionando el texto con sus propias vivencias y de esta manera se dan cuenta que a muchos les ocurre lo mismo y buscan entre todos solución, según sus comentarios.

Fue una lectura amena, los estudiantes detenidos en cada detalle tanto en la narración del texto como de las imágenes, compartieron sus comentarios, se relacionaron muchas de sus propias vivencias con el miedo que le tenía el personaje principal a la noche.

El inicio de las actividades del portafolio, ayudó a que los estudiantes evidenciaran el sentido construido del texto después de leerlo y de hacer una reflexión de la importancia de la evaluación de los procesos de enseñanza ya que escriben lo que más les gustó de la sesión de lectura y de sus propios procesos de aprendizaje. Lo trabajaron con respeto, orden y a buen ritmo, ilustrando con sus propias imágenes la historia leída.

SESIÓN 3

Título del libro álbum: "El túnel" **Autor e ilustrador:** Anthony Browne **Editorial:** Fondo de Cultura Económica.	 https://www.pinterest.es/pin/196047390004816225/

RESUMEN

El túnel, cuenta la historia de dos hermanos quienes se les dificulta relacionarse, disfrutan hacer actividades diferentes, cuando están juntos discuten y pelean; ante tal situación su madre se muestra desesperada, los mando fuera de la casa donde viven la aventura que cambia por siempre su relación. Juan toma la decisión de traspasar un túnel que encuentra en el lugar en el que están, sin pensar en los riesgos que pueden correr, invita a Sara para que lo siga, pero ella por sus temores prefiere esperarlo; al ver que pasa el tiempo, su hermano no llega y recordando que su madre los espera para cenar, busca a su hermano pasando el túnel oscuro y húmedo.

Al llegar al otro lado se encuentra en medio de un bosque sereno, en la medida que se adentra en él, se va convirtiendo en un lugar lleno de monstruos gigantes que la aterrorizan y la hacen correr sin parar. En medio de su miedo se encuentra con una estatua de piedra, al acercarse a ella ve que era su hermano, piensa en lo tarde que ha llegado y se le salen las lágrimas, lo abraza y la figura vuelve a recobrar su color, tibieza y movimiento, el hermano se voltea abrazándola y le dice que sabía que ella llegaría para rescatarlo; se miran fijamente a los ojos, regresan a casa cruzando de nuevo el bosque y el túnel, llegaron a casa a cenar con su madre pero guardando el secreto de lo que experimentaron.

RECURSOS

- Túnel de tela.
- Baúl para guardar los sobres con las imágenes.
- Imágenes del libro álbum.
- Sobres de manila.
- Tubitos de papel higiénico, pegamento, tijeras y papeles de colores.
- Portafolio.

EJE DE LA SECUENCIA **Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación**			
FACTOR Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	**SUBPROCESOS** • Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.	**DBA # 2** Identifica la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno. **Evidencias de aprendizaje:** • Asocia los dibujos de las señales y símbolos con sus posibles significados. • Identifica la función de las imágenes en textos como: manuales de instrucción, carteles y etiquetas de productos.
FACTOR Literatura.	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica	**SUBPROCESOS** Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.	**DBA # 3** Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones. **Evidencias de aprendizajes**:

			• Establece semejanzas y diferencias entre los textos literarios que lee. • Reconoce las principales partes de un texto literario

COMPETENCIAS

1. Elabora hipótesis acerca del sentido global del texto, antes y durante la lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y el título.
2. Identifica los elementos constitutivos del libro álbum como el soporte, el formato, el color y la luz, explorando así la creación donde activará la relación entre el lenguaje de la imagen y el texto.
3. Relaciona gráficas con texto escrito ya sea completándolas o explicándolas.
4. Reconoce detalles superficiales que se ven a simple vista en las imágenes.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	Actividades de aprendizaje
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Presentar la biografía del autor e ilustrador. Anthony Browne, nació en Sheffield, Inglaterra el 11 de septiembre de 1946; desde los siete años se dedicó a estudiar y a dibujar. (Se amplía un poco la información del autor, retomando referencias de la web). ¿Quién es? ¿Cuál es su formación académica? editorial, ediciones, etc. **2. Propiciar el acercamiento al libro álbum y sus principales elementos.** Acercar a la comprensión del texto mediante el juego "el tesoro escondido", usando recursos llamativos para los estudiantes, se despertando el interés por el texto. **Explicación:** Se dispone en el aula un túnel de tela por el que los estudiantes irán pasando, al final del túnel, encontrarán un tesoro (un baúl con los	**1. Conocer el propósito de la lectura**. Acercarse a los principales elementos del texto, participando en diálogos con la docente, mediante una observación detallada de las imágenes. **2. Activar saberes previos.** Interactuar con el texto y sus saberes, en cuanto a las preguntas formuladas por la maestra, a partir de los índices. **3. Participar del juego "el tesoro".** Tendrá la oportunidad de participar de un juego donde iniciará la interacción con el texto a partir de las imágenes del mismo. Pasará por el túnel de tela, al finalizar el recorrido, tendrá acceso a un baúl, donde están unos sobres de manila y dentro de cada sobre hay una imagen del texto (las imágenes están ordenadas según la narración de la historia) cuando

sobres que portan las imágenes del libro álbum, con la parte escrita tapada, en orden secuencial a la narración, y también un dulce; seguidamente describe la imagen en forma espontánea. **3. Fomentar el diálogo**. Los estudiantes expresarán las sensaciones que causa el recorrido por dentro de un túnel, las expectativas de llegar al otro lado y su encuentro con el tesoro (la imagen). **4. Activar conocimientos previos.** Dialogar a partir de los índices del texto: de las imágenes de la portada, la contraportada y las guardas con preguntas como: ¿Qué es un túnel?, ¿Quiénes han pasado por un túnel?, ¿Dónde hay túneles o dónde los han visto?, ¿Para qué sirven los túneles? **5. Plantear hipótesis predictivas.** Se formula la partir de la pregunta, ¿De qué tratará el texto que tiene como título, el túnel?	coge su sobre, saca la imagen, habla sobre lo que ve en ella y va haciendo aportes para la reconstrucción de una historia que entre todos van prediciendo y donde anticipan su contenido.
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Propiciar anticipaciones. Se exponen en orden secuencial las imágenes que los estudiantes van sacando del baúl, para que al finalizar uno de ellos proponga una hipótesis de lo que podrá ocurrir en la historia observando todas las imágenes del texto. **2. Proyectar las imágenes del libro álbum.** Se amplían las imágenes del texto, para verlas con detalle, interpretarlas y aclarar las palabras que generan dificultad durante la lectura.	**1. Identificar la función de las imágenes en el texto.** Conoce sus principales elementos, sombras, colores, líneas, expresión en los rostros de los personajes dispuestos en las imágenes que se pueden relacionar con otros textos. **2. Predecir el texto.** Hace sus aportes observando las imágenes expuestas, lanza sus propias hipótesis.
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Confirmar hipótesis. A partir de las ideas formuladas por los estudiantes se verifican o rechazan según la lectura. **2. Monitorear el sentido** que los estudiantes le dan al texto en la creación que hacen en su trabajo manual. Se motiva a los estudiantes para que	**1. Expresar de forma creativa.** Demuestra la comprensión y sentido que da a la lectura mediante su creación manual (a cada estudiante se le ofrece un octavo de cartón paja para que sobre éste realice su creación con el tubo de papel higiénico y plastilina).

representen con una manualidad lo que comprendieron de la historia. **3. Orientar actividad del portafolio.** Explicar y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una forma consciente, responsable y autónoma, como muestra de la comprensión y el sentido que construyó del texto escrito relacionándolo con las ilustraciones.	**2. Exponer su creación.** Dar cuenta de la interpretación de la historia, confirmando si sus predicciones coincidieron con el texto leído. **3. Evidenciar aprendizaje en el portafolio.** Cuenta sobre el sentido que le hizo el texto y la interpretación que hizo de las imágenes.

Criterios y evidencias

Criterios:

1. Da cuenta del sentido global del texto deduciendo información implícita en el mismo.

2. Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los que relaciona con sus experiencias.

EVIDENCIAS:

1. Trabajo manual.

2. Desarrolla la plantilla del portafolio, enumerando algunas semejanzas y diferencias entre los dos hermanos de la historia.

3. Reflexiona sobre la sesión de lectura respondiendo: ¿Qué fue lo que más te gustó?, ¿Qué se podría mejorar?

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Al indagar sobre la vida del autor se genera una conexión entre su vida y el contenido de la historia, lo que hace que los estudiantes muestren interés por saber si aún vive, cuántos años tiene, lo que hace, entre otras; al conocer su biografía se evidenció que los textos hacen parte de su historia de vida, tanto su trama, como los personajes y las ilustraciones; éste aspecto es interesante tanto para quien dirige la sesión como para los niños.

Es de mucha importancia que los maestros lean con detalle varias veces el libro álbum o texto que se quiere ofrecer al grupo, ya que enriquece y amplía la mirada, facilitando a la hora de la lectura proponer a los niños preguntas en las que ellos se detengan a pensar para responder. También es importante conocer otras interpretaciones que se hacen del mismo texto, para enriquecer la mediación docente.

En la ambientación del aula para la práctica de lectura, se notó alegría por parte de los niños, porqué estaban organizados los momentos de la lectura, causando mucha curiosidad y motivación por participar activamente en la sesión y así fue, los estudiantes observaron cada detalle de la imagen que les correspondió para compartir su descripción con el grupo y otros sacaron del baúl algunas preguntas

relacionadas con lo que es un túnel.

Fue una lectura con suspenso, apoyada del recurso de proyección del libro álbum para mejorar la visión más ampliada de las imágenes donde los estudiantes no se querían perder ningún detalle relacionado ni con la historia, ni con los elementos que se iban enseñando de las imágenes.

Cada que pasa una sesión y se lee un nuevo libro álbum, se evidencia que por la edad de los niños en la que se está aplicando la secuencia, momento en el que están desarrollando sus procesos como lectores, la imagen tiene un papel esencial en la explicación de las historias, ya que en ellas se halla información del texto.

SESIÓN 4

Título del libro álbum:
"*La merienda del señor Verde*"
Autor e ilustrador: Javier Sáenz Castán.
Editorial: S.L EKARE EUROPA

https://librertades.com/2017/05/10/lameriendadelsenorverde/

RESUMEN : "La merienda del señor Verde"

En esta narración participan los señores Amarillo, Púrpura, Azul, Marrón, Negro y Verde, este último invita a los demás a su casa, todo en ella era de color verde o así era que todos la veían, la llegada de cada señor fue de una manera especial y diferente. La invitación tenía una intención especial, para descubrirlo era necesario que todos ellos pasaran por una puerta oculta tras una misteriosa cortina verde usando su respectiva llave y de esta manera conocer el verdadero color de las cosas. Finalmente, todos los señores pudieron disfrutar de una deliciosa merienda.

RECURSOS

- Cortina con aviso alusivo al texto.
- Una maleta que contiene los elementos relacionados con la narración (sombrero, sombrilla, oruga, frasco de mermelada, teléfono, reloj, periódico, escalera, puerta de juguete, linterna, llave y cortina)...
- Panel con imágenes (se eligen 7, se pegan en cartón paja y se tapan simulando una cortina con papel verde).
- Portafolio.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación			
FACTOR Literatura	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	**SUBPROCESOS** • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.	**DBA # 4** Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias. • Elabora hipótesis predictivas del contenido de textos literarios.

COMPETENCIAS

- Anticipa con hipótesis, lo que ocurrirá en la historia a partir de las imágenes del texto.
- Reconoce lo que ve en la imagen, contextualizándola según su experiencia.
- Expone oralmente lo que dicen los mensajes cifrados.
- Evalúa su propia comprensión después de finalizada la lectura con procesos de reflexión encontrando la relación que hizo entre las imágenes y el texto, dándole significado.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	Actividades de aprendizaje
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Presentar la biografía del autor e ilustrador, Javier Sáenz Castán. Autor ya mencionado en el primer libro álbum leído, se recuerda de nuevo su biografía. Nació en Huesca, en 1964, ilustrador y escritor español, especializado en libros para niños y libros álbum. **2. Ambientar el aula**. Se dispone una cortina verde que intrigue a los niños y detrás de ella el letrero que aparece en la historia: "Aviso a los señores colores: ¿Se atreverán a descubrir el verdadero color de las cosas? Crucen la puerta y lo verán. Pero recuerden: se trata de un viaje sin retorno". Se estimula el diálogo a través de preguntas y mientras, la docente alumbra el aviso con una linterna para	**1. Expresar ideas y pensamientos.** Mediante el diálogo propuesto por la docente y el dibujo del mundo que sueña, manifiesta sus sentimientos, pensamientos y anhelos. **2. Activar conocimientos previos.** Los estudiantes hablan de los elementos que van exponiendo, de su uso según sus experiencias y aprendizajes anteriores y lo relacionan con la historia que se leerá. **3. Predecir el contenido del texto a partir de los elementos y el título.** Participan en diálogo grupal haciendo anticipaciones de lo que ocurrirá en el texto creando imágenes mentales y a través de expresiones verbales,

generar curiosidad. Alunas de ellas son: ¿Quiénes de ustedes se atreverían a cruzar la puerta?, ¿A qué se refiere el aviso con "descubrir el verdadero color de las cosas"?, ¿A dónde será el viaje?, ¿Por qué será un viaje sin retorno? Los estudiantes dibujan en el portafolio lo que imaginan que habrá detrás de la puerta. **3. Motivar a la lectura.** La docente por medio de un juego "la maleta mágica", irá sacando elementos relacionados con la historia que darán inicio para cautivar la imaginación, la motivación y las anticipaciones que hacen los niños, asociando el elemento que se vaya mostrando con su utilidad. **4. Formular preguntas de anticipación.** Lee el título del libro álbum "*La merienda del señor Verde*" y formula preguntas que anticipen la historia como por ejemplo: ¿Para qué creen que los personajes del cuento usarían estos elementos?, ¿De qué tema tratará el cuento?, ¿Qué observan en la ilustración de la portada y de la contra portada?	compartiendo sus argumentos.
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Leer en forma pausada. Apoyada del texto y de las imágenes aclara aspectos de la imagen como el tamaño del libro álbum y su forma grande y vertical, la forma de la casa de la portada con figuras geométricas y compara la imagen con la obra artística con la que la relaciona el autor, el significado de las cortinas entreabiertas, los trazos ovalados y rectangulares de la imagen. **2. Formular interrogantes.** Proponer preguntas abiertas a los estudiantes relacionadas con sus gustos como: ¿Cuál color prefieres y con qué lo relacionas?, ¿Qué lugar del mundo quisieras visitar y cómo te lo imaginas?, etc. **3. Aplicar las ideas del texto a la vida cotidiana de los**	**1. Observar.** Agudiza la mirada en los detalles que van ofreciendo las imágenes de la lectura relacionándolos con el texto. **2. Verificar**. Descubre a partir de los elementos observados, del aviso leído, de las imágenes y de la lectura, si las hipótesis que formuló son ciertas o no. Va confirmando si lo que va comprendiendo del texto tiene sentido y si no, pide recapitulación de la historia a la docente.

estudiantes. Establecer un diálogo donde se expresen situaciones importantes de la vida relacionadas con lo que va ocurriendo con la historia como: ¿Por qué creen que es importante la puntualidad?, ¿Por qué debemos organizar nuestro tiempo? La docente aclara aspectos que el autor quiere hacer ver en su obra, como el significado de los colores de cada personaje (amarillo/jovial, verde/esperanza, morado/majestuosidad, azul/serenidad, rojo/vida, marrón/seriedad, negro/triunfante y misterioso). Explica también qué significa los planos de las imágenes (general/todo, dorsal/cuando el personaje da la espalda, primer, segundo y tercer plano de la imagen según la lejanía), elementos que tienen sentido a la luz de la historia.	
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Recapitular la lectura del texto. Para ello la maestra propone un juego "Detrás de la cortina". En un panel (en este caso será un tablero verde), estarán dispuestas siete imágenes del texto pegadas en cartón paja, y tapadas con una cortina de papel, estas van numeradas del uno al siete y los estudiantes deben elegir un ficho que va numerado igual. Al destapar la imagen la miran con detalle, evocan lo que ocurrió en esa escena y lo comentan a sus compañeros.	**1. Recapitular la historia.** Mediante el juego "detrás de la cortina". Siete de los estudiantes, eligen un ficho, cada ficho lo lleva a una ventana tapada, cuando la descubra encuentra una imagen del libro álbum; observándola cuenta a sus compañeros de que trató la historia en ese episodio... **2. Evaluar la propia comprensión**. Participando en la actividad "Detrás de la cortina", se puede dar cuenta de la comprensión del texto y con ayuda de sus compañeros autocorregir y modificar su información. **3. Evidenciar aprendizaje en el portafolio.** Da cuenta del sentido que le hizo el texto y la interpretación que realizó de las imágenes.
Criterios y evidencias	

Criterios :

1. Realiza anticipaciones formulando hipótesis a partir de mensajes cifrados de la historia.

2. Dibuja asociando las señales y símbolos con sus posibles significados.

3. Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales.

EVIDENCIAS:

1. Desarrollo de la plantilla del portafolio:

Dibujo dando respuesta a lo que creo que habrá detrás de la puerta, a partir del aviso encontrado detrás de la cortina.

Escribo y dibujo ¿a qué me invita el texto?

Respondo: ¿Qué fue lo que más me gustó de la sesión? Y ¿Qué se podría cambiar de la sesión?

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Cuando se usan recursos de apoyo para la sesión de lectura, como los juegos de imágenes que provocan curiosidad, atención e interacción y otros elementos relacionados con el libro álbum, se disfruta más del texto; esta motivación se siente en el ambiente, en los rostros, en los comentarios de los niños y favorece a una mejor interpretación. La mayoría quería participar, proponer, lanzar sus hipótesis y hacer las anticipaciones del texto con la primera actividad propuesta y la ambientación dispuesta para la sesión.

Al percibir la disposición y alegría de los niños, se reflexiona sobre la propuesta ofrecida para darse cuenta de que se debe salir de la rutina y de lo cotidiano para implementar nuevas situaciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, su motivación por la lectura de los libros álbum y de otros tipos de textos que se ofrecen a diario en la escuela.

Al finalizar la sesión y después de descubrir la curiosidad de los niños por las imágenes, la forma cómo hablan con propiedad de los elementos y cómo afianzan más su mirada a los detalles para comprender más la narración; se entiende que hay que hablar también con propiedad, con el lenguaje apropiado y brindarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que tengan una mirada amplia de lo que se les enseña, para que en su diario vivir apliquen tales conocimientos y les ayuden a mejorar sus niveles de comprensión de los textos que leen.

Cuando se ofreció al grupo el ágape de las galletas con la mermelada, retomando la última escena del texto, comprendieron también el sentido que el autor daba al escribir e ilustrar la historia, de la importancia del compartir con los amigos, de darle color a la vida para ser felices.

SESIÓN 5

Título del libro álbum: "*Donde viven los monstruos*" **Autor e ilustrador:** Maurice Sendak. **Editorial:** Harper.	 https://www.pinterest.es/pin/337981147020713913/

RESUMEN "DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS".

El protagonista de este relato, Max quiere divertirse haciendo maldades en todos los lugares de su casa, hasta que molesta a su madre y esta lo manda sin comer, castigado a su cuarto y le grita ¡eres un monstruo! Extrañamente su habitación empieza a sufrir unos cambios, que lo sumerge a vivir una aventura con los monstruos, con quienes vive experiencias felices pero también de reflexión frente a sus actitudes y la convivencia. Finalmente, el olor a la comida de su madre y el hambre lo hacen regresar de nuevo a la realidad.

RECURSOS

1. Imágenes en fotocopia del libro álbum.

2. Tendedero de cabuya para colgar las imágenes sostenidas por y clips.

3. Portafolio.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

FACTOR	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 6**
Comprensión e interpretación Textual.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	• Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.	Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos. Evidencias de aprendizaje: • Relaciona la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos.

COMPETENCIAS

1. Separa la imagen del icono y la contextualiza según sus experiencias.

2. Crea hipótesis haciendo inferencias, se adelanta a aquello que está en la imagen.

3. Hace predicciones del contenido del texto y de su final a partir de las imágenes.
4. Elabora resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido del texto.
5. Interpreta las situaciones que se revelan en la imagen, lo que se ve y se forma una idea de ello.

ACTIVIDADES	
Actividades mediadas por las docentes	**Actividades de aprendizaje**
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Presentar la biografía del autor e ilustrador, Maurice Sendak. Nació el 10 de junio de 1928, en Brooklyn, New York, Estados Unidos y falleció, el 8 de mayo de 2012. Tuvo una infancia enfermiza y decidió ser ilustrador por la influencia de la película, Fantasía de Walt Disney. **2. Activar los saberes previos a partir de preguntas** como: ¿Para ustedes dónde viven los monstruos?, ¿Existen realmente los monstruos o son imaginarios?, ¿Por qué aparecen los monstruos en nuestras vidas?, ¿Qué hacen los monstruos?, ¿De qué manera nos podemos enfrentar a los monstruos?, ¿Qué pasará si nos dejamos dominar de los monstruos? **3. Movilizar las predicciones**. A partir de los índices, con preguntas como: ¿De qué tratará el texto?, ¿Quién ha oído hablar de monstruos?, ¿En qué lugares vivirán los monstruos y por qué?, ¿Qué clases de monstruos existen o conocen? **4. Motivar a la observación e interpretación de las imágenes.** Mediante el juego "A qué te encuentro". Descripción: todas las imágenes del texto en fotocopia a color y numeradas, están exhibidas en un tendedero; la docente describe a los estudiantes una ya seleccionada con antelación, cuando acaba, se voltean las imágenes del tendedero, siguiendo el	**1. Hacer anticipaciones y formular hipótesis a partir de los índices.** Leer el título y las imágenes de la portada, contraportada y las guardas, para pensar el tema y el contenido del texto. **2. Mirar detenidamente las imágenes.** Hacer predicciones a la historia. **3. Escuchar con atención la lectura del texto y pensar imágenes mentales en la actividad de secuencias gráficas.** Va visualizando mentalmente la imagen que la docente está describiendo, para que al ser volteadas las demás, pueda relacionar cada una con el texto y con la descripción dada. Se confirma de la imagen descrita.

orden de la historia, los participantes las miran con detalle y eligen la que creen que corresponde a la descripción de la docente, escriben su número en un papel y se reúnen con los participantes que eligieron la misma, comentan sobre las demás imágenes exhibidas y de lo que podrá ocurrir en la historia. **5. Confirmar hipótesis.** La docente muestra la imagen que describe, confirmando al grupo quién acierta e indaga acerca de las pistas que los lleva a tal decisión.	
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Leer en forma pausada. Se inicia la lectura del texto para confirmar y autocorregir las hipótesis que se formularon, invitando a los lectores a descubrir detalles llenos de significado tanto en las imágenes y como en el texto. **2. Identificar en las imágenes los elementos de las líneas y los puntos.** Llevar a los estudiantes a una observación más detallada, en la que encuentren sentido a la saturación de líneas y puntos allí presente que explican la intención del ilustrador (delimitar la figura, las sombras, las rayas verticales y horizontales en la pared y en el piso, destacan el ambiente pesado de la historia y la hostilidad del personaje principal).	**1. Interpretar.** Interrelaciona lo que ve en las imágenes y escucha de la lectura; para dar un sentido global a la historia.
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Reconstruir la narración. A partir del audio cuento confirma, modifica o rechaza las hipótesis que se formula el grupo. **2. Completar la información ausente o implícita**. A partir del texto, deducir información, unir o relacionar ideas expresadas y así construir el sentido.	**1. Reconstruir la narración.** Mediante del audio cuento, rechaza o confirma la comprensión global que hace de la historia. **2. Expresar emociones.** Compartir con el grupo emociones, pensamientos que genera la lectura. **3. Redactar nuevos textos.** A partir de la historia se movilizan sentimientos que pueden ser

3. Proponer escritura. Se hace entrega a cada estudiante de un sobre con una hoja de block para que escriba a sus padres sentimientos generados a partir de la lectura. **4. Orientar actividad del portafolio.** Explicar y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una forma consciente, responsable y autónoma.	expresados bajo otras circunstancias de la vida cotidiana. Escribe una carta a sus padres manifestando sentimientos. **4. Evidenciar aprendizaje en el portafolio**. Da cuenta del sentido que construye de la historia relacionando las ilustraciones y su texto.

Criterios y evidencias

Criterios:

1. Asocia los dibujos de las señales y símbolos con sus posibles significados.

2. Identifica la función de las imágenes en el libro álbum.

3. Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice el texto y lo que muestran las imágenes que lo acompañan.

4. Comenta sobre el sentido que puede tener la historia del libro álbum a partir de las imágenes.

5. Realiza sus propias producciones asociando sus sentimientos y el sentido que da al texto.

6. Demuestra mediante resúmenes y dibujos, el sentido global que hace de la lectura.

7. Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales.

EVIDENCIA:

1. Carta a los padres.

2. Desarrollo de la plantilla del portafolio.

3. Respuesta de las siguientes preguntas: ¿Qué opinión tienes de la historia leída?, ¿qué fue lo que más te gustó de la sesión?, y ¿Qué se podría cambiar de la sesión?

4. Dibujo que representa la historia leída.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Al desarrollar la sesión planeada, es muy importante compartir con los estudiantes la intención con la que se leerá el texto, qué habilidades se favorecerán y los tres momentos del proceso lector; con el fin de que ellos vayan haciendo más consciente su lectura autónoma, brindándoles herramientas para una buena interpretación que hagan de los textos en su vida cotidiana.

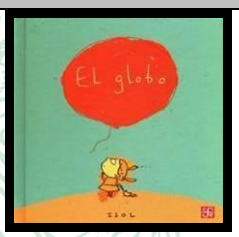
La actividad de la descripción de la imagen del libro álbum, favorece la escucha de los niños para ir alimentando su propia voz y su observación detallada, poniendo en manifiesto de la mejor manera estos sentidos tan importantes a la hora de compartir la lectura con otros y construir significados.

La temática ayuda a la reflexión de las vivencias que tienen los estudiantes en sus hogares, especialmente con sus padres y cuáles son sus sentimientos cuando se escucha una negativa y todo lo que

puede ocurrir por no saber aceptar las indicaciones de la mejor manera. En sus cartas algunos agradecieron a sus padres por estar atentos a cada detalle de sus vidas; en otros se notó gran sensibilidad e interés por el perdón de sus actuaciones negativas; esto demuestra la relación que hicieron del relato con su vida cotidiana, al no sentirlo lejano, sintiendo vínculos de alguna forma con el personaje principal de la historia.

SESIÓN 6

Título del libro álbum: "*El globo*"
Autor e ilustrador: IsoL
Editorial: Fondo de Cultura Económica.



https://www.elfondoenlinea.com/Detalle.aspx?ctit=100267E

RESUMEN "El globo"

Camila tenía una mamá que gritaba bastante. La niña deseaba con todas sus fuerzas que su madre desapareciera para que en el hogar reinará la paz y tanto lo deseó que se hizo realidad. Un día tras sus gritos ensordecedores, la madre comenzó a cambiar de aspecto hasta tomar la forma de un bello globo rojo. Aunque en efecto la calma llegó, esta situación preocupó a Camila y cambió bastante la relación entre ambas de ahí en adelante.

RECURSOS

1. Globo rojo.
2. Globos de papel para cada estudiante.
3. Hoja de block.
4. Rótulos por cada equipo.
5. Marcadores.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

FACTOR	**ENUNCIADO**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 5** Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas: sonidos en palabras y palabras en oraciones.
Ética de la comunicación.	**IDENTIFICADOR** Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos	• Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. • Identifico en situaciones	**Evidencias de aprendizaje:** • Reconoce el propósito

	auténticos.	comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto. • Identifico la intención de quien produce un texto.	comunicativo de un interlocutor de acuerdo con las palabras que emplea en sus mensajes. • Comprende el contenido global de un mensaje.

COMPETENCIAS

1. Relaciona y vincula los colores de las imágenes con los sentimientos y sensaciones que representan.

2. Identifica el punto y la línea sobre el plano como elementos básicos de la imagen.

3. Reconoce la expresión gráfica del libro álbum y de otros sistemas de expresión.

4. Relaciona sus ideas, sentimientos, vivencias y el contenido de la lectura para la creación del significado del texto.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	Actividades de aprendizaje
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Ambientar el aula. Se entra al aula con un globo rojo inflado, se instala en el centro para que los estudiantes infieran el título del cuento, se dialoga sobre lo que acontece. **2. Presentar la biografía del autor e ilustrador.** Se hace una presentación sencilla de los datos más importantes de la biografía de Isol (Marisol Mienta, nacida en Buenos Aires Argentina el 6 de marzo de 1972, cantante y dibujante). **3. Llevar a la reflexión en torno a la relación que llevan los estudiantes con sus madres.** Se le entrega a cada estudiante un globo de papel de color rojo, con cuatro caras en donde dará respuesta a: ¿Cómo es la relación que tienes con tu madre?, ¿Qué valoras de tu mamá?, ¿Cuáles de tus comportamientos desesperan a tu mamá? y ¿Cómo podrías ayudar a mejorar la relación que	**1. Conocer la vida del autor e ilustrador del texto.** Sirve para conocer un poco su historia de vida y relacionarla con lo que escribe y dibuja en muchos de los casos. **2. Desarrollar la imaginación y creatividad.** A partir de elementos en el ambiente que movilizan y generan predicciones se atiende al interrogante: ¿Cómo puedo relacionar estos elementos con el contenido del libro álbum que voy a leer? **3. Reflexionar acerca de la relación que lleva con su madre.** La docente entrega a cada estudiante un globo de papel rojo y cuatro preguntas: ¿Cómo es la relación que tienes con tu madre?, ¿Qué valoras de tu mamá?, ¿Cuáles de tus comportamientos desesperan a tu mamá? y ¿Cómo podrías ayudar a mejorar la relación que tienes con tu mamá? En un papel escriben sus respuestas, de tal forma que los lleve a

tienes con tu mamá? (preguntas socio formativas para darle un tinte de reflexión al contenido del texto). Luego, cada uno firma su globo para identificarlo, se exponen y se socializan algunos. **4. Incitar a la lectura.** Se lee el título del libro álbum "*El globo*", se pide a los estudiantes que hagan relación entre un globo y un deseo, se dialogan, expresan ideas y pensamientos. Se les muestra a los niños la portada y la contraportada del texto para favorecer las anticipaciones.	reflexionar las fortalezas y aspectos a mejorar de la relación con su madre y después cada uno las pega en las caras del globo. **4. Anticipar.** A partir del título del cuento, de las imágenes de la portada y la contraportada, se habla de lo que podrá ocurrir en la historia y la relación que tiene con las preguntas del globo realizado.
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Desarrollar la capacidad de escucha. Mediante el juego "Representando con imágenes lo que escucho". Se le entrega la plantilla del portafolio de la sesión para que represente con dibujos la lectura escuchada. (En este momento la docente lee sin pausa y sin mostrar las imágenes del texto). Se hace una pausa antes de leer el final de la historia, para que los estudiantes hagan predicciones acerca del final de la misma. **2. Confirmar información.** Se lee nuevamente el texto pero ahora mostrando las imágenes para que los estudiantes le den significado a la historia, como resultado de las representaciones mentales y conceptos correspondientes a las imágenes.	**1. Escuchar la lectura de la historia, sin mirar las imágenes y al final ilustrar.** Mediante una audición de lectura, escuchan con atención la narración para luego representarla por medio de una o varias ilustraciones en la plantilla del portafolio. **2. Observar el texto con las imágenes**. Evocar la historia relacionando el texto con las imágenes del libro álbum. **3. Separar la imagen del icono.** Después de leído el texto se remite nuevamente a las imágenes para responder preguntas alusivas a ellas, favoreciendo la explicación de sus elementos básicos.
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Formular preguntas. Teniendo en cuenta los fenómenos físicos vinculados con la imagen y que se quieren enseñar por su importancia en las ilustraciones como los colores se emiten preguntas como: ¿Qué representaba el color rojo del globo?, (aquí se puede relacionar con elementos rojos de otros cuentos, como la	**1. Relacionar imagen texto.** Clarificando cómo dialogan las imágenes con el texto y cómo se aportan mutuamente información. **2. Observar video**. Para completar la información implícita en el texto, se clarifica con la visualización del video del libro álbum "El globo". (Adaptación audiovisual del autor Isol).

manzana de Blanca Nieves, la caperuza roja en el túnel, etc.), ¿Por qué creen que Camila, la otra mamá y la otra niña, eran amarillas, que representa ese color?, ¿Cómo está dibujada la mamá y de qué color es y por qué?, ¿En qué momento cambia de color y por qué?, ¿Por qué el globo era rojo? Se da pie a que expresen sus opiniones. **2. Aclarar conceptos.** Teniendo en cuenta la importancia de los elementos en la imagen del texto, se da explicación sobre algunos de los elementos ofrecidos en las imágenes como los puntos (qué representan los puntos durante toda la historia, especialmente en la página donde Camila se encuentra con la mamá de la otra niña), las líneas (deben delimitar las figuras y¿ por qué acá no?, ¿Por qué cuando la mamá grita se muestran tantas líneas?), los colores (¿por qué el color se desborda de las figuras?, ¿Cuáles colores predominan?, ¿Qué representa el cambio de color de la madre de naranja a azul, de nuevo a naranja y luego a rojo?) y sus propiedades, haciendo clarificación de lo que expresan los estudiantes. **3. Llevar a la reflexión.** Dialogar sobre el contenido global de la historia y reflexionar sobre las actitudes que presentan los hijos y que irritan a sus madres y en qué momentos se sienten los hijos irrespetados por sus padres. **4. Orientar actividad del portafolio.** Explicar y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una forma consciente, responsable y autónoma.	**3. Evidenciar aprendizaje en el portafolio.** Da cuenta del sentido que le hizo el texto y la interpretación que realizó de sus imágenes.
Criterios y evidencias	

Criterios:

1. Relaciona ideas para la creación del significado del texto.

2. Durante la lectura da cuenta de lo que representan los puntos, los colores, las sombras y las líneas sobre el plano como elementos básicos de las imágenes del texto.

3. Da cuenta del sentido del texto por la relación que hace de sus ideas, sentimientos, vivencias y el contenido de la lectura.

4. Hace ilustraciones que dan cuenta del sentido del texto.

5. Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales.

EVIDENCIAS:

1. Respuestas a las cuatro preguntas reflexivas y la decoración que hace del globo rojo que entregará a su madre (tarjeta).

2. Desarrollo de plantilla del portafolio: Ilustración del sentido que hace del texto, pregunta relacionada con la lectura y reflexión.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

En esta historia corta, pero muy significativa por su contenido, se movilizan muchos sentimientos hacia las mamás de cada uno de los estudiantes, su valor y la importancia del respeto en las relaciones entre padres e hijos.

Cada vez los estudiantes muestran más acercamiento, interés e intención en las predicciones que hacen y su esfuerzo por compartir y acertar en la hipótesis de tal forma que coincidan con el contenido del texto o la trama de la historia. Además, su interés también se centra en relacionar lo que han aprendido en las otras sesiones y ya no hablan por hablar o por compartir lo que piensan, ya es una forma más consciente de acercarse al texto.

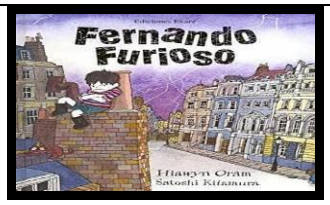
Hubo un momento muy especial de reflexión, mientras respondían las cuatro preguntas sobre su madre para decorar el globo de papel y llevárselo a ellas de regalo; al hacer este tipo de reflexiones personales, donde la socialización es espontánea nos muestran la riqueza de los libros álbum, donde no se habla solo de princesas y lobos, sino que nos hablan de la cotidianidad que viven los estudiantes y que hacen que se interesen mucho por sus contenidos.

La participación de los estudiantes va mostrando, de manera paulatina, más confianza para hablar acerca de la materialidad del libro álbum, observar con más detalle e ir relacionando estos elementos con la intención de la ilustración y del autor mismo.

SESIÓN 7

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Libro álbum: "*Fernando Furioso*". **Escrito por:** Hiawy n Oram **Ilustrado por:** Satoshi Kitamura **Editorial:** S.L EKARE EUROPA.	 https://www.pinterest.es/pin/240520436321989490/

RESUMEN "Fernando el Furioso".

Una noche cualquiera, Fernando quiso quedarse viendo una película pero su madre se lo prohibió; situación que le provocó al niño estallar en ira con lluvia, truenos, relámpagos y granizos y su furia creció y creció hasta destruir el universo, sin hacer caso cuando su familia le pedía que no lo hiciera. Al haber devastado todo, se sentó y trató de recordar por qué se había enojado, pero no lo logró.

RECURSOS

1. Imagen del personaje principal del texto.

2. Papeles pequeños para cada estudiante (predicción del título).

3. Imágenes del libro álbum pero sin texto.

4. Fichas del texto de cada imagen para hacer relación.

5. Portafolio.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

FACTOR	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 2** Identifica la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	• Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.	**Evidencias de aprendizaje:** • Asocia los dibujos de las señales y símbolos con sus posibles significados. • Identifica la función de las imágenes en textos como: manuales de instrucción, carteles y etiquetas de productos.

COMPETENCIAS

1. Elabora hipótesis acerca del sentido global del texto, antes y durante la lectura; para el efecto, se apoya

en sus conocimientos previos, las imágenes y el título.

2. Entiende el lenguaje empleado en las imágenes del libro álbum y otros tipos de texto con imágenes fijas.
3. Identifica en situaciones comunicativas reales, los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
4. Relaciona ideas para la creación del significado del texto.
5. Reconoce algunos elementos importantes subyacentes en el libro álbum y que favorecen su interpretación.

ACTIVIDADES	
Actividades mediadas por las docentes	**Actividades de aprendizaje**
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Favorecer las anticipaciones y motivar a la lectura. Por medio de la actividad "Démosle la bienvenida…". La imagen del personaje principal de la historia "Fernando" está ubicada en el centro del aula para ser mirada por los estudiantes, se les entrega a cada uno un papel para que escriban el posible título de la historia y poder formular preguntas relacionadas con lo que observan como: ¿Qué estará haciendo acá?, ¿Cuál es su expresión?, ¿Qué creen que le puede haber pasado? y ¿Cómo se llamará? **2. Presentar la biografía del autor:** Hiawyn Oram, escritor sudafricano nacido en 1946. El ilustrador Satoshi Kitamura, nacido en Tokio en 1956. **3. Motivar a la predicción mediante el juego "Busca la pareja".** Consiste en separar la imagen del texto que le corresponde para que los estudiantes por turnos busquen la pareja. Todas las imágenes del libro álbum están expuestas en	**1. Formular predicciones.** Anticipa el título del texto y responde a preguntas formuladas por el docente a partir de la imagen de "Fernando el furioso", ofreciendo anticipaciones y predicciones a la lectura. **2. Relacionar imagen texto**. Observar las ilustraciones del texto que están expuestas, reteniendo los datos e indicios que ofrecen de la historia y por medio de ellas se pueden hacer inferencias. Buscar las parejas para ir haciendo anticipaciones. **3. Participar en la actividad de "Busca la pareja"**. Observando con detalle las imágenes y relacionándolas con el texto del libro álbum.

desorden según el texto para que los estudiantes las puedan visualizar; debajo están los textos de cada imagen según los presenta el libro álbum y están numerados, para que los estudiantes los vayan leyendo por turnos y busquen la imagen correspondiente. Al final de que todas las imágenes están relacionadas con su texto, se invita a uno de los estudiantes a reconstruir toda la historia.	
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Aclarar hipótesis. Después de que se encuentre con la posibilidad de descubrir la relación del texto con la imagen haciendo anticipación, se da inicio a la lectura para ir confirmando, rechazando y modificando si es necesaria la relación que hicieron entre las parejas (imagen-texto). **2. Orientar la relación que tienen las líneas y los colores en las imágenes del libro álbum leído.** Las líneas rectas sobre las curvas están relacionadas directamente con los sentimientos del niño, la gama de azules, para dar la sugestión de oscuridad o noche y los amarillos expresan el temperamento fuerte y las reacciones con rabia de Fernando. También se hace énfasis en los elementos rotos y destrozados que se observan durante la historia.	**1. Autocorregir las hipótesis**. Uniendo y relacionando las ideas que se tienen, combinando imagen y texto para comprender la interdependencia que tienen ambos y así enriquecer la historia dándole significado a cada detalle de la lectura.
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Confirmar y autocorregir las hipótesis. Comprobar el contenido del texto con los aportes que los estudiantes hacen. **2. Reconstruir la narración**. Confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formula el grupo.	**1. Comprender fragmentos de la historia.** Ir verificando si coinciden las hipótesis; recapitular y reconstruir el texto de forma global de acuerdo a la lectura. **2. Expresar las emociones.** Los estudiantes comparten con el grupo las emociones y sentimientos

3. Completar la información. Uniendo y relacionando ideas expresadas por los estudiantes para que encuentren sentido en el texto. **4. Proponer dramatización**. Entre los cuatro estudiantes que quedaron reunidos al unir el texto con la imagen, dramatizar el episodio de la historia que prefieran y lo socialicen con los demás (dando una breve explicación del porqué eligieron ese segmento). **5. Orientar actividad del portafolio**. Explicar y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una forma consciente, responsable y autónoma.	que genera la lectura. **3. Evidenciar aprendizaje en el portafolio.** Da cuenta de la idea que crea del texto.

Criterios y evidencias

Criterios:

1. Comparte sus impresiones sobre el libro álbum y las relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive.

2. Emplea las ilustraciones del texto para favorecer su interpretación.

3. Expresa las impresiones que le dejó el texto, las relaciona con situaciones de su vida personal y reflexiona sobre ellas para favorecerlas.

4. Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los relaciona con sus experiencias personales.

EVIDENCIA

1. Desarrollo de plantilla del portafolio. Dibuja en el centro del organizador gráfico al personaje principal de la historia y responde a su alrededor las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que detonó la rabia de Fernando y cuál fue su reacción?

¿Cuál fue la imagen que más te hizo sentido de la historia y por qué? Descríbela.

¿Qué sucede cuando tú, reaccionas ante una indicación o un rechazo de tus padres con rabia? y ¿Qué reflexión deja para tu vida el texto leído?

2. Dibuja según el sentido creado de la lectura del texto.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

En esta sesión se observa la lectura activa de los estudiantes cuando participan eligiendo una parte de la historia para buscar su relación con una de las imágenes expuestas; relacionan lo que leyeron comprendiendo el curso de la historia y mejoran su observación para acertar en el juego propuesto.

Cuando se les proponen juegos a los niños para que participen e interactúen con el texto y las imágenes del libro álbum se siente la alegría, el interés por participar y acertar, mejorando la idea de la narración y de las imágenes.

Cuando se trata de una lectura pausada por darle participación activa a los niños, se alarga mucho la sesión, ya que la lectura se hace muy variada y hay que releer para clarificar ideas para que no se pierda el sentido del texto. La última parte de la planeación, donde se proponía la dramatización no se pudo desarrollar ya que el tiempo no alcanzó y se debía desarrollar el organizador gráfico propuesto en el portafolio, actividad fundamental ya que allí se evidencia el sentido que le dieron al texto.

SESIÓN 8

Libro álbum: "*El sonido de los colores*".
Autor e ilustrador: Jimmy Liao
Editorial: BARBARA FIORE EDITORA.

https://www.casadellibro.com/libro-el-sonido-de-los-colores/9788493559182/1194387

RESUMEN "El sonido de los colores"

Es la historia de una niña que está en el metro y ve un ángel que se despide de ella, el cual poco a poco se le fue perdiendo de vista. Ella está acostumbrada a recorrer las estaciones del metro en soledad, y sueña recorrer todo el mundo como si el metro uniera todas las ciudades. Cuando se monta en los vagones del metro, se pierde entre la gente y con los ojos abiertos siempre se imagina cosas y cuando sale de la estación, siente la luz resplandeciente y el calor del sol, escucha la melodía de las hojas al caer; en ocasiones su mundo se llena de nostalgia, de recuerdos y de olvidos pero siempre con la fe de que su ángel siempre este con ella.

Tiene un jardín secreto donde están sus mejores recuerdos, donde los colores se traducen en sonidos y olores ¿Para qué quiero un libro? Se pregunta, pero sabe que el viento hojea los árboles y que la muerte que arranca los ojos no vendrá por los suyos .Ella no veía pero percibía el mundo con sus otros sentidos.

RECURSOS

1. Hojas iris de diferentes colores.
2. Hojas de block.
3. Imágenes del cuento con texto.

EJE DE LA SECUENCIA Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación			
FACTOR Literatura.	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR** Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	**SUBPROCESOS** • Identifico maneras cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.	**DBA # 3** Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones. **Evidencias de aprendizajes:** • Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia narrada. **DBA # 4** Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias. • Evidencia de aprendizajes: • Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la narración y atribuye nuevos perfiles a los personajes.

COMPETENCIAS

1. Confirma sus hipótesis a medida que avanza la lectura y al final con la interpretación que hace del texto y las imágenes.
2. Elabora inferencias completando información ausente o implícita a partir de la lectura.
3. Evalúa su propia comprensión después de finalizada la lectura con procesos de reflexión encontrando la relación que hizo entre las imágenes y el texto encontrándole significado al texto.
4. Lee el libro álbum entendiendo su idea global.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	Actividades de aprendizaje
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Motivar a la lectura. Para introducir a los estudiantes en la lectura y que anticipen de lo que	**1. Escuchar la melodía**. Se pone especial atención a la melodía de fondo que invita a la meditación y

tratará la historia, se escucha la canción que ambienta el video del cuento en you tube, en : https://www.youtube.com/watch?v=Wf0JQ_JyvuA **2. Invitación a interactuar con el texto**. Se expone una diapositiva con el título del libro álbum en colores, se deja de fondo la canción anterior y se entrega una hoja iris de color doblada en dos, por fuera los estudiantes la marcan con su nombre y por dentro le pegan un fondo blanco hecho con media hoja de block para que con colores dibujen dando respuesta a la siguiente pregunta: ¿Sabes en que mundo vives? Dibuja sus colores (Esta pregunta está relacionada con el inicio del texto a leer). Se exponen los trabajos. **3. Presentar la biografía del autor e ilustrador, Jimmy Liao**. Nació en Taipei, Taiwán, en 1958; le diagnosticaron leucemia y permaneció un año aislado, este acontecimiento le dio un cambio radical a su vida, leía muchas revistas infantiles y fue aprendiendo a ilustrar de forma autodidacta	relajación. **2. Interactuar con el texto**. Se observa la diapositiva expuesta con el título del libro álbum con letras de colores y se expresa de manera creativa la forma en que se ve el mundo, la dibuja y comparte con el grupo.
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Orientar predicciones. Se distribuye el grupo en parejas para la lectura, se entrega a cada una de ellas una imagen contenida en doble página para que la visualice y haga su propia interpretación, de igual manera se entrega un octavo de cartulina blanca para que escriban con diferentes colores lo que comprenden de la imagen. **2. Reconstruir la historia.** Teniendo en cuenta las anticipaciones de cada pareja, la docente hace lectura del texto para que cada una vaya saliendo al frente con su imagen y amplíen la	**1. Interpretar la imagen**. Mirar con detalle la imagen asignada del cuento (se hace en parejas), interpretando la situación que revela, lo que se ve, para dar una idea de ello y compartirla al grupo. **2. Relacionar los personajes de la historia con personajes de otros textos**. Al exponer las imágenes por parejas se evidencian personajes de otros cuentos que se relacionan con la historia “El sonido de los colores”, se dialoga sobre ello.

interpretación global del libro álbum.	
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Motivar a que los estudiantes hagan sus propias inferencias: Al finalizar la lectura se pide a los estudiantes que con sus propias palabras expresen el sentido que para ellos dejó la historia. **2. Proponer esquemas**. Que permitan a los estudiantes dar cuenta del sentido de la historia. **3. Orientar actividad del portafolio.** Explicar y dar las orientaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una forma consciente, responsable y autónoma.	**1. Realizar inferencias:** Completar la información ausente o implícita a partir de lo interpretado del texto, especialmente de las imágenes. **2. Completar esquemas.** Desarrollar la actividad propuesta en el portafolio, que indica completar un esquema que dé cuenta del sentido que se da del texto y la interpretación de sus imágenes. **3. Evidenciar aprendizaje en el portafolio**. Da cuenta del sentido que le hizo el texto y la interpretación que hizo de sus imágenes.
Criterios y evidencias	
1. Expresa su opinión frente a lo dicho por otros en torno al texto que se observa y que se lee. **2.** Interactúa con otros en las actividades de lectura, respetando los turnos para participar y hablar. **3.** Identifica los temas centrales de los textos que escucha y los que relaciona con sus experiencias personales. **4.** Lee símbolos, señales, palabras y textos significativos de corta extensión en los que identifica información explícita e implícita. **5.** Elabora resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido del libro álbum. **6.** Establece relaciones intertextuales en el libro que aprecia. **7.** Establece relaciones intertextuales en el libro que aprecia. **8**. Interpreta las situaciones que representan las ilustraciones del texto. **Evidencia:** **1.** Desarrollo de plantilla del portafolio. Completa el mapa mental relacionado con el sentido que le aportó el texto.	
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	
Se inició la sesión con música clásica de fondo para que los niños bajen sus niveles de ansiedad y la rapidez con la que viven sus vidas; al escuchar la música, éstos agudizan sus oídos, se dio la indicación de que dibujen con colores la forma con que ven su mundo; en este momento los estudiantes confirman la fortuna de poder ver y observar todo lo que los rodea, la multiplicidad de colores que habitan en el mundo y la forma como transitamos por él.	

Fue un encuentro cargado de sentimientos ya que algunos niños manifiestan que ven todo de colores muy variados y bellos, mientras que uno de los estudiantes dice verlo todo negro y oscuro, se le pregunta por qué y se acerca a dialogar con la maestra, haciéndolo en un espacio apartado del grupo. La reflexión lleva a pensar en cómo son de variados los niños y sus mundos, los colores con que viven sus historias de vida a las que se debe prestar la adecuada atención para comprenderlos y orientarlos de la mejor forma posible o buscar los especialistas pertinentes como apoyo para cada caso.

Cuando se da a cada pareja de estudiantes una imagen relacionada con la historia para que la observen con detalle y hagan su interpretación, se muestra motivación por el contacto que tienen con ella y comparten lo que piensan que irá a ocurrir en esa escena. La lectura tuvo apoyo de ayudas audiovisuales para la proyección del texto y la reconstrucción de la historia, en la medida que avanza la historia muestran gran interés por lo que lo que ocurría en la narración.

En el portafolio se trabaja un mapa mental relacionado con el sentido que les aporta el texto en cuanto a los personajes, los colores y el lugar donde ocurrió la historia. También evidenciar que cuando se lee entre todos, las opiniones que se socializan ayudan a comprender mejor el texto; incluso los estudiantes aportan detalles que uno en su lectura anticipada no percibe y esto hace más rica la práctica en ambos sentidos estudiantes- maestros y viceversa.

SESIÓN 9

Libro álbum: "*Re Zoom*".
Ilustrado por: ISTVAN BANYAI
Editorial: Kalandraka.

https://www.amazon.es/RE-ZOOM-Istvan-Banyai/dp/9681660188

RESUMEN "RE-ZOOM"

Libro sin texto escrito, compuesto por 31 imágenes en las que se recrean elementos culturales con detalles que dejan volar la imaginación del lector. La historia parte de una imagen y a medida que se avanza se puede observar cómo hay una visión más amplia que contiene la ilustración; es decir, que cada imagen hace parte de una composición, de un todo más general, de manera ascendente.

RECURSOS

1. Video del libro álbum.
2. Rompecabezas de imágenes del texto.
3. Fichas bibliográficas.

4. Colores.
5. Portafolio.
6. Lupas.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación.

FACTOR	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 7** Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares). **Evidencias de aprendizaje:**
Producción textual.	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos	• Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	• Respeta los turnos de uso de la palabra y las ideas expresadas por los interlocutores. • Selecciona palabras que tienen sentido y relación con las ideas que quiere expresar en los diálogos.

COMPETENCIAS

1. .Realiza inferencias a partir de la información ausente o implícita en los textos que lee.
2. Identifica la intención de quien produce el texto.
3. Confirma y autocorrige sus hipótesis a medida que avanza la lectura y al final con la interpretación que hace de las imágenes y del texto.
4. Usa estrategias de lectura aprendidas en las sesiones anteriores para facilitar la lectura, comprensión y el sentido que le da al texto.
5. Interpreta lo que está más allá del sentido, el significado oculto que se debe develar.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	**Actividades de aprendizaje**
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Presentar la biografía del ilustrador. Istvan	**1. Identificar elementos básicos de la imagen.**

Banyai nació el 27 de febrero de 1949 en Budapest, Hungría, ganó prominencia como ilustrador comercial y animador. **2. Interactuar con el libro álbum.** Los estudiantes observarán a través de una lupa objetos e imágenes relacionados con la historia, detallarán mirando muy cerca, no tan cerca y luego lejos. Seguidamente hablarán de las diferencias que descubrieron en este ejercicio. Agudizar la mirada en las imágenes expuestas en el taller para prever de qué trata el libro álbum	Teniendo en cuenta lo que han aprendido en las sesiones anteriores y ampliando el concepto sobre los elementos básicos de la imagen, enriquecen la mirada y aportan la información necesaria haciendo creíbles los datos para inferir el contenido del texto. **2. Activar conocimientos previos**. Mezclando el lenguaje visual con sus saberes previos interpretan la historia del texto.
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Proyectar el libro álbum. Para una mirada más amplia del texto, se proyectan las imágenes. https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=_qLMUkSc1WA **2. Estimular la producción textual a partir de las imágenes del libro álbum.** Se exponen todas las imágenes del texto en forma consecutiva, según el orden en que están en el libro para que los estudiantes escriban su propia historia. Pueden volver a las imágenes expuestas en galería usando las lupas, o mirar desde lejos para observar los detalles y encontrar el sentido. **3. Favorecer la relación de las imágenes con el pensamiento.** Al tratarse de un libro álbum solo de imágenes, los estudiantes deben relacionar éstas con el pensamiento que el autor manifiesta de forma implícita, y es por ello que los estudiantes se convierten en lectores activos, ya que deben reconstruir el significado estético que ofrece el libro álbum. La historia se puede construir de adelante hacia atrás, o viceversa, incluso en cualquier imagen también se consigue dar inicio a una propia historia.	**1. Construir de forma creativa su propio libro álbum.** Usando fichas bibliográficas (fichas nemotécnicas) elabora su libro álbum, teniendo en cuenta elementos abordados en las sesiones anteriores.

4. Dar sentido a la imagen. Se hace claridad que aunque no haya texto escrito para leer, la imagen esconde información que hace que hace aportes, le dan sentido a la historia; estimulando así la mirada que se hace a la imagen y a los interrogantes que generan. Se formulan preguntas relacionadas con los elementos básicos de la imagen como: los puntos, las líneas y los colores; también se puede enfatizar sobre las propiedades del color como: el tinte, la saturación, el tono, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos que embellecen las imágenes.	
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Facilitar material para la construcción del libro álbum de cada estudiante. Motivar y orientar la construcción de su propio libro álbum, teniendo en cuenta elementos abordados en las sesiones anteriores **2. Facilitar todas las imágenes del texto para que los estudiantes reconstruyan la historia en forma de rompecabezas.** Recordar la secuencia de la historia y con todas las ilustraciones del texto (fotocopias a color plastificadas) se pide a los estudiantes armar el rompecabezas con las imágenes. **3. Clarificar al grupo la intención del autor** y contar las acotaciones que hacen otros autores del texto, para que confronten sus hipótesis; con el fin de conocer el nivel en el que se encuentran con relación a la interpretación que hacen de las imágenes y del sentido del texto. **4. Orientar actividad del portafolio.** Explicar y dar las indicaciones pertinentes a los estudiantes para que desarrollen la plantilla del portafolio de una	**1. Formular preguntas.** A partir de las ilustraciones el autor cuenta una historia que el estudiante por medio de la mirada que hace a estas debe ir clarificando, haciéndose interrogantes que ayuden a darle sentido al texto y comprendiendo su secuencia. **2. Armar el rompecabezas de la historia con las imágenes del libro álbum**. Se entregan en desorden las imágenes de la historia para reconstruir el orden según el texto. **3. Confrontar su interpretación.** Después de que socialice la historia escrita de su portafolio, la compara con la interpretación que hace el autor de la historia y conoce su intención. **4. Evidenciar aprendizaje en el portafolio**. Da cuenta del sentido que le hizo el texto y la interpretación que hizo de sus imágenes.

forma consciente, responsable y autónoma.	

Criterios y evidencias

1. Observa detenidamente en la imagen las expresiones y la posición corporal de los personajes que aparecen en la historia, la posible relación que hay entre los elementos y los personajes; comenta sus apreciaciones sobre ello.

2. Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los personajes para dar cuenta de lo que posiblemente quieren comunicar.

3. Interpreta ilustraciones e imágenes en relación a sus colores, formas y tamaños.

4. Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes.

EVIDENCIAS:

1. Desarrollo de plantilla del portafolio. Escrito de la historia del libro álbum a partir de la interpretación de las imágenes.

2. Armar el rompecabezas de la historia.

3. La construcción de su propio libro álbum.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Esta sesión fue de mucho disfrute para los niños, se mostraron muy motivados al ver expuestas todas las imágenes del texto como en galería de arte, percibieron de inmediato que no contenía texto y se preguntaron ¿Qué leeríamos?, se aclaró entonces que las ilustraciones contenían la historia y que serían ellos quienes interpretando las imágenes, descifrarían también la historia, su contenido y el sentido que el autor quiso dar al ilustrar.

Imágenes llenas de detalles para observarlas bien, se compartieron varias lupas de diferentes tamaños para comprender que según la mirada que se dé, se interpreta de forma diferente la historia, que si se detienen en lo pequeño, pueden percibir una parte, pero al mismo tiempo desde ahí también se puede comenzar un relato y darle continuidad con las siguientes imágenes. Fue muy enriquecedora la mirada que hicieron los estudiantes de las imágenes, casi todos querían regresar para detallarlas y así construir su propia historia, se les indicó también que si se alejaban un poco y visualizaban las imágenes en su totalidad comprenderían que una se adentraba en la otra y así sucesivamente hasta el final.

Para concluir se leyó el texto entre todos reconstruyendo la historia según el autor, porque aunque cada uno tenía su propia mirada, se hizo énfasis en lo que el ilustrador nos estaba mostrando. Cada uno realizó su propia producción textual, escribiendo la historia según las imágenes; algunos comenzaron desde una imagen diferente a la inicial, pero la mayoría, desde la primera de las imágenes, algunos de los textos propuestos por los estudiantes se socializaron para escuchar la mirada que hicieron.

SESION 10

Libro álbum "Olivia". **Escrito e ilustrado por:** Ian Falconer **Editorial:** S.L EKARE EUROPA.	 https://www.pinterest.es/pin/336151559675110371/

RESUMEN "Olivia"

El libro álbum trata de una cerdita muy particular que se caracteriza por ver las cosas más fáciles de hacer demostrándolo con su creatividad, asunto que disgusta a los demás, pero ella vive la vida como cualquier niño, le gusta bailar, cantar, ir al museo, entre otras cosas más; goza del cariño de sus padres quienes la dejan ser sin muchas restricciones. Es una historia con la que fácilmente se identifican los lectores ya que el personaje principal Olivia, hace muchas travesuras para perseguir sus sueños. Por otro lado el autor deja apreciar pinturas famosas de gran significado para la cerdita y para el mundo. A pesar de que este libro álbum solo tiene tres colores (blanco, negro y rojo) es un relato lleno de aventuras emocionantes.

RECURSOS

1. Ejemplares de libro álbum.

2. Hojas de block.

3. Proyección video cuento del libro álbum *Olivia*.
https://www.youtube.com/watch?v=SK39u5RD8Ac

4. Guion de preguntas para el docente, ver anexo # 2 de la secuencia.

EJE DE LA SECUENCIA

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación.

FACTOR	**ENUNCIADO IDENTIFICADOR**	**SUBPROCESOS**	**DBA # 6** Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos. **Evidencias de aprendizaje:**
Comprensión e interpretación Textual.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	• Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito	• Relaciona la información que

		comunicativo y la idea global de un texto.	proporciona el texto con sus conocimientos previos. • Comprende el tema global de los textos que lee y responde preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito.

COMPETENCIAS

1. Identifica lo que ve en la imagen.

2. Separa la imagen del ícono y la contextualiza según sus experiencias.

3. Crea hipótesis haciendo inferencias y se adelanta a aquello que está en la imagen.

4. Hace predicciones del contenido del texto y de su final.

5. Confirma sus hipótesis a medida que avanza la lectura y al final con la interpretación que hace del texto y las imágenes.

6. Realiza inferencias a partir de la información ausente o implícita en el texto que lee.

7. Relaciona ideas para la creación del significado del texto.

8. Reconoce algunos elementos importantes subyacentes en el libro álbum y que favorecen la interpretación.

9. Usa estrategias de lectura aprendidas en las sesiones anteriores para facilitar la comprensión y el sentido que le da al texto.

10. Evalúa su propia comprensión después de finalizada la lectura con procesos de reflexión, encontrando la relación que hizo entre las imágenes.

ACTIVIDADES

Actividades mediadas por las docentes	Actividades de aprendizaje
Antes de la lectura	**Antes de la lectura**
1. Explicar la intención de la última sesión. Se comparte con los estudiantes que esta sesión es una práctica diagnóstica final, donde se revisan los aprendizajes obtenidos durante toda la aplicación de la secuencia, de las sesiones de lectura propuestas con los libro álbum.	**1. Activar los saberes previos.** Comentarios que hacen los estudiantes antes de leer el texto sobre lo que saben y también preguntas formuladas por la docente sobre: el personaje de la portada Olivia, la lectura de la frase que hay en la contra portada en la parte inferior derecha “Ella es muy

2. Interpretación textual. Ordenar el grupo por equipos de tres estudiantes y entregarles un texto de Olivia para su interpretación. Se entrega en forma física el libro álbum para su manipulación, observación, lectura e interpretación de las imágenes. **3. Presentar la biografía del autor e ilustrador Ian Falconer.** Escritor e ilustrador, nació en Nueva York, Estados Unidos en 1959. Antes de crear a Olivia había ilustrado numerosas cubiertas para la revista The New York, también es conocido por sus diseños de escenografía y vestuarios para el New York City Ballet, la Ópera de San Francisco y Covent Garden, entre otras. Olivia es su primer personaje de cuentos para niños. Se explica también a los estudiantes la relación entre la vida del autor y sus obras. **4. Seguir el guion de preguntas.** Para hacer un mejor análisis de las interpretaciones que hacen los estudiantes tanto del texto como de las imágenes, se prepara un guion de preguntas en los tres niveles de comprensión lectora, literales, inferenciales y crítico; también se tienen en cuenta los tres niveles de interpretación de la imagen informativo, simbólico y significancia, que se quieren observar. Ver anexo # 2 de la secuencia didáctica. **5. Promover anticipaciones e hipótesis.** Por medio de la lectura de la portada, la contra portada y de las guardas, se estimulan las hipótesis en los estudiantes.	buena para cansar a la gente".
Durante la lectura	**Durante la lectura**
1. Leer el texto. Como los estudiantes están por equipos de lectura y tienen acceso al libro álbum, se hace una lectura pausada pero dirigida, dándole tiempo para sus propias interpretaciones e intervenciones.	**1. Predecir.** Los estudiantes exponen sus ideas con relación a lo que continúa en la narración. **2. Relacionar imagen-texto**. La narración escrita se enriquece de la imagen y viceversa, los estudiantes exploran con detalle el texto para

2. Ejercitar la comprensión. Movilizar en los estudiantes procesos de interpretación para que verifiquen y confronten sus propias hipótesis o anticipaciones.	participar en los comentarios grupales. **3. Clarificar.** A medida que avanza la lectura va confirmando o modificando las hipótesis que se formula.
Después de la lectura	**Después de la lectura**
1. Propiciar el recuento de la narración. Algunos de los estudiantes cuentan en forma oral con sus propias palabras lo que comprendieron del texto. **2. Reconstruir la historia.** Para tener una mirada más global de la historia, se proyecta un audio cuento retomado de You tube, en la dirección electrónica: https://www.youtube.com/watch?v=SK39u5RD8Ac **3. Propiciar la reflexión.** Se orienta a los estudiantes para piensen en torno a la experiencia de lectura, su disposición y desempeño durante la sesión. **4. Cierre de la aplicación de la secuencia.** Se brinda un espacio a cada estudiante para la revisión de su portafolio y las evidencias consignadas en cada una de las plantillas desarrolladas al final de cada sesión. Es un proceso formativo, dinámico y multidimensional que implica considerar, comprender el aprendizaje de cada uno de los estudiantes y determinar sus logros.	**1. Encontrar el sentido del texto**. Comprendiendo la historia, interpretando las imágenes, el color, el personaje, las acciones y lo que el autor quiere transmitir en el texto. **2. Compartir sentimientos.** Los estudiantes socializan como se sintieron tanto en la sesión como en el transcurso de las anteriores, que aportes hizo para su vida, de qué forma cambia su mirada frente a los libro álbum, los aportes que hace este tipo de género literario y la lectura y el disfrute que de ahora en adelante harán a él.
Criterios y evidencias	
Criterios: **1.** Muestra interés, apertura y respeto sobre las decisiones de los demás y sus opiniones. **2.** Predice la historia a partir de los índices del texto, el título que hay en la portada, las imágenes de la contraportada y las guardas. **3.** Anticipa parte de la historia según los conocimientos previos y la lectura, elaborando hipótesis interpretativas. **4.** Confirma las hipótesis que se formuló, modificando o rechazando su anticipación. **5.** Infiere la información ausente en el texto y relaciona las ideas expresadas para dar sentido a la lectura.	

EVIDENCIAS:

Participa en comentarios y respuestas a preguntas formuladas por la docente en torno a la lectura del texto.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

En esta sesión de prueba diagnóstica final, se evidencia el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de la secuencia didáctica, donde las maestras pudieron constatar que a los estudiantes les gusta el libro álbum por el hecho de que las ilustraciones contienen anticipaciones y se aventuraron a elaborar inferencias que colaboraban activamente en la construcción de sentido de la historia, teoría sostenida por Colomer (2002).

El dar a conocer los principales elementos de la sintaxis visual por medio de los cuales los artistas crean significados y sentido como los colores, las tonalidades, las líneas, los puntos, las sombras, la lejanía de las imágenes en el plano, todo aquello que a lo largo de las sesiones se pone en manifiesto y se les enseña a leer a los estudiantes; potenciando el sentido que tienen de los libro álbum, mostrando el cuidado, interés, asombro y habilidad para interactuar con ellos.

La práctica diagnóstica final fue diseñada como la inicial, teniendo en cuenta unas preguntas literales, inferenciales e intertextuales, siguiendo un guión para la participación y análisis de las respuestas de los estudiantes, considerando el avance y el logro de las competencias propuestas en la secuencia.

Es de gran importancia hablarle a los estudiantes con un lenguaje apropiado para que hagan las distinciones en su lectura y usen las estrategias enseñadas; saber en qué momento se encuentran al leer, si en el antes, durante o después; qué preguntas deben irse formulando para fortalecer las habilidades que deben poner en manifiesto para acercarse a una buena interpretación, el durante para hacer inferencias y auto corregir hipótesis y el después para hacer reflexión de lo que comprendieron de la historia. Durante la aplicación de la secuencia se mantuvo la intención de que los estudiantes interiorizaran este proceso para hacerlo consiente en sus prácticas de lectura individual.

Los docentes son mediadores en el proceso de lograr lectores autónomos, el inicio es en este primer ciclo; aprovechando la riqueza y aportes de las imágenes, ya que tienen un papel fundamental en la explicación de las historias; incentivar a que se aventuren e interpreten las imágenes de su mundo, que interactúen con ellas, teniendo en cuenta que se presentan tanto en su vida escolar como social con intenciones diferentes, que amplíen su mirada, que observen con detalle, que construyan el significado de las historias y de los textos que leen, que se acerquen con interés a los libro álbum que ofrecen las bibliotecas a las que tienen acceso, a toda la variedad de literatura, a mundos artísticos , contemporáneos y complejos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

CONSIDERACIONES REFLEXIVAS

Este capítulo recopila las reflexiones que ha generado la propuesta de intervención materializada en la secuencia didáctica *Otra mirada al libro álbum*, su implementación y el análisis de las experiencias en función de la pregunta problematizadora y de los objetivos, cuyas categorías son: prácticas de enseñanza de la lectura y significación del texto y la imagen; y como una emergente de las observaciones realizadas durante la implementación de la secuencia, construcción de sentidos a partir de la lectura.

De este modo, la triangulación de la información permitió contrastar las coincidencias y diferencias entre la información recolectada a través de diferentes herramientas, clasificarla, analizarla y reflexionarla tanto de manera individual como en su compleja estructura. En esta dinámica, aunque el análisis ocurre casi de manera paralela a la recolección de información, no se agota allí, sino que se configura en una unidad de sentido global. Las reflexiones que se presentan a continuación están estructuradas a través de las categorías de análisis mencionadas, y cada una contempla los tres momentos planteados por Restrepo (2002) en la ruta metodológica, lo que puede designarse de forma sencilla como un antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica; todo ello a la luz de los referentes teóricos sugeridos con anterioridad; además, atienden no solo a las fortalezas y posibilidades de la propuesta, sino también a las debilidades observadas.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Hablar de prácticas de lectura en el aula implica de manera inicial pensar en posturas del orden de la enseñanza. En este sentido, en lo que compete a este trabajo, al observar las prácticas de enseñanza de la maestra titular del grupo participante en este análisis, se lograron percibir elementos puntuales que desde su hacer cotidiano se venían realizando con anterioridad a este trabajo. Por ejemplo, a partir de la entrevista realizada a ella y de la revisión de su planeación, se observó que sus prácticas de enseñanza de la lectura giraban en torno de una activación de saberes previos caracterizada por un uso recurrente de preguntas que se volvían

predecibles al momento de la lectura. En el desarrollo de la secuencia se evidenciaron tipos de preguntas más elaboradas, con una intencionalidad acorde al ejercicio lector y durante los tres momentos de la lectura.

Sin embargo, se rescata la importancia de aspectos inmersos en su planeación y desempeño, como lo son: el propósito motivacional con el que guía la enseñanza de la lectura, pues no solo está orientado en torno a la alfabetización, sino también hacia el fomento del vocabulario, del deleite y de la imaginación; en cuanto a aspectos relacionados con la evaluación, son planteados por procesos mediante el uso de estrategias de confrontación, autocorrección y heteroevaluación, con lo cual respeta los diversos ritmos de aprendizaje en su grupo de estudiantes.

El uso de las imágenes dentro del desarrollo de las guías planteadas por la maestra se reduce generalmente a decorar, generar texto a partir de ella o para demostrar lo entendido de una narración por parte de los estudiantes. Así mismo, al analizar estas guías, se encontraron algunas preguntas de tipo memorístico que atienden más a aspectos de corte conceptual y no por procesos; por ejemplo, en la guía uno, en la etapa de investigación aparecen preguntas como ¿qué es un texto?, ¿cuáles son los textos narrativos?, ¿qué es un texto narrativo escrito en prosa o en verso?; igualmente, en la guía tres, en la etapa de investigación indica, algunas como ¿qué es una descripción?, ¿cómo se hace una descripción?

Desde esta realidad, en la cual el saber pedagógico hace presencia y da cuenta tanto de unos saberes teóricos como de unas prácticas específicas, al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica, se pudo observar un fortalecimiento en el quehacer de la maestra. En este sentido, por ejemplo, se afianzó la activación de los conocimientos previos de los niños evocando, de manera oral, situaciones pasadas, experiencias personales y la interacción con el mundo; demostraron una mayor apropiación de diferentes estrategias en los tres momentos de la lectura que propone Solé (2008), permitiendo con ello orientar y desarrollar actividades significativas que lleven al estudiante a una lectura con sentido.

En cuanto a la variedad de estrategias que la maestra desarrolló durante la aplicación de la secuencia didáctica, se tienen las siguientes, que acompañadas de una intencionalidad clara, permitieron marcar distintas pautas para direccionar sus prácticas de enseñanza de la lectura y a la vez enriquecieron el acervo didáctico de las demás docentes participantes de la

implementación de esta propuesta:

La importancia que cobra la pregunta abierta e intencionada de manera tal que motive e invite al estudiante a ampliar su mirada y a ir descubriendo otros aspectos del detalle, tal como lo explica Aumont (1992), y así lograr mayores procesos cognitivos en el aprendizaje, especialmente en cuanto a la comprensión lectora.

El recuento como una posibilidad para recapitular aspectos importantes que conceptualicen y enriquezcan el ejercicio lector por medio de los aportes de todos, ya que el recordar los momentos de la sesión implica la conciencia de una estructura y un orden en el trabajo. La creación por medio de la cual el estudiante puede materializar su proceso dinámico de lectura mediado por la imaginación, como lo expone Solé (2008), habilidad puesta en práctica por los estudiantes en sus intervenciones orales, escritas, dibujadas, etc.

La referenciación del autor e ilustrador del libro álbum se convirtió en un pretexto de la maestra para generar interés por conocer aspectos preliminares importantes que aportan elementos narrativos a la contextualización del texto; además, porque permite que los estudiantes incorporen las categorías autor/ilustrador en su enciclopedia literaria y cultural.

La ambientación del espacio como factor estimulante en el proceso de lectura, es decir, la disposición del lugar, el uso de material relacionado con la lectura, la lúdica y las dinámicas de taller que involucran movimiento y contacto directo, permiten dar apertura a la lectura como un proceso en que se conjugan pensamiento y lenguaje en distintas transacciones, tratando de encontrar sentido, como lo sustenta Goodman (1982).

La toma de conciencia sobre la importancia de comunicar a sus estudiantes de manera clara y precisa la intencionalidad de las actividades al inicio de cada sesión permite mostrar y seguir una estructura en la planeación.

Desde este horizonte, con la reflexión en torno a las acciones que realizó la maestra con los estudiantes para potenciar los procesos lectores, se devela que su trabajo está intencionado con el fin de hacer consciente su proceso a través de su acompañamiento constante, siendo importante enseñarle al niño a construir significado al leer desde que inicia este proceso.

En lo que compete al proceso evaluativo, se suma a lo existente en las prácticas de la maestra un seguimiento a los procesos de los estudiantes basado en criterios de aprendizaje y

competencias para favorecer mediante el desarrollo y la apropiación de las plantillas del portafolio y, dentro de ellas, las diferentes herramientas de pensamiento. También, se plantea una reflexión retroalimentadora para cada estudiante al finalizar el portafolio, en la que hubo un encuentro personalizado que dio lugar a la expresión de percepciones individuales que quizás no se compartieron en grupo, comprensiones particulares, niveles de logro, aspectos a mejorar, auto y coevaluación, cuya finalidad era la formación, el mejoramiento de procesos.

Solé (2008) propone como estrategias que deben enseñarse a los estudiantes en el proceso de lectura las siguientes: comprender los propósitos del texto, aportar conocimientos previos, atender lo fundamental, analizar la coherencia, ir comprendiendo cada aparte, elaborar inferencias y recapitular el contenido; respecto a ellas, y por medio de la aplicación de la secuencia didáctica, se pudo confirmar su sentido y funcionalidad en el campo de la comprensión a través del desarrollo de las actividades en el portafolio de cada estudiante. Lo cual se evidencia con preguntas como "¿cuál era el mayor deseo de Camila y por qué? y con su respectiva respuesta por parte de una estudiante refiriéndose al libro álbum El globo: "El deseo que quise fue que se convirtiera en un globo porque gritaba mucho".

Se puede afirmar que las prácticas de enseñanza de la lectura son entendidas como aquellas acciones conscientes que se desarrollan para favorecer el proceso de lectura y la escritura, y son enfocadas de manera muy sustancial en la interacción que se tiene con el texto, el sentido y uso que se le da a este; es por ello que el maestro es referenciado aquí como el mediador que acerca, interviene, apoya y jalona procesos (Sánchez, 2014). Como maestras partícipes de este proceso educativo se tiene el compromiso de cualificarse y revisar las prácticas de enseñanza constantemente ya que surgen cambios como los grupos de estudiantes que se acompañan cada año y con ellos sus contextos, intereses, necesidades, por lo que se hace necesario implementar estrategias diferentes que recreen, cautiven la atención y permitan a su vez llenar de sentido el encuentro entre lector y texto.

Por su parte, la experiencia del trabajo con la secuencia didáctica se constituyó en un campo nuevo, pues ninguna de las maestras lo había desarrollado antes. En este sentido, la configuración de la práctica desde su planeación involucró un proceso complejo en el que se describen, organizan y priorizan las competencias a desarrollar; pues la claridad en los planteamientos de enseñanza y de aprendizaje son, los que en primera instancia, orientan la

estructura general de su construcción. La claridad que existe desde los fundamentos que proporciona el MEN se constituye en un pilar ineludible y fundamental, también la secuencialidad de los trabajos con el fin de lograr las competencias propuestas es una fortaleza; así mismo, el portafolio permite un seguimiento detallado a cada estudiante donde se pueden observar avances y oportunidades de mejoramiento. Además la construcción de la secuencia evidenció el trabajo en equipo de todas las maestras, lo que se visibilizó desde la variedad y calidad en las estrategias de enseñanza de la lectura allí desarrolladas.

Sin embargo, el aspecto considerado como desventaja es el tiempo limitado que se tuvo para la implementación dentro de esta propuesta, pues dentro de un salón cotidiano la aplicación de la secuencia podría ser más flexible y se podría profundizar más en aquellas sesiones que así lo requieran.

SIGNIFICACIÓN DEL TEXTO Y LA IMAGEN

La relación con la imagen sugerida en las guías de planeación de la maestra se proponía en términos de dibujos o figuras para colorear, sin tener relación con el texto ni contribuir a su comprensión; otro uso era la realización de dibujos por parte de los estudiantes para verificar si entendieron el texto o para predecir su contenido; por ejemplo, en la guía cinco, una de las actividades en la etapa de desarrollo de habilidad propone a los estudiantes: “representa en tu cuaderno por medio de dibujos la historia (inicio, nudo y desenlace)” a partir de un texto leído; allí mismo, en otra de sus actividades, sugiere: “observa la imagen y escribe lo que podrá ocurrir” haciendo referencia al dibujo sin color con el que inicia un cuento. Por otra parte, en la guía seis, puede apreciarse también que se hace énfasis en reconocer el papel que desempeña la imagen en los textos informativos y sus características.

Así mismo, en la entrevista, la profesora titular relata que, al inicio del año escolar, era más predominante el uso de la imagen, ya que ella llevaba al salón de clase textos ilustrados teniendo en cuenta que los estudiantes en el grado anterior tenían preferencia por los libros grandes o que tuvieran bastantes imágenes; pero en la medida en que los niños fueron dominando la lectura alfabética, ellos ya elegían textos de su interés en cuanto a temáticas, tramas, etc. A partir de lo anterior, el trabajo con la profesora constituyó una oportunidad para resignificar el uso de la imagen en el proceso lector de los estudiantes de manera intencionada

mediante el abordaje del libro álbum y el aprovechamiento de sus elementos relativos a la interrelación de texto e imagen y a su interdependencia.

A partir de esto, se inició la implementación de la secuencia didáctica "*Otra mirada al libro álbum*", cuyas estrategias de enseñanza de la lectura giraron en torno a la imagen como texto. Inicialmente, los estudiantes interpretaban la imagen en un nivel informativo, ya que reconocían detalles perceptibles a simple vista (Barthes, 1986). Por ejemplo, en la experiencia con el libro álbum *El túnel*, cuando la maestra, al ir leyendo el libro, indagaba por lo que veían en una de sus imágenes, un estudiante expresó: "el niño va con un balón y la niña con un libro"; ante esta respuesta, la maestra realizó un señalamiento para inducir una mirada más detallada para que vieran un brazo estirado en la imagen; a raíz de ello, otro estudiante dijo: "Se ve la mano de la mamá señalando para que se vayan".

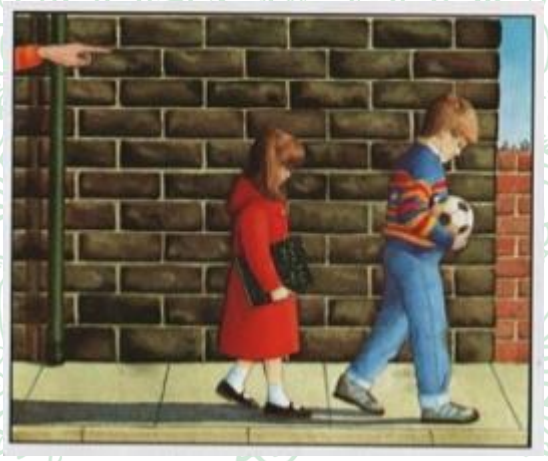


Ilustración 1 libro Álbum el Túnel

Luego, a medida que fue transcurriendo la propuesta y dentro de ella las diferentes estrategias intencionadas según el libro álbum de cada encuentro, los estudiantes fueron fortaleciendo los niveles de comprensión de la imagen propuestos por el autor; el nivel informativo se hizo mucho más visible gracias a la observación más amplia y detallada de las imágenes; así mismo, en el nivel simbólico, se comprendieron situaciones del texto a partir de la relación con algunas situaciones vividas o conocidas, con momentos y lugares.

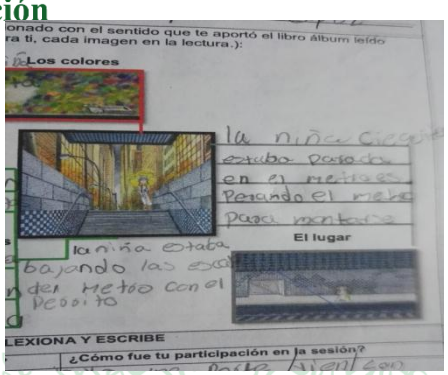


Ilustración 2 Estrategias intencionadas según el libro álbum

Por su parte, en el tercer nivel, el de significancia, los estudiantes lograron llegar a una comprensión más allá del sentido. Caso que fue visible en diferentes sesiones, por ejemplo, cuando se trabajó en torno al libro El globo, en el que los estudiantes en medio de la lectura y al ver una de sus imágenes expresaron frases como "la mamá está de color marrón, indica rabia, la mamá está gruñona y Camila está triste y asustada; las rayas que le salen de la boca a la mamá quieren decir que está gritando mucho; está despelucada porque tiene rabia; la bomba o sea la mamá ya no podía gritar, permanecía inflada; también podemos ver la sombra que quiere decir que la cuida, porque la mamá siempre lo cuida a uno como una sombra". Algunas de las anteriores frases denotan conocimientos relacionados con elementos del libro álbum explicados y ejemplificados paulatinamente en sesiones anteriores.

Uno de los elementos que permitió avances en los niveles de comprensión del libro álbum fue su materialidad, la cual se orientó de manera conceptual y también ejemplificante con los elementos que la componen, como son el formato, el punto y la línea en la imagen, la cubierta, las guardas, la doble página, los colores (Díaz, 2007); aspectos que permitieron ver con más detalle los elementos narrativos del libro álbum y que invitaban a dar otra mirada al texto (Aumont, 1992). A medida que fueron avanzando las sesiones, los estudiantes fueron apropiándose de criterios, como predicción a partir de los índices, utilización de elementos (puntos, colores, sombras y líneas sobre el plano); con lo que demostraron mayor dominio de dichos elementos y los expresaron espontáneamente a medida que los hallaban, guiados a ello por la maestra, quien intencionó sus preguntas para propiciar el establecimiento de relaciones en la lectura. Esto condujo al avance de los niveles; por ejemplo, cuando al observar los estudiantes una imagen del libro álbum El túnel, uno de ellos expresó de manera casual: "el niño se volteó y abrazó a su hermana y renació el amor, por eso hay una corona de flores alrededor de los pies de

los niños"; también, al abordar el texto El globo, un estudiante comentó, en voz alta, en relación a una imagen: "Camila estaba saltando en el globo, se ve feliz, las líneas indican saltos." En consecuencia, en las participaciones de los estudiantes se pudo observar cómo reconocían elementos de la sintaxis de la imagen o identificaban relaciones entre textos e imágenes y les daban sentido. Todo un proceso de apropiación lectora.

Ilustración 3 libro Álbum El globo

Así mismo, los estudiantes realizaron conjeturas a partir de algunos indicios que encontraban en las imágenes y establecieron relaciones con el texto, permeadas por circunstancias particulares de sus propias vidas y que, además, estimulaban la imaginación de mundos posibles; por ejemplo, durante el abordaje del libro *Donde viven los monstruos*, un estudiante expresó de forma oral: "como Max quería ser lobo, la habitación se le convirtió en selva, como hacía maldades".

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

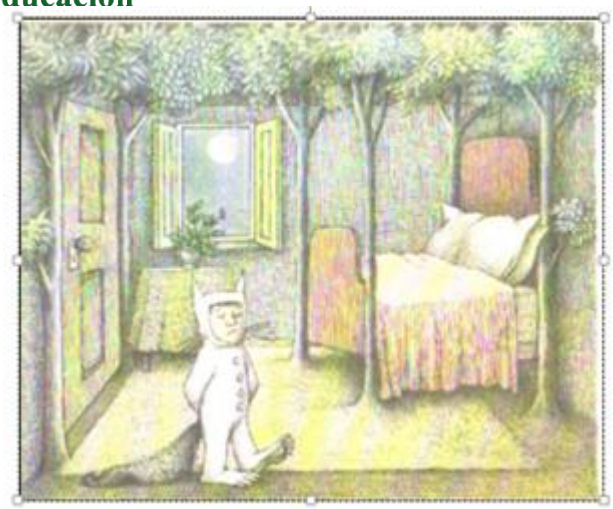


Ilustración 4 libro Álbum Donde viven los monstruos

Por otra parte, durante la lectura del libro álbum, los estudiantes advertían similitudes entre las situaciones que este narraba con las de otros cuentos que habían leído gracias a la identificación de diferentes elementos visuales y textuales, lo cual da a entender que aquellas narraciones que quedaron en su memoria fueron significativas de una u otra forma y que constituyen sus fuentes de referencias para enfrentarse a otras lecturas. Es este el caso del acercamiento al libro Donde viven los monstruos, en el que un estudiante expresó de forma oral: "en el túnel usa una máscara de lobo y aquí el disfraz también es de lobo"; otro niño en este mismo texto relacionó el tenedor que un monstruo tenía en la mano con el cuadro que aparece en *El túnel*.

Ilustración 5 libro Álbum *Donde viven los monstruos* y *El túnel*

Por último, se abordó un libro álbum compuesto solo de imágenes *Re-zoom*, las cuales

propiciaban múltiples interpretaciones. Así, dos de las historias escritas construidas por diferentes estudiantes a partir de las imágenes de dicho texto se ejemplifican a continuación como una forma de percibir el carácter polisémico del que aquí se habla. Historia 1: "un muchacho estaba tirando flechas, miró su reloj y empezó a dibujar; luego, se sentó a mirar la ciudad, las casas, la iglesia y las personas, después se fue al parque de diversiones". Historia 2: "un pintor llevó sus creaciones a un museo en China, se inspiró en un parque para hacerlos todos. Y pensó que sin los dibujos no existiría".

Frente a la resignificación de texto e imagen, la aplicación de la secuencia permitió identificar el papel del docente y su importancia en la mediación, pues aunque es innegable que la lectura individual puede generar por sí sola experiencias, también se reconoce que la introducción, ejemplificación y uso intencionado de las preguntas, van direccionando el trabajo grupal y enriqueciéndolo con el aporte de los niños; incluso en algunas sesiones ellos aportaban sentidos a las lecturas, que las maestras no se habían percatado, de lo cual se puede concluir que los niños se acercan al libro álbum sin prejuicios ni ideas preconcebidas, lo hacen con curiosidad y apertura, lo cual evidencian en sus participaciones.

También queda como reflexión que es importante tener un guión que sirva de pauta; sin embargo, no debe constituirse en un instrumento rígido, pues en las sesiones cada lectura va tomando un rumbo particular de acuerdo a esos rasgos, participaciones, conocimientos previos y características del ambiente, pero es el maestro el llamado a dinamizar la sesión permitiendo las participaciones espontáneas, pero sin perder la finalidad planteada.

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS A PARTIR DE LA LECTURA

El modelo interactivo del que habla Solé (2008) para explicar el proceso lector, el cual se da en forma ascendente y descendente, ya que quien lee utiliza su conocimiento del mundo y del texto para construir sentido, se evidenció en las contribuciones escritas de la maestra al referenciar de manera positiva los aportes de los estudiantes al texto desde sus vivencias y su saber; en otras palabras, se familiarizaron con su contenido; esta situación se puede observar en la reflexión pedagógica de la sesión 2 de la secuencia didáctica: "la implementación de la colcha interactiva (el cielo en este caso) y los retazos (las estrellas) en los que escribieron cómo les parece la noche y a quiénes les da miedo, promueve la socialización de sus sentimientos y de esta

manera se dan cuenta que a muchos les ocurre lo mismo y buscan entre todos solución, según sus comentarios". En efecto, la relación que cada estudiante establece con el texto es única, ya que cada quien hace sus propias construcciones de sentido con una perspectiva particular.

En esa construcción de sentidos en torno a la lectura, los estudiantes dieron cuenta de los elementos presentes en la historia; ello se puso de manifiesto al desarrollar los esquemas planteados en el portafolio a través de herramientas de pensamiento, con lo que demostraron una comprensión global del sentido del texto de cada libro álbum; allí se pudo ver cómo citaron personajes y situaciones de otros cuentos conocidos por ellos, presentaron ideas con jerarquización y creatividad a través de sus composiciones escriturales y gráficas.

A los estudiantes se les aplicó una práctica diagnóstica inicial y otra final, propuestas en la secuencia didáctica, con el objetivo de comparar y analizar cómo se encontraban los estudiantes antes de la intervención y qué avances lograron después de ella, respecto a los niveles de comprensión lectora; para ello se tomó como base la escala valorativa propuesta desde la metodología SERI, cuyos criterios son: por lograr, logrado a nivel inicial, logrado y logrado con excelencia y con referencia a los niveles de interpretación de la imagen se tuvieron en cuenta los tres propuestos por Barthes (1986): informativo, simbólico y significancia.

Por su parte, en la práctica diagnóstica inicial, la información recolectada ofreció un resultado favorable en términos de comprensión literal (deben reconocerse palabras, frases e imágenes para una construcción sígnica), pues demostraron un desempeño logrado a nivel inicial. En lo inferencial (el lector debe establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento) arrojó un desempeño logrado a nivel inicial. Por último, en lo crítico intertextual el lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo en que lo dice, también se obtuvo un desempeño logrado a nivel inicial.

En cuanto a la práctica diagnóstica final, el objetivo de esta era contrastar sus resultados con la práctica inicial y verificar qué tanto había influenciado la aplicación de la secuencia didáctica mediada por el uso intencionado del libro álbum, en los desempeños de los niveles de comprensión lectora. Contrastando entonces estos resultados con los arrojados en la práctica inicial, respecto a los tres niveles de interpretación, puede afirmarse que se pasó de un desempeño logrado a nivel inicial en los niveles literal e inferencial a un desempeño logrado

después de haber aplicado la secuencia didáctica. A nivel intertextual se pasó de logrado a nivel inicial a nivel logrado.

A partir de este panorama, cabe interrogar ¿Qué otras posibilidades de enseñanza de la lectura podrían explorarse a partir de textos con imágenes?, ¿De qué manera la significación de la imagen puede constituirse en una estrategia en el orden del aprendizaje en el aula?, ¿Qué estrategias interactivas de enseñanza, pueden generarse a partir de la experiencia con el libro álbum?

Este análisis en torno a las prácticas de enseñanza de la lectura pretende abrir una puerta para que los docentes de las instituciones educativas tengan algunas referencias y la posibilidad de revisarse en su quehacer pedagógico, haciéndolo reflexivo y práctico de tal manera que sea posible potenciar el área de comunicaciones a través del fortalecimiento de las competencias comunicativas, abrir espacios para leer, interpretar y sentir libros álbum con la finalidad de comprender universos específicos, rescatando así la riqueza de la imagen. Indudablemente, esta propuesta de intervención, se constituye en una posibilidad de enriquecimiento para el PEI, ya que puede ser replicada en otros niveles, en los demás ciclos, para favorecer los desempeños académicos de los estudiantes, sus experiencias personales, y los logros obtenidos por la institución en otros contextos.

De otro lado, los niños tendieron a moralizar los acontecimientos de la historia, y aunque no sea un fin último propuesto en la lectura del libro álbum, este está inmerso en sus acciones por costumbre y tradición cultural, denotando con ello una sensibilidad creada desde sus primeras lecturas enfocadas a mejorar las conductas del ser humano. Al respecto, Pérez (2004), indica que desde pequeños nos hacemos partícipes de los hábitos culturales del grupo social al que pertenecemos dándole sentido al mundo que nos rodea. Cabe anotar que la maestra tiene la responsabilidad de orientar y acompañar el proceso de lectura a través de preguntas que vayan más allá de la moralización.

Las fotos e imágenes que se presentaron durante el análisis, sirven para ilustrar y son reproducidas con fines académicos para ampliar y sustentar los ejemplos que allí se citan.

CONCLUSIONES Y APERTURAS PEDAGÓGICAS

En la tarea de formar lectores que den sentido a lo que leen, se hace necesario realizar este tipo de reflexiones que implican la investigación acción educativa, enfocadas en el quehacer del aula y en las estrategias de enseñanza que se utilizan para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Centrarse en un punto sensible del ser maestro, es mirar hacia atrás sobre lo que se ha hecho como mediadores y lo que hace falta por hacer, es tomar consciencia, es hacer un alto para encontrar caminos que favorezcan los procesos en los niños, que dinamicen y fortalezcan la enseñanza, que cambien la rutina, que motiven y sobre todo que replanteen nuevas situaciones en un mundo donde la interacción es parte importante de la vida. A partir de dicha reflexión se encontraron varios elementos que dan sentido como:

Es vital tener puntos de referencia teórica en la que se apoyen las prácticas de enseñanza de la lectura, pues los aportes que hacen los autores permiten tener claridad, conocer otras posibilidades y además tener un punto de referencia para alcanzar los propósitos que se plantean.

Los aportes teóricos brindan métodos y estrategias claras para favorecer las prácticas de enseñanza de lectura; tal como Goodman (1982) quien explica que leer es darle sentido al texto a partir de los conocimientos que se tienen del mundo. Solé (2008) enseña que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, que el lector siempre tiene una intención que lo guía y que los docentes deben conocer todo esto para compartirlo en cada sesión de lectura que estén mediando, y según Sánchez (2014) el maestro tiene el papel de acercar, apoyar, jalonar procesos y realizar una planeación apropiada para poder intervenir.

El maestro puede apoyarse también de otras investigaciones que hayan obtenido resultados favorables, que sirvan de ruta para desarrollar nuevas estrategias, otras posibilidades dentro del aula y que permitan experiencias únicas a los estudiantes.

Las estrategias que los maestros dinamizan en sus prácticas, además de ser aplicadas, deben darse a conocer a los estudiantes para que ellos las usen cuando las necesiten en su vida tanto académica como en la cotidianidad, de tal modo que el aprendizaje sea realmente significativo.

Los documentos rectores ofrecidos por el MEN, como los Lineamientos Curriculares

(1998) y los Estándares Básicos de Lengua Castellana (2006) ofrecen aportes muy valiosos para realizar las prácticas de enseñanza de la lectura, además es interesante conocer diferentes teorías, postulados y estrategias que ofrecen otros autores y poder así adoptar las más pertinentes para este trabajo, pues son los mediadores los llamados a poner a dialogar en las planeaciones y acciones esos fundamentos con el contexto de los estudiantes, aspectos que confluyen en sus aprendizajes.

La experiencia permite de alguna forma quitar los miedos y remover creencias, renovar, reestructurar las prácticas, aprender, desaprender, revisar, confrontar miradas, diseñar, planear, leer y vivenciar lo construido de un trabajo que ofrece aportes para la educación de hoy en día, donde no se detiene en una sola aplicación, sino que sirve para continuar haciendo de las prácticas de enseñanza, sesiones más novedosas, que desafíen a cambiar la rutina de las planeaciones, que permitan al estudiante interactuar con los textos. En este caso fue el libro álbum el que permitió acceder a una experiencia entre texto e imagen cobrando importancia el acercamiento a otros tipos de textos literarios que enriquecen la imaginación de los niños, por medio de los cuales se favorece la lectura con sentido.

Los libros álbum seleccionados para el desarrollo de la secuencia posibilitaron, en su mayoría, el establecimiento de relaciones entre las temáticas que trataban con las vivencias de los estudiantes, con sus sentimientos y emociones; lo que favoreció la interrelación entre texto e imagen evidenciada en una lectura detallada en la que los indicios encontrados no se leían de manera aislada sino con un carácter de complementariedad.

El libro álbum posee un componente diferenciador de otras obras literarias, en él hay interrelación e interdependencia entre el texto escrito y la imagen, sus temáticas son enfocadas en la cotidianidad y son poco predecibles, por su materialidad ofrece particularidades que requieren de una lectura diferente, pausada, permitiendo que el lector encuentre sentido en cada detalle, por lo que es fundamental que haya un mediador dispuesto a hacer preguntas que movilicen el pensamiento. Consecuente con el carácter cotidiano que tiene este tipo de texto, se puede evidenciar en los estudiantes el establecimiento de continuas relaciones entre el contenido y sus vivencias personales.

Es importante resaltar el papel de la pregunta dentro del acercamiento al libro álbum pues es un elemento dinamizador dentro de la propuesta, ya que a través de ella el mediador

posibilita a los estudiantes ver detalles donde antes no lo hacía, establecer relaciones, evocar situaciones personales, de intertextualidad y efectivamente permitir la transición entre los niveles de comprensión de la imagen.

Para favorecer una experiencia literaria es necesario formar al lector desde la libertad y desde el goce para que cada encuentro con la lectura sea una experiencia distinta. En esta formación literaria, el maestro puede contribuir ofreciendo el acercamiento a elementos que como la materialidad del libro álbum enriquecen su mirada y su construcción de sentido, pero es el mismo estudiante el autor de su trasegar por este mundo fantástico.

El diseño de la secuencia didáctica permitió desarrollar una práctica organizada con propósitos específicos de enseñanza, siendo ésta una experiencia positiva, posible de implementar en cualquier área del conocimiento. Es claro que hay varios enfoques de secuencias, pero llevándolo a la realidad institucional se retomó la basada en el aprendizaje por competencias, orientada por la teoría socio formativo de Tobón, García y Pimienta (2010) quienes hacen aportes significativos en la estructuración, implementación y evaluación. El portafolio por su parte se constituyó en una herramienta para orientar la evaluación reflexiva y formativa frente al proceso de aprendizaje de los niños permitiéndoles tomar consciencia de su trabajo durante la aplicación de la secuencia didáctica.

Algunos aciertos encontrados respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura, fueron la disposición del aula con elementos relacionados con la narración; la dinamización empleada en torno a las temáticas del libro álbum; darle a conocer a los estudiantes la vida de los escritores e ilustradores; la variación del trabajo entre individual y colaborativo; revelar con antelación el título de los libros que se abordarían; conocer y analizar los niveles de interpretación de la imagen en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Un elemento importante en el trabajo de profundización, se da en torno a la reflexión por medio de la IAE, bajo las perspectivas de las maestras integrantes de este trabajo de profundización, con formación y campos de desempeño diferentes, lo cual llena de sentido y valor la retroalimentación realizada, en función del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Durante la aplicación se encontraron algunas dificultades, como el no tener suficientes ejemplares de los libros álbum para leer en equipos de trabajos de pocos estudiantes, por lo cual se acudió a la proyección en video beam; además, en el portafolio se dieron algunas

indicaciones poco claras que no expresaron con asertividad lo que se deseaba transmitir, por lo que los niños daban respuestas divergentes, situación que se puede prever en intervenciones futuras, siendo más explícita la instrucción escrita al igual que su orientación.

El aprendizaje no termina aquí, pues esta propuesta de intervención basada en la secuencia didáctica mediada por el uso intencionado del libro álbum, deja una experiencia significativa con posibilidades de retroalimentar las prácticas de enseñanza de la lectura, y de ofrecer otras alternativas con relación a otros sistemas simbólicos, tal es el caso de la interpretación de la imagen con relación al texto escrito para favorecer en los niños los procesos de comprensión lectora. Finalmente, es de rescatar que ésta es una experiencia inacabada a la cual se le debe dar continuidad, y además sirve de referencia para otros maestros que se aventuren en la movilización de proyectos, los apropien y los compartan de manera formativa.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, R & Gómez, W. (2010). *Maestros, imágenes imaginarios: prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen*. Pedagogía y saberes N°32, 23-31. Recuperado de https://www.revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/741/717

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso imágenes, gestos y voces.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woY3ZwRHlJRjI1OG8/edit?pli=1

Bautier, E. & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (I. N. Pédagogique, Ed.) Repères (13), 11-25. Traducción Flora Perelman. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/153.pdf

Chivatá, AC. (2015*).”Ver para leer” Propuesta para favorecer la lectura inferencial de textos icónicos*. (Tesis maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Recuperado en http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2144/1/ChivataLeonAdrianaCarolina2015.pdf

Colomer, Teresa (2002): *“Ver y leer: historias a través de dos códigos”,* en Siete llaves para valorar las historias infantiles, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca.

De Ochoa, G. A. (2017). La pedagogía activa. Procesos del conocimiento e implicaciones en las tareas del aula. *Pedagogía y Saberes*, (4), 33-42. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6185

Díaz, F. (2007) *Leer y mirar el libro álbum ¿Un género en construcción?* Bogotá, Colombia: Norma.

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.* (Tesis de Doctorado). Universidad de Alcalá. Madrid. Recuperado en: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo Veintiuno, 1982, p.p. 13 - 28.

Hernández, S.R. (2010) *Metodología de la investigación*. México. McGraw-hill/interamericana editores, S.A. de C.v.

Institución Educativa Felipe de Restrepo. PEI -Proyecto Educativo Institucional- 2017. Itagüí. Colombia.

Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa.* Revista Iberoamericana de Educación, 45(5), 1-22. Recuperado en file:///C:/Users/ASSU/Downloads/2362JimenezV2.pdf

Larrosa, J (2003) *La experiencia de la lectura*. Barcelona. FCE. Recuperado de: https://docs.google.com/file/d/0B_UL-1EputdEejVpZHlMSTlkRlU/view

Lerner, D (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.

López, A. (2012). *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperada en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf

Macías, L. (Abril, 2001). *La experiencia estética en la lectura.* Trabajo presentado en Seminario de Literatura. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Recuperado en https://docslide.com.br/documents/folleto-concurso-literario-preparemonos-para-la-paz-2.html

Ministerio de Educación Nacional, (1998). Serie lineamientos curriculares Lengua castellana Bogotá. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

_____, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá. Revolución educativa. Colombia aprende. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

_____, (2016) *Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA)*. Panamericana Formas E Impresos S.A. Colombia aprende. Recuperado enhttp://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Montoya, A. (2016). *Prácticas de Lectura: Una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria.* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado en http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4861/1/PA0950_adri%C3%A1nmontoyaayala.pdf

Orozco, M. (2009) *"El libro álbum: Definición y peculiaridades"*. Sincronía Fall. Recuperado de http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm

Oliva, Saks & Calderón. (2010). *Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura.* Buenos Aires Fundación Leer. Recuperado en: http://leerenred.leer.org/Files/Recursos/Textos_Criterios/Criterios_orientadores_FundLeer.pdf

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá. Recuperado en: http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenlaescuela.pdf

_____ (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Conferencia presentada en el congreso nacional de lectura FUNDALECTURA. Bogotá recuperado en: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf

Puerto, ML. (2015) *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*. (Tesis maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Recuperado en: http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653). Recuperado en: file:///C:/Users/ASSU/Downloads/370Restrepo%20(1).PDF

_____ (2004). La investigación – acción educativa y la construcción de saber pedagógico. En: *Revista Educación y Educadores*, No. 7, p. 45 – 56. Recuperado en http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548

Rosero, J. (2010). *Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado*. Recuperado en: http://www.anniemate.com/ilustradorescolombianos/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.* Río de Letras. Manuales y Castillas. Bogotá, DC, Colombia. Recuperado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

Silva Díaz, MC. (2005) Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario. En: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?sequence=1/

Solé, I (2008). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.

Tobón, Pimienta y García. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. Pearson educación de México, S.A. de C.V. Recuperado en http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf

UNESCO. (2005). *Declaración Universal sobre bioética y derechos humanos*. Aprobada por aclamación por la 33a sesión de la Conferencia General de la UNESCO, el 19 de octubre de 2005.

Valderrama, L. (2017). *"Literactuar" con el libro álbum: Una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno.* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperada en: http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5168/1/ValderramaPizaLinaViviana2017.pdf

Taylor & francis online. (1981) *"Infancia y Aprendizaje"*. Journal for the Study of Education and Development. Monografia Number 2: PIAGET, Volumen 4, p. 13-54 Tomado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1981.10821902?journalCode=riya20

REFERENCIAS DE LOS LIBRO ÁLBUM

Banyai, I. (2000) Re-zoom. España. Fondo de cultura de España

Bárbara Fiore Editora. (Marzo de 2008) El sonido de los colores. [Archivo de Presentación].Recuperado de https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/el_sonido_de_los_colores

Bradbury, R. (2005) Encender la noche. España. Kokinos

Browne, A (2011)El Túnel. Chile. Fondo de cultura de Chile

El mundo de Ivi (29 de julio de 2014) Olivia. [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SK39u5RD8Ac

Falconer, I. (2012) Olivia. Chile. Fondo de cultura de Chile

González, S. (29 de mayo de 2014) El sonido de los colores. [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Wf0JQ_JyvuA&t=5s

Hermosín, P. (9 de mayo de 2015) Donde viven los monstruos. [Archivo de Video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=l7TV3h5IY1c&t=33s

Herramientas y gestión (28 de julio de 2011) Fernando el furiosos [Archivo de presentación] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Mwbw9KF-ACY, https://www.youtube.com/watch?v=AKgrVvKEFkM

Isol. (2017) El globo. España. Fondo de cultura de España

La biblioteca perdida. (28 de agosto de 2015). El globo. [Archivo de Video].Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qm9wmD6eGaI&t=12s

Lebrón, Y. (11 de noviembre del 2011) Re zoom [Archivo de Video].Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_qLMUkSc1WA

Mocijante. (1 de noviembre de 2010) Encender la noche. [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1FwoWINLiBo

Oram, H. (2015) Fernando furioso. Venezuela. Ekaré

Sáez, J. (2010). El conejo más rápido del mundo. Barcelona España Océano traviesa.

_____ (2007).La merienda del señor verde. Caracas. Ekaré

Sendak, M. (1995) Dónde viven los monstruos. España. Alfaguara

Valenzuela (26 de junio 2014) El túnel [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=AKgrVvKEFkM

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

BibliotecaDigital CEDED